



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

TAÍS DE SOUSA GALDINO

**A IDENTIFICAÇÃO E O ENSINO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO  
BRANCO/ACRE**

CRUZEIRO DO SUL - ACRE  
2023

TAÍS DE SOUSA GALDINO

**A IDENTIFICAÇÃO E O ENSINO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE  
RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre (a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

**Linha de pesquisa:** Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Cultura

CRUZEIRO DO SUL - ACRE

2023

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

---

G149i Galdino, Taís de Sousa, 1988-

A identificação e o ensino de alunos com altas habilidades/superdotação: um olhar na rede pública Estadual de Rio Branco/Acre / Taís de Sousa Galdino; Orientadora: Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. - 2023.

135 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Altas habilidades/Superdotação. 2. Identificação. 3. Ensino. I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira. II. Título.

CDD: 371.9

---

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A IDENTIFICAÇÃO E O ENSINO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE  
RIO BRANCO/ACRE**

Taís de Sousa Galdino

Dissertação defendida em 27/03/2023 e considerado **APROVADA** para a 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. Cleidison de Jesus Rocha  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens  
Portaria nº 1.155/2021

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Universidade Federal do Acre  
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa  
Universidade de Brasília  
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra  
Universidade Federal do Acre  
Avaliadora Suplente

## **PÁTRIA ADORADA**

Ó, pátria amada, a tua honra me fascina!  
Exaltada e adorada és por teus filhos!  
Meu peito inflama de paixões e de encantos,  
Pois em teu âmbito o teu porvir é glorioso...  
Amar-te como a minha vida é minha sina...  
Seco tuas lágrimas e te defendo. Por teus brilhos  
Nada pudera emitir de ti o pranto.  
O teu cajado e o teu manto são majestosos!  
Quem, se audaz, denegrirá tua imagem?  
Coração férvido de amor e de esperança  
Ó! O teu Hino te exalta, como eu...  
Exemplo puro de amor e de coragem...  
Grande fascínio são os teus rios e os teus mares...  
Essa floresta vasta e linda Deus te deu...  
Ninguém no mundo amar-te-á como eu te amo...  
Por tua virtude, seguirei a te exaltar...  
Eu sou teu fruto... E toda vida irei te amar.

Jackson Viana<sup>1</sup> (2017)

---

<sup>1</sup> Jackson Viana foi identificado com altas habilidades/superdotação pelos professores do NAAH/S Acre quando estudava o Ensino Médio na Escola José Rodrigues Leite na capital Rio Branco, seu estudo sempre foi em escolas públicas da capital Acreana. Fundador presidente da Academia Juvenil Acreana de Letras do Acre – AJAL/AC, Jackson já lançou mais de 20 publicações, entre digital e impresso. Representou a Região Norte no *Brazil Conference* nos Estados Unidos, em 2019. Atualmente é estudante de Direito da UFAC e tem sido um protagonista na área literária no estado do Acre.

## AGRADECIMENTOS

Na realização desse trabalho, nada seria possível se não houvesse o apoio, o incentivo, as orações e a torcida dos que trilharam comigo essa concretização. Muitas ‘mãos’ fizeram parte dessa história, entre elas as mãos que intercediam e me amparavam diante dos desafios. As mãos que alimentavam e compreendiam a ausência em tantos momentos. As mãos que traziam leveza e se colocavam em prontidão. As mãos que me orientaram no caminho da pesquisa e dos estudos científicos. As mãos amorosas de companheirismo e compreensão. Impossível não reconhecer e se emocionar, creio que fui transformada e de alguma forma transformei. Sem essas mãos nada seria possível.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, aquele que me fez conhecer o verdadeiro amor e que em muitos momentos me carregou e carrega no colo e me alcança com sua graça e misericórdia. Meu Aba!

O sonho de ingressar no mestrado sempre esteve em meu coração, porém alguns ‘bloqueios’ adiaram essa concretização por 10 anos, após a conclusão da graduação. No meu caminhar acadêmico e profissional, sempre tive pessoas que me incentivaram, entre elas, em específico para o mestrado, a professora e hoje amiga de trabalho Marilu Palma, a qual tenho enorme gratidão e apreço. Todas as vezes que me via, intimava-me a prestar a seleção. E foi durante o primeiro ano da pandemia de COVID-19 que escrevi meu projeto e tentei o mestrado. Marilu passou a ser minha mentora nessa tentativa. Idas e vindas de estudo e escrita. Pronto, minha primeira tentativa feita. Veio o resultado: passei na seleção do Mestrado profissional de Ensino de Matemática e Ciências da Ufac (que cursei ainda um semestre). Aprendi o caminho das pedras e participei de outra seleção, agora na área que já tinha tido interesse, do Mestrado Acadêmico de Ensino de Humanidades e Linguagens. Veio a segunda aprovação! A alegria transbordava, e acabei me identificando com a abordagem e a linha de pesquisa do curso, o qual escolhi concluir, culminando nesse trabalho.

Nessa caminhada da vida não posso deixar de agradecer e reconhecer quem sempre esteve e está ao meu lado. Agradeço imensamente à minha família, meu alicerce e porto seguro. Ao meu amado pai, Jesus Vasconcelos, pela autenticidade, coragem e sensibilidade que nos criou, meu grande herói. À minha mãe, Eró Galdino, minha inspiração que, destemida e decidida, se anulou muitas vezes para ver os filhos no caminho certo e ser a base forte para cada um. Os caminhos nem sempre foram fáceis, mas vocês são dois guerreiros. Minha referência e inspiração de resiliência, amor e entrega.

Aos meus quatro irmãos, Mayara, Mayra, Djalma e Júlia, os momentos com vocês sempre são únicos, icônicos, melodramáticos e os mais polêmicos e engraçados. Mesma criação e cada um com uma personalidade tão distinta e necessária para essa grande família. Vocês são os meus prediletos e o nosso elo é grandioso.

Ao meu grande companheiro, amigo, amado marido, Andrey Santana, você esteve envolvido nesse estudo do começo ao fim, não tenho palavras para expressar minha gratidão, você superou minhas expectativas vivendo esse sonho comigo! A empatia nos fortaleceu nessa caminhada. Reconheceu que o trabalho e o estudo demandava muito de mim, e aprendeu no meio de tudo isso a cuidar de tudo, assumiu os afazeres domésticos com maestria e se superou na cozinha. Buscou me ajudar de todas as formas e me deu todo o suporte e incentivo. Sem o seu afago e sua presença tudo teria sido muito mais difícil. Te admiro como homem e esposo. Você é meu grande amigo e amado. Essa realização também é sua!

Aos meus cunhados, pelo apoio, incentivo e as risadas compartilhadas. Pelos meus amados sobrinhos, Eloá, Pedro e Dante, vocês são a continuação da nossa caminhada. Amo cada um como se fossem meus filhos.

No meio do caos da pandemia, trabalho e estudo, adotamos um cachorro para trazer leveza e companhia no meio de toda a situação. Minha companhia sempre presente nas aulas virtuais do mestrado, me fazia levantar da cadeira todas as vezes que eu passava horas sentada escrevendo. Ao meu pequeno, arisco e amado Loopy.

Aos meus tios e primos, posso dizer que através do estudo e da cultura estamos fazendo história.

Minha gratidão também aos meus sogros e meus avós-sogros, os quais sempre me acolheram como filha, me incentivando e orando por mim. À dona Nazaré, avó do Andrey e minha vó-sogra, és pra mim uma inspiração de determinação e de afago. Sempre se preocupou comigo, em relação à saúde, trabalho e estudo, e me deu lições de vida e de amor por meio de abraços, mimos, comida e carinho. Agradeço imensamente a vocês por toda empatia, e por nos emprestar o sítio para eu fugir da correria do dia a dia e conseguir dar conta dos trabalhos do mestrado. Dona Naza, sempre muito cuidadosa e zelosa, deixava tudo limpo para usufruirmos daquele paraíso. A vocês, família Oliveira e Santana, meu imenso carinho.

No meio do caos da minha vida de trabalho e estudo, tive pessoas que praticamente me carregaram no colo, entre elas uma grande amiga-irmã que fui presenteada e que me apoiou nas demandas de trabalho e vida pessoal, a amada Cesária Santos. Viveu a intensidade do mestrado comigo e me defendia, reconhecendo que a prioridade naquele momento era meu estudo. A você, minha nordestina impactante, digo que foi bálsamo e refúgio na minha vida profissional,

pessoal e acadêmica. Não posso esquecer o que você fez e faz por mim e por todos. Como você mesmo diz: você arrasa!

Uma base muito importante que tive em toda a minha trajetória de vida foram os amigos, tão chegados quanto os irmãos. Aos amigos de perto e aqueles de longe, mas sempre amigos! Os da infância, os da igreja, do trabalho e os que conheci nos encontros da vida: vocês são bênçãos e fazem os meus dias serem cheios de vida e aprendizagem! Com cada um aprendi e aprendo a empatia, o respeito, o crescimento, a paciência e o amor no laço de amizade. Agradeço por entenderem as ausências, até mesmo estando presente os pensamentos vagavam longe e nem sempre estavam no momento. Meus amigos, vocês são essenciais. Poucos, mas o suficiente para eu dizer que tenho os melhores amigos!

À minha professora e orientadora Ademácia Costa, que mulher e que profissional! Uma pessoa que passa respeito, admiração e acolhimento. Você foi cura para os meus bloqueios acadêmicos, pois não soltou minha mão, me ensinou a caminhar e me lançou nesse mundo da pesquisa científica, me direcionando com ética e responsabilidade. Conheceu meus limites e consegui conduzir com maestria. É uma honra dizer que sou sua orientanda, e sei que tenho muito que aprender ainda, mas esse meu retorno na vida acadêmica não poderia ter sido diferente com a melhor pessoa, ser humana e profissional que és. Minha gratidão, carinho e respeito!

À contribuição grandiosa das Profa. Dra. Maria Dolores Oliveira e Profa. Dra. Etienne Baldez, as quais agradeço muitíssimo pelos apontamentos, direcionamento e por enriquecer esse trabalho. Eu conseguia ouvir a voz de vocês em cada trecho de sugestão e ensinamento apontado no texto. Vocês são as mãos que também contribuíram nessa pesquisa. Gratidão!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Ufac, *Campus* Floresta, na pessoa do professor e coordenador Cleidison Rocha, que sempre procurou estar perto da turma de 2021 e se colocou à disposição para ajudar no que estivesse ao seu alcance. Aos professores do curso, minha gratidão, pois vocês marcaram a nossa vida com ensinamentos, reflexão e debates que enriqueceram a nossa trajetória. Ao Jarlison, que, no meio das nossas angústias administrativas do mestrado, sempre foi manso e prestativo e nos acalmava.

Aos colegas da turma do PPEHL/UFAC 2021, pelo companheirismo nessa empreitada, pois mesmo distantes buscávamos estar perto e ajudar um ao outro.

E aos colegas de orientação da professora Ademácia, por intermédio do nosso grupo de orientação, que me ajudaram com dicas e apoios, vocês são incríveis e guardo vocês com muito carinho!

Aos participantes da pesquisa e todos os profissionais da educação, vocês são essenciais nesse estudo, meu respeito por cada um.

Não é somente um certificado de mestra, é uma parte da história profissional e pessoal que revolucionou e marcou a minha caminhada.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL/MEHL da Universidade Federal do Acre – UFAC. Trata-se de um estudo que teve o seguinte problema de pesquisa: como acontecem os processos de identificação e de ensino de alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e nas escolas de Ensino Médio da rede pública de Rio Branco/Acre? Para resolução do problema, temos como objetivo principal analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD no NAAH/S e nas escolas estaduais de Ensino Médio do Acre. Para fundamentar o estudo, usamos como base teórica Gama (2006), Delou (2007), Mendes (2010), Mazzotta (2011), Virgolim (2014), Costa e Rangni (2016), dentre outros, e nos pautamos nos documentos orientadores e regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Adotou-se como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa, de natureza básica; em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos, desenvolveu-se por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso de questionário fechado e de entrevista semiestruturada. A coleta de dados para a presente pesquisa aconteceu em 03 estabelecimentos de ensino de Rio Branco, sendo 01 o NAAH/S Acre, que realiza a investigação e o atendimento pedagógico dos estudantes da educação básica com características de AH/SD e 02 escolas estaduais de Ensino Médio que apresentam número significativo de alunos identificados com AH/SD. A amostra correspondeu a 10 professores que atuam diretamente com os estudantes com AH/SD, sendo 03 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do NAAH/S, que realizam o processo de identificação desses estudantes; e 07 professores das escolas estaduais de Ensino Médio que lecionam para os alunos identificados com AH/SD. Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da análise categorial definida *a posteriori*. O estudo resultou em duas categorias que evidenciaram como ocorrem o processo pedagógico de identificação das características de AH/SD dos estudantes da educação básica realizado pelo NAAH/S Acre e como acontece a interface com as escolas, sendo constatadas lacunas que permeiam a identificação e o ensino desses alunos. Apesar de serem realizados procedimentos pedagógicos no processo de identificação dos estudantes com AH/SD na rede pública de ensino, o reconhecimento deste público ainda não tem alcançado o contexto escolar. As percepções e concepções dos professores do ensino comum demonstraram pouco conhecimento sobre esses estudantes e sobre a temática das AH/SD, sendo perceptível os desafios que permeiam o processo de ensino destes alunos no contexto educacional, como os mitos, a falta de formação docente que contribua para o processo de inclusão desses estudantes e apoios colaborativos que fortaleçam de forma efetiva no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Ensino.

## ABSTRACT

This research is linked to the Master's in Teaching of Humanities and Languages - MTHL, from Federal University of Acre - Ufac. It is a study that had the following research problem: how do the processes of identification and teaching of students with high abilities/giftedness occur in the Center for Activities of High Abilities/Giftedness (NAAH/S) and in the public high schools of Rio Branco, Acre? To solve the problem, our main objective is to analyze how the processes of identification and teaching of students with High Abilities/Giftedness - AH/SD are effectively carried out in the NAAH/S and in the state high schools of Acre. To support the study, we used theoretical frameworks from Gama (2006), Delou (2007), Mendes (2010), Mazzotta (2011), Virgolim (2014), Costa and Rangni (2016), among others, and we based ourselves on guiding and regulatory documents, such as the National Education Guidelines and Bases Law N° 9394/96 – Law of Guidelines and Bases for National Education and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). The methodological approach adopted was qualitative, of a basic nature; in terms of objectives, it is classified as exploratory-descriptive; as for the procedures, it was developed through literature review and field research, using a closed questionnaire and semi-structured interviews. Data collection for this research took place in three educational establishments in Rio Branco, with one being the NAAH/S Acre, which conducts research and provides educational assistance to basic education students with characteristics of AH/SD, and two state high schools that have a significant number of students identified with AH/SD. The sample consisted of 10 teachers who work directly with students with AH/SD, including three teachers from the Specialized Educational Assistance (AEE) at NAAH/S, who carry out the identification process for these students, and seven teachers from state high schools who teach the identified students with AH/SD. Data analysis was performed using Bardin's (2016) content analysis, through post hoc defined categorical analysis. The study resulted in two categories that highlighted how the pedagogical process of identifying the characteristics of AH/SD of basic education students is carried out by NAAH/S Acre and how the interface with schools occurs, revealing gaps that permeate the identification and teaching of these students. Despite the pedagogical procedures being carried out in the identification process of students with AH/SD in the public school system, the recognition of this population has not yet reached the school context. The perceptions and conceptions of regular education teachers showed little knowledge about these students and the topic of AH/SD, and the challenges that permeate the teaching process of these students in the educational context were evident, such as myths, the lack of teacher training that contributes to the inclusion process of these students, and collaborative support that effectively strengthens the educational context.

**Keywords:** Special Education. High Abilities/Giftedness. Identification. Teaching.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1 - Modelo dos Três Anéis.....</b>	<b>50</b>
----------------------------------------------	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Documentos internacionais que fundamentaram as políticas educacionais brasileiras para Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	36
<b>QUADRO 2</b> - Ações executadas na Educação Especial no Acre de 1971 a 2008.....	54
<b>QUADRO 3</b> - Informações pessoais e formativa.....	69
<b>QUADRO 4</b> - Área de especialização.....	72
<b>QUADRO 5</b> - Formação continuada.....	73
<b>QUADRO 6</b> - Situação trabalhista.....	74
<b>QUADRO 7</b> – Categorias e temas.....	77

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD** – Altas Habilidades/Superdotação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CEE** – Coordenação de Educação Especial
- CEE/AC** – Conselho Estadual de Educação do Acre
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CONBRASD** - Conselho Brasileiro de Superdotação
- CZS** – Cruzeiro do Sul/AC
- FUNDEB** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MEHL** – Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens
- NAAH/S** – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- PAEE** - professora do AEE do NAAH/S
- PEA** - Professor da escola A
- PEB** - Professor da escola B
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPEHL** - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
- QI** - Quociente de Inteligência
- SEE/AC** – Secretaria do Estado da Educação Cultura e Esportes do Estado do Acre
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial do MEC
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento
- UFAC** – Universidade Federal do Acre
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O OLHAR EDUCACIONAL AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	27
1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO .....	27
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA.....	35
1.3 O PROCESSO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO.....	38
1.4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO .....	41
1.5 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DESAFIOS DAS AH/SD.....	48
1.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ACRE: TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO, RECONSTRUÇÃO, RETROCESSO E CAMINHOS DE RECONHECIMENTO ÀS AH/SD.....	51
1.7 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ACRE.....	58
<b>2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	63
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	63
2.2 PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	66
2.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN .....	75
<b>3 INTERLOCUÇÃO COM OS DADOS COLETADOS</b> .....	79
3.1 TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AH/SD: DO AEE AO ENSINO COMUM ....	79
3.2 OS DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AH/SD NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICES</b> .....	126
APÊNDICE A .....	126
APÊNDICE B .....	128
<b>ANEXO</b> .....	131

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a educação escolar tem como um de seus principais objetivos proporcionar um processo de formação educacional que impactará a vida daqueles que são alcançados por ela, enfrentando o desafio de garantir esse direito a todos, conforme estabelecido por lei.

No percurso formativo, vamos nos construindo, reconstruindo, nos transformando, nos concebendo e ora nos descobrindo. Essa construção tende a ser diária e se entrelaça com o passado, presente e a perspectiva do futuro, e assim vamos nos constituindo. É nesse entrelaçar do processo formativo que reportamos ao início da trajetória pessoal e profissional, que repercutiu no presente estudo.

Filha de pais professores, sempre estive envolta aos livros e ao ensino. Tendo um laço afetivo forte com a avó materna, *in memoriam*, a qual era funcionária de apoio do antigo *Distrital*, hoje Hospital de Saúde Mental do Acre – HOSMAC, ao acompanhá-la ao serviço pude conviver com adultos e jovens que apresentavam doenças mentais, deficiências e outros transtornos que procuravam aquele local para tratamento, o que a princípio era estarrecedor pela forma como em 1990 o hospital era estruturado e pelo tratamento que ainda era oferecido.

Minha avó, uma mulher simples, semianalfabeta, oriunda de seringal do interior do Acre, sempre tratava todos com respeito e presteza, e tentava desde cedo me ensinar a respeitar cada um e não fazer distinção pelos comportamentos/características que apresentavam. Para ela, isso era o que precisava ser feito com todos. Tendo uma empatia que transbordava, com muita humildade e com suas belas atitudes, cativava os pacientes e as pessoas que ali procuravam tratamento. Aqueles exemplos me marcaram e até hoje me ensinam, e foi nesse convívio que passei a ter um olhar mais sensível às pessoas com deficiência, enxergando quem são em detrimento à deficiência.

Apresentando um sonho de me formar em Psicologia e não tendo, no ano que prestei o vestibular, o curso disponível na Ufac, a vida me levou a trilhar o caminho da docência, através do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Ufac. Entre as disciplinas oferecidas no curso, havia a matéria de Fundamentos da Educação Especial, na qual lembro que foi instigante conhecer de forma teórica essa área.

Sendo finalizada a graduação e logo em seguida efetivada através de concurso público como professora da educação básica do estado do Acre, tive a primeira experiência de ter alunos

com deficiência no contexto da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Quão instigante e desafiador foi essa experiência, logo senti necessidade de participar de maneira mais direcionada dos cursos da Educação Especial oferecidos no estado. Os cursos me possibilitaram um olhar mais sensível para a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Naquele período, havia uma necessidade muito grande de profissionais para trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. Assim, no ano seguinte, fui convidada a ser professora do AEE na escola onde estava lotada.

Assumi a princípio uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM com 23 alunos matriculados no contraturno escolar. Foi um desafio enorme e na prática vivenciei o processo de buscar incluir os alunos, em uma estrutura educacional que na sua complexidade gerava a integração como resposta à obrigatoriedade que a legislação impôs, pois nessa época o estado do Acre iniciava o processo de inclusão total nas escolas da rede pública de ensino.

Tendo experimentado trabalhar com todos os público-alvo da Educação Especial e conseguindo consolidar algumas conquistas, percebi que dominar libras, o braille, os conhecimentos que requeria a deficiência intelectual, o autismo e outras demandas que surgiam era um grande desafio, pois todo o processo inclusivo que deveria acontecer de forma conjunta com toda a escola, por diversas situações, não acontecia e o trabalho infelizmente recaía somente para a sala de AEE, o que tornava exaustivo e frustrante. Nesse sentido, busquei me capacitar para aprender mais e assim conseguir fazer redes de apoio que colaborassem com o atendimento dos estudantes.

Em contato com os centros/núcleos de apoio educacional especializado do estado, tive o interesse em trabalhar de forma específica nesses locais. Ao procurar a Coordenação de Educação Especial do estado no ano 2013 foi sugerida a vaga no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S Acre, no qual eu conhecia apenas de ‘ouvir falar’ nas formações em que participava, pois devido à grande demanda de alunos com deficiência nas escolas, o foco a esses estudantes com características de altas habilidades/superdotação<sup>2</sup> passava despercebido e a temática não era explorada. Aceitei o convite e comecei a conhecer a dimensão que é e que requer a área das altas habilidades.

No NAAH/S, as experiências foram transformadoras para a minha formação profissional e pessoal. Conhecer e estudar sobre essa temática possibilitou um olhar mais sensível aos alunos que apresentavam as características de AH/SD.

Em rodas de conversa com os estudantes com AH/SD, conheci os desafios pessoais e

---

<sup>2</sup> A partir de então será usada a sigla AH/SD para se referir aos alunos com altas habilidades/superdotação.

escolares que enfrentavam. Os relatos dos alunos sempre estavam envolvidos de angústias de serem mal compreendidos na escola e de não conseguirem se encaixar em uma estrutura educacional que muitas vezes os limitavam em suas características cognitivas, intelectuais, emocionais e sociais. Sendo formado por indivíduos com comportamentos e características distintas, esses alunos relatavam casos de *bullying*<sup>3</sup> sofridos tanto por parte de seus colegas como por professores. Muitas vezes, o motivo para tal tratamento era o fato de apresentarem formas diferentes de se expressar, aprender (de acordo com suas áreas de interesse), se posicionar e questionar. Eles frequentemente se sentiam desvalorizados por não serem considerados bons em todas as áreas, o que evidenciava a presença de estereótipos associados a esses alunos.

Outra realidade observada era que havia sempre os contrastes presentes no contexto da superdotação: sendo alunos excelentes em artes plásticas - as notas acadêmicas sempre demonstravam ‘a falta de desempenho’; sendo excelentes em matemática – ‘as notas nas áreas humanas os prejudicavam’; sendo líderes e excelentes comunicadores – ‘não gostavam de escrever e fazer as atividades da sala de aula’. Esses comportamentos dos alunos geravam dúvidas entre os educadores, e muitos deles mostravam desconhecimento sobre as características de AH/SD, bem como as possibilidades de intervenções educacionais com esses estudantes.

Desse modo, com as experiências profissionais vivenciadas e tendo exercido várias funções<sup>4</sup> no NAAH/S, pude conhecer algumas dessas distintas faces que envolvem essa área no meio educacional e vi a necessidade de ter pesquisas e estudos no nosso estado do Acre relacionados à temática das AH/SD, já que temos raras pesquisas acadêmicas que abordem de forma específica no ensino.

Nesse contexto de inquietações que foi proposto o projeto de pesquisa de mestrado, com o intuito de trazer o olhar dos professores que estão atuando nos sistemas de ensino com esses estudantes, na intenção de analisar o processo de identificação das características de AH/SD e os reflexos no processo de ensino, possibilitando reflexões e com o propósito de contribuir no conhecimento científico dessa temática no Estado e, quem sabe, possibilitar o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Conforme Marciel (2012) o *Bullying* pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos explícitos e implícitos por parte de um agressor em relação a uma vítima, com a finalidade de humilhar, tyrannizar e rebaixar.

<sup>4</sup> No período de 2013 a 2022 a pesquisadora exerceu funções no NAAH/S Acre de professora orientadora dos professores do AEE que atendiam alunos com AH/SD nas escolas; professora de identificação de alunos da educação básica com características de AH/SD em diferentes áreas do conhecimento; professora formadora dos profissionais da educação e comunidade em geral e gestora do Núcleo (2019-2022).

de um trabalho mais efetivo em âmbito educacional. Para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre a referida pesquisa possibilitará ampliar os estudos e o conhecimento na área do ensino voltado aos estudantes com AH/SD no nosso estado.

Para delimitar o presente estudo, tivemos como problema de pesquisa a seguinte indagação: como acontecem os processos de identificação e de ensino de alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e nas escolas de Ensino Médio da rede pública de Rio Branco/Acre?

Assim, propomos como objetivo geral analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e nas escolas estaduais de Ensino Médio de Rio Branco/Acre.

Para o desdobramento do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o processo de identificação das características de altas habilidades/superdotação dos alunos na rede pública estadual de Rio Branco/Acre;
- b) Compreender como acontece o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de Rio Branco/Acre;
- c) Identificar a concepção docente sobre o aluno com altas habilidades/superdotação;
- d) Identificar encaminhamentos pedagógicos e estratégias de ensino no contexto escolar com o aluno identificado com altas habilidades/superdotação, com ênfase nas diferenciadas.

Conforme o delinear dos objetivos, é fundamental apresentar o contexto no qual os alunos com AH/SD estão inseridos na política educacional da Educação Especial. Nesse sentido, será abordado sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, em sua base histórica, social e política, e a concepção das AH/SD no contexto educacional. Assim, trataremos de apresentar de forma introdutória a compreensão que temos sobre essas temáticas.

A Educação Especial no Brasil apresenta um percurso histórico de exclusão, segregação, integração e atualmente uma nova perspectiva de inclusão. Conforme Januzzi (2012), os primeiros vestígios de uma Educação Especial no Brasil foi no final do século XIX, apresentando tendências médico-pedagógicas, em uma abordagem mais clínica do que educacional. Sua organização, a princípio, foi delimitada como substitutiva ao ensino comum, tendo estruturas e definições diferenciadas do ensino regular, sendo legitimada por práticas

educacionais e políticas que fomentavam esse processo. Mendes (2010) destaca que somente com a nova Constituição Federal Brasileira de 1988 foram traçadas linhas mestras para a democratização da educação brasileira, desencadeando a partir dela os demais dispositivos legais que consolidou uma ‘revolução educacional’, na garantia do direito de todos terem acesso à educação escolar. Assim, houve a partir deste período a busca em universalizar o atendimento escolar, erradicar o analfabetismo e a garantia do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial, no qual estão inseridos os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e **os alunos com altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008 - grifo nosso). Nesse sentido, é possível constatar uma nova configuração/estrutura da Educação Especial, não mais substitutiva ao ensino regular, mas em uma proposta de atuação complementar e suplementar no ensino regular.

Assim, a atual concepção de Educação Especial, conforme os documentos normativos brasileiros, os quais podemos destacar a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI<sup>5</sup> (BRASIL, 2008), a define como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com disponibilização de recursos e serviços adequados para as necessidades escolares, possibilitando que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham equidade em seu processo educacional, tendo a garantia do acesso, participação, autonomia e permanência no contexto escolar.

Entre os serviços ofertados pela Educação Especial está o atendimento educacional especializado - AEE, que tem como função complementar e/ou suplementar a formação do aluno, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento, tanto educacional como social.

Anteriormente explicamos, sucintamente, o entendimento que temos de Educação Especial, sendo mais aprofundada a temática no referencial teórico desse estudo. Agora, vale esclarecermos, a princípio, como compreendemos a educação inclusiva.

A possibilidade de um olhar educativo para uma proposta inclusiva ganha força a partir dos estudos e pesquisas científicas na área da educação e na defesa dos direitos humanos, através de movimentos mundiais que fomentaram ações políticas e favoreceram propostas de ações educativas, considerando e reconhecendo a diversidade no contexto educacional, conforme destaca a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esses movimentos contribuíram para que houvesse modificação de conceitos, legislações e práticas administrativas e pedagógicas nas

---

<sup>5</sup>A partir de então será usada a sigla PNEEPEI para se referir à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

escolas, gerando uma reestruturação na educação regular e especial, ocasionando assim quebras de paradigmas educacionais.

Assim, os marcos históricos e normativos voltados à educação para todos influenciaram e respaldaram a formulação das políticas públicas para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva se institui como um movimento mundial que presume a inclusão de todos os alunos nas escolas, sem distinção, discriminação e exclusão, fomentado e amparado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e outros movimentos e atos legais que favoreceram a ampliação do olhar educativo na diversidade inerente a cada indivíduo da sociedade, influenciando, assim, a formulação e reformulação das políticas públicas da Educação Especial e possibilitando a construção do processo de educação escolar na perspectiva inclusiva.

Nessa estrutura de Educação Especial na perspectiva inclusiva estão os alunos identificados com altas habilidades/superdotação.

Nos últimos 20 anos, tem se intensificado a discussão em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva, porém, é perceptível que a atenção se volta mais para aqueles com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. Os alunos com AH/SD que também são público-alvo da Educação Especial e estão inseridos na PNEEPEI (BRASIL, 2008) acabam sendo deixados de lado ou esquecidos. O fato é que esses alunos sempre estiveram presentes nas escolas e são assegurados pela LDBEN 9394/96 como público-alvo da Educação Especial, apresentando direcionamento para a identificação e o atendimento a esses estudantes em todos os níveis educacionais, como garante também os demais dispositivos legais<sup>6</sup>. Nesse sentido, esses estudantes têm o direito de serem reconhecidos em suas especificidades e de terem o seu pleno desenvolvimento e adequado atendimento às suas necessidades educacionais.

Conforme informações da Agência Brasil (2022), a Organização Mundial de Saúde – OMS estima que existam na população mundial 5% de pessoas com superdotação, considerando essa porcentagem apenas os casos de superdotação, tendo por base o QI (Quociente de Inteligência). Virgolim (2014) esclarece que esse percentual aumenta ao se tratar

---

<sup>6</sup> **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC, 2008, que estabelece diretrizes gerais para Educação Especial, apresentando o conceito e a proposta de ensino para os alunos com AH/SD; **Resolução CNE/CEB Nº 04/2009** – Institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica e estabelece que os alunos com AH/SD terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas em interface com os NAAH/S; **Lei 13.234/2015** – Dispõe sobre a identificação, cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior de alunos com AH/SD.

da superdotação produtivo-criativa passando para a estimativa de 15% a 20%, a qual contempla áreas do conhecimento como artes, liderança, intelectual, competências psicomotoras e artísticas.

Os estudos científicos comprovam a necessidade dos estudantes com AH/SD serem contemplados com práticas pedagógicas educacionais que reconheçam e favoreçam as suas características e contribuam para o seu processo formativo. Virgolim (2007), ao apresentar sobre a visão interacionista da superdotação, esclarece que é uma característica genética que precisa de um ambiente favorável para se desenvolver, ou seja, a genética e o ambiente são determinantes para a manifestação do comportamento da superdotação.

Conforme Virgolim (2007), nas salas de aula existem alunos que demonstram comportamento diferenciado em uma ou mais áreas do conhecimento, apresentando grande facilidade e rapidez para aprender, elevado grau de criatividade e memória, percepção aguçada, e excelente assimilação das informações. Essas são algumas das características que alunos com AH/SD acadêmica podem apresentar. Nesta situação, o ensino deve ser adequado/adaptado conforme a especificidade educacional desses alunos e a aprendizagem uma necessidade a ser correspondida.

Estudos de Delou (2007), Alencar (2007) e Virgolim (2014) na área das AH/SD demonstram que a identificação de indivíduos com características das AH/SD traz consigo alguns fatores que precisam ser considerados. Dentre eles, os alunos que apresentam conhecimentos, interesses e fragilidades que dentro do contexto educacional, geralmente, não são considerados. Há também os professores que enxergam no ambiente da sala de aula o desafio de trabalhar com a diversidade de alunos na perspectiva inclusiva.

Rangni e Costa (2011, p. 17) ressaltam que escrever sobre a educação dos superdotados no Brasil é apresentar “[...] iniciativas particulares, isoladas, polêmicas, mitos, desconhecimento e exclusão”. Sendo assim, é possível constatar nos estudos na área das AH/SD que pouca ainda é a atenção voltada a esses estudantes, que são considerados invisíveis, envoltos aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os caminhos que envolvem os estudantes com AH/SD foram trilhados de forma discreta e sem muito apoio das áreas políticas, sociais e acadêmicas no Brasil. Espelhados nos estudos e na valorização dada a esses estudantes e a essa área nos países da Europa e da América do Norte, começa a se consolidar no Brasil, no século XX, e se fortalece no início do século XXI os grupos de estudos nessa área, com pesquisadores empenhados em estudar e divulgar sobre essa temática nos espaços educacionais, políticos e sociais (CHACON; MARTINS, 2014).

Em relação especificamente a esses estudantes, surge a necessidade de ter mais

pesquisas relacionadas à singularidade desses alunos no processo educacional, e entre esses estudos a proposta de analisar e refletir sobre o processo de reconhecimento das altas habilidades/superdotação e o olhar docente no processo de ensino dentro do contexto escolar.

Com o intuito de verificar estudos já consolidados na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Acre que especifique sobre os alunos com AH/SD e as possíveis lacunas de estudos na área, decidimos realizar um levantamento das pesquisas consolidadas nas páginas dos Programas de Pós-Graduação da Ufac (Sede e *Campus* Floresta), na área dos mestrados e doutorados voltados à educação, no período de 2015 a 2022. A pesquisa foi realizada nos sites dos cursos usando as seguintes palavras-chave: Educação Especial; Educação Especial inclusiva; altas habilidades/superdotação. Após o levantamento das dissertações em cada programa, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos e da estrutura da pesquisa.

Foram localizados no período estabelecido 33 dissertações com abordagem na área da Educação Especial. Dessas, 22 dissertações estão voltadas de forma específica para área das deficiências; 09 dissertações realizaram estudos com foco na Educação Especial na perspectiva inclusiva, envolvendo todo o público-alvo da Educação; e somente 02 dissertações relacionadas especificamente às AH/SD, tendo como lócus da pesquisa a cidade de Cruzeiro do Sul/AC.

Na verificação das 09 dissertações envolvendo a temática da Educação Especial inclusiva, foi possível constatar que, ao tratar do público-alvo da Educação Especial, os estudos se voltam mais para a abordagem da deficiência, sendo a área das AH/SD somente mencionada dentro do contexto das políticas públicas da Educação Especial e nos dispositivos legais que regulamentam e amparam os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, iremos apresentar e dialogar com os estudos de 05 dissertações provindas dos cursos da UFAC, que abordam sobre a Educação Especial. São esses os estudos de Lima (2016), Sousa (2018) e Dias (2021) e também as duas dissertações com estudos na área das AH/SD no Acre, de Nicácio (2019) e Nobre (2022).

Lima (2016) realizou o estudo intitulado “O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC, com o objetivo de analisar sobre as repercussões no trabalho docente em relação à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no sistema público de ensino do Acre, sendo realizada a pesquisa em seis escolas de Ensino Fundamental I da rede estadual, com 31 professores da sala comum. A autora destaca que o resultado da pesquisa demonstrou que os professores julgam insatisfatória a formação de que dispõem para lidarem com a orientação inclusiva na rede regular. A conclusão do estudo apresenta que as percepções dos professores

evidenciam as dificuldades e necessidades para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva inclusiva, apontando-se para condições de trabalho insatisfatórias e necessidade de apoios concretos por parte do sistema de ensino para efetivação da inclusão na sala regular.

Sousa (2018) apresenta um estudo com o tema “ A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum” realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAC, cujo objetivo geral foi analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores do AEE é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos público-alvo do AEE do Ensino Fundamental Inicial, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco – Acre. Participaram desta pesquisa 22 professores. A pesquisadora apresentou nos resultados que o trabalho colaborativo analisado entre os professores das salas comuns e os professores de AEE têm buscado responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo, porém é necessário ainda ser reorganizado diante dos desafios e das dificuldades em desenvolver a aprendizagem dos alunos de forma efetiva.

Dias (2021) apresenta em sua dissertação “Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas Municipais de Cruzeiro do Sul – Acre”, ligada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL/UFAC *Campus* Floresta, o contexto histórico, social e político da construção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, descrevendo todo amparo legal que regulamenta a Educação Especial e o seu público-alvo. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como são constituídas as práticas pedagógicas com vistas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em duas escolas da rede pública de Cruzeiro do Sul/Acre. A pesquisa de campo foi realizada com 10 professores. O resultado da pesquisa demonstrou que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas participantes estão constituídas em percepções e práticas que, muitas vezes, não se configuram com o ideário da educação inclusiva, tendo a autora descrito os motivos perceptíveis que levavam a essa configuração.

Abordaremos agora sobre as duas dissertações encontradas nos Programas de Pós-Graduação da UFAC no período de 2015-2022 que apresentam estudos especificamente na área das AH/SD, sendo o de Nicácio (2019) vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática MPECIM/Ufac e a de Nobre (2022) ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL/UFAC *Campus* Floresta. Os dois estudos tiveram como lócus da pesquisa a cidade de Cruzeiro do Sul/AC.

Nicácio (2019) apresenta uma pesquisa intitulada “Formação de professores para o uso

do software educacional HagáQuê no ensino e aprendizagem de ciências de alunos com altas habilidades/superdotação” que teve como objetivo analisar como a formação de professores para a utilização do software educacional HagáQuê pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de ciências para alunos da educação básica com altas habilidades/superdotação, com foco na cidade de Cruzeiro do Sul/AC. Para alcançar o objetivo da pesquisa, o autor esclarece que foi oferecida uma formação continuada sobre o *software* educacional HagáQuê, formalizado como produto educacional da referida pesquisa. Os resultados da pesquisa apontaram que o uso do *software* HagáQuê pode contribuir para melhorar a prática docente na construção coletiva ou individual do ensino e aprendizagem do aluno com altas habilidades, constituindo, assim, como atividade desafiadora, desenvolvendo a capacidade reflexiva, argumentativa, bem como competência linguística, espacial e artística, possibilitando criar enredo de histórias, com imagens, efeito sonoro e originalidade, mobilizando e integrando conhecimentos e práticas dos alunos e do professor.

Nobre (2022) no seu estudo de mestrado “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”, apresentou como objetivo geral analisar como acontece a identificação, o AEE e o ensino dos alunos com AH/SD, tendo como foco três escolas urbanas da rede estadual do Ensino Fundamental I e II na cidade de CZS/AC. A pesquisa foi realizada com 06 (seis) professoras de AEE, sendo realizada a pesquisa de campo utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas. Após a realização da revisão literária e a pesquisa de campo, foi constatado que a identificação e o AEE dos alunos com AH/SD ocorrem nas escolas, porém faz-se necessário o acompanhamento de uma equipe interdisciplinar, tendo as participantes demonstrado pouco conhecimento para a realização desses procedimentos. Em relação ao AEE e o ensino regular, foi verificado que há pouca interação entre os professores do AEE e da sala comum. A autora concluiu a pesquisa ressaltando a necessidade de que a identificação, o AEE e o ensino, relacionado aos alunos com AH/SD, sejam realizados em uma abordagem colaborativa com todos os segmentos que fazem parte da vida do estudante e os demais que possam colaborar com o seu desenvolvimento (como instituições parceiras), e a necessidade de aprimorar a interação entre os professores da sala comum e o do AEE, para que aconteçam articulações de ensino que favoreçam o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Os estudos de Lima (2016), Sousa (2018) e Dias (2021) contribuíram no entendimento da base normativa e regulamentadora que garante os direitos e a inclusão no contexto educacional no qual os alunos com AH/SD estão incluídos, na perspectiva da Educação Especial inclusiva.

Nicácio (2019) e Nobre (2022) apresentam de forma mais direcionada quem são esses alunos com AH/SD, os conceitos e as bases referenciais adotadas pela política educacional brasileira para identificar, atender e direcionar o ensino a esses estudantes, abordando em suas conclusões alguns desafios e dificuldades que permeiam o processo educacional desses estudantes, e possibilidades de inteverções pedagógicas possíveis.

Esses levantamentos demonstraram a necessidade de mais estudos voltados à área das AH/SD no estado do Acre, apresentando suas especificidades e sua organização em suas distintas localidades. Assim, surge a necessidade de analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com AH/SD na rede pública de ensino de Rio Branco/AC, sendo constatada até então a lacuna existente nessa área no nosso estado.

Tendo assim a necessidade de fortalecer as pesquisas e os estudos na região acreana em relação a essa área da educação relacionada as AH/SD e buscando contribuições para o processo educacional do Acre, foi planejado o presente estudo, com a proposta de analisar o contexto educacional que envolve esses estudantes, na identificação na rede pública estadual de Rio Branco/AC e o seu processo de ensino.

Muitos alunos que não foram reconhecidos nos anos iniciais da educação básica têm ainda a possibilidade de serem identificados no Ensino Médio, no qual espera-se que a trajetória acadêmica nas etapas anteriores tenha possibilitado conhecimento nas distintas áreas do conhecimento, gerando assim possibilidades para um reconhecimento ou auto-reconhecimento de habilidades superiores. Nessa perspectiva é que escolhemos realizar a pesquisa de campo dentro desta etapa final da educação básica.

Para cada área do conhecimento definida para o Ensino Médio, conforme a LDBEN 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), são definidas as competências que, além da cognição, levam em consideração o desenvolvimento de valores sociais e humanos de forma a contribuir tanto para o autoconhecimento quanto para a convivência entre grupos. Identificar alunos com características de AH/SD possibilita a compreensão de suas identidades, proporcionando contribuições tanto para a vida do estudante como para o ensino, que necessariamente precisa conhecer e atender esses alunos.

A organização do presente estudo foi estruturada em seções do seguinte modo: a introdução, apresentando a justificativa do estudo e o delinear da referida pesquisa, com uma explanação mais ampla do trabalho, sendo apresentados o objeto de estudo, os objetivos, a relevância, a contribuição e a forma de organização do texto.

A seção inicial, intitulada **Os caminhos da Educação Especial na perspectiva inclusiva e o olhar educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação**, apresenta

uma retrospectiva histórica do percurso da Educação Especial no mundo, no Brasil e no Acre. Para tanto, apresentamos as temáticas Educação Especial e a concepção de inclusão e os caminhos que a Educação Especial percorreu no Acre e a sua constituição em um processo histórico, social e político. Em seguida, abordamos sobre a área das AH/SD dentro da estrutura de trabalho da Educação Especial no Acre e sua organização.

A segunda seção, **Caminhos de construção da pesquisa**, apresenta o percurso metodológico do estudo, sistematizando cada etapa da pesquisa, os caminhos percorridos para aquisição dos dados, o perfil dos participantes, o lócus da pesquisa, os instrumentos da coleta de dados e a descrição do tratamento da análise dos conteúdos com base em Bardin (2016).

A terceira seção, denominada **Interlocução com os dados coletados**, apresenta os resultados da pesquisa, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico do estudo e das interpretações realizadas, através das categorias que permitiram tecer esse diálogo. A análise de conteúdo revelou duas categorias: 1. Trabalho pedagógico nas AH/SD: do AEE ao ensino comum; 2. Os desafios e as dificuldades à inclusão dos alunos com AH/SD no contexto educacional.

Finalizamos o estudo apresentando as considerações finais, com os apontamentos que no decorrer do estudo foram se consolidando, relacionando os objetivos do estudo aos resultados obtidos.

# **1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O OLHAR EDUCACIONAL AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Esta seção tem o objetivo de apresentar o contexto histórico e legal que os alunos com AH/SD estão inseridos, em relação às políticas públicas educacionais brasileiras. Para tanto, primeiramente abordamos a história de construção da perspectiva de Educação Especial, em um âmbito geral, com foco inicialmente na deficiência, até a influência e sua relação com a concepção inclusiva e, posteriormente, afunilamos a discussão dando foco para a temática das AH/SD, objeto deste estudo. Apresentamos em seguida a história da Educação Especial no Acre e o trabalho desenvolvido com as AH/SD no contexto educacional na cidade de Rio Branco, lócus desta pesquisa.

## **1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO**

A educação, em sua construção histórica, se consolidou como parte imprescindível para a formação e participação plena dos sujeitos na sociedade.

Conforme Corrêa (2010) e Costa (2014), da Idade Média até o início da Idade Contemporânea as pessoas que eram consideradas diferentes, por apresentarem alguma deficiência ou por não se encaixarem no padrão ditado como normal na época, foram, em grande parte, afastadas do convívio social e excluídas do processo educacional, sendo enxergadas como incapazes. Muitas lutas foram e são travadas para o reconhecimento do direito de todos terem o acesso pleno à educação, sem discriminação e exclusão, e até os dias atuais ainda há um processo para efetivação dessas garantias.

Mazzotta (2011, p.16) ressalta que, no levantamento histórico sobre a Educação Especial, é possível constatar que “até o século XVIII as noções a respeito de deficiência eram basicamente relacionadas ao misticismo e ocultismo”, fundamentada em uma ideia de condição imutável, não havendo até então base científica para o desenvolvimento de estudos que viabilizassem um olhar racional das possibilidades de aprendizagem às pessoas que apresentavam alguma deficiência, o que conforme Mazzotta (2011, p.17) “[...] levou à completa omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender às necessidades

individuais específicas dessa população”. O autor esclarece que somente com o advento da ciência moderna foi possível esclarecer sobre as razões que ocasionavam a deficiência, mudando a forma como era enxergada.

Corrêa (2010) relata que os estudos do médico e filósofo inglês John Locke (1632–1704) revolucionaram<sup>7</sup> as doutrinas que existiam sobre a mente humana, possibilitando um possível olhar educativo a essas pessoas, baseado em concepções que foram sendo compreendidas e reconhecidas, possibilitando estudos voltados a entender a mente humana e os seus comportamentos. A autora esclarece que entre o Séc. XVII a XVIII houve a substituição dos preceitos morais e religiosos que antes eram considerados para justificar a incidência da deficiência, sendo substituídos por estudos científicos que transformaram a abordagem de entender e enxergar as pessoas que eram consideradas fora do padrão de normalidade, surgindo assim a possibilidade do ensino contribuir e suprir possíveis carências e atender as necessidades específicas das pessoas.

Corrêa (2010) retrata que os estudos e a teoria do conhecimento e aprendizagem de Locke influenciaram para que pesquisadores da época aprofundassem seus estudos nessa área, como as abordagens e os pensamentos educacional de Pestalozzi<sup>8</sup> e Fröbel<sup>9</sup> e de outros teóricos que estudaram sobre os processos educativos viáveis de ser aplicada as pessoas que apresentavam alguma deficiência, conforme o entendimento sobre as formas de conhecimento e o ensino de cada época.

No início do século XIX o médico Jean Itard (1774-1838) iniciou o atendimento aos ‘débeis’<sup>10</sup> ou “deficientes mentais” com métodos sistematizados, fomentando as possibilidades educativas entre a capacidade sensorial e o desenvolvimento cognitivo a ser trabalhado com essas pessoas. Mazzotta (2011, p. 21) menciona que Itard é “[...] reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes mentais”. Nesse sentido, Corrêa (2010) destaca que Itard pode ser considerado o criador de uma Educação Especial para os deficientes mentais, pois ficou conhecido por tratar, por volta de 1800, em uma abordagem médica e pedagógica, o rapaz resgatado aos 12 anos na floresta de Aveyron no sul da França, conhecido assim como o ‘selvagem de Aveyron’. O início de uma pedagogia, ainda envolta por

---

<sup>7</sup> Conforme os estudos de John Locke a mente foi entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia – uma tábula rasa. Caberia à experiência, e, portanto, ao ensino, suprir as carências. (CORRÊA, 2010).

<sup>8</sup> Educador suíço que criou sistemas pedagógicos eficazes com abordagem de educação integral, respeitando a individualidade e tendo um olhar para as crianças carentes e para as crianças com deficiências (CORRÊA, 2010).

<sup>9</sup> Aluno de Pestalozzi e criador de um sistema de educação especial para a primeira infância, aplicável a crianças com deficiência mentais (CORRÊA, 2010).

<sup>10</sup> Termos utilizados na época para se referir as pessoas que apresentavam alguma deficiência mental.

princípios da medicina, possibilitou vários olhares e possibilidades educativas às pessoas que apresentavam alguma limitação mental ou física.

O médico Edward Seguin (1812-1880) também trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino. Seguin foi aluno de Itard e deu continuidade aos estudos, estendendo a sua abordagem e criando a proposta de um currículo para as pessoas que apresentavam atrasos mentais, desenvolvendo materiais didáticos de treinamentos sistemáticos a serem aplicados pelos professores. Nessa abordagem médica-pedagógica, temos também a grande contribuição da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1956), que aprimorou os processos de Itard e Seguin, e colaborou grandemente para a evolução da Educação Especial. Montessori foi uma educadora que desenvolveu programas de treinamentos educativos e enfatizou a autoeducação, sua abordagem e proposta educativa foram e são consideradas adequadas para as crianças com deficiência e sem deficiência, o que revolucionou o processo educacional em uma perspectiva ampla (MAZZOTTA, 2011).

Costa (2014) ressalta a inegável contribuição desses estudiosos para a efetivação de uma abordagem educativa a pessoas com deficiência ou que apresentavam naquele contexto alguma diferença cognitiva, e que eram culpabilizadas por seu fracasso, surgindo assim a possibilidade de um processo educativo que considerava e buscava entender as especificidades de cada um. Nesse viés, foi se compreendendo que o método de ensino a ser utilizado era fundamental e determinante para a aprendizagem, mudando o foco e tirando a responsabilidade unicamente sobre o sujeito.

Assim, houve a premissa da mudança de percepção do processo educacional, onde o ponto principal de aprendizagem não estava mais centrado nos possíveis fracassos da pessoa, mas sim no método de ensino, possibilitando ressignificar as abordagens utilizadas e fomentar as possibilidades educacionais às pessoas que não se encaixavam no padrão estabelecido socialmente.

Nesse sentido, Mazzotta (2011) ressalta que somente quando o contexto social, que se refere como clima social<sup>11</sup>, apresentou condições favoráveis é que se viabilizou um olhar diferenciado e com proposta de atendimento específico a pessoas com deficiência, possibilitando a construção de conhecimentos e de alternativas de atuação e proporcionando assim condições favoráveis de vida a essas pessoas. O autor especifica que foi principalmente

---

<sup>11</sup> No entendimento de Mazzotta (2011, p.17) o clima social pode ser considerado o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimento, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico.

na Europa que houve os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes<sup>12</sup>, refletindo mudanças fundamentais na concepção de atendimento e olhar educativo. Esses movimentos se expandiram aos outros países, se estenderam para América do Norte, exatamente nos Estados Unidos e Canadá, e depois para os demais países, como o Brasil, na América do Sul.

No reconhecimento da evolução da Educação Especial no Brasil, Mazzotta (2011) destaca dois períodos, nos quais menciona a natureza e a abrangência das ações voltadas à educação, dividindo assim, na primeira parte, as iniciativas oficiais e particulares isoladas entre 1854 a 1956; e no segundo período as iniciativas oficiais de âmbito nacional, de 1957 a 1993.

Conforme Mendes (2010), o percurso histórico da Educação Especial no Brasil tem os seus primeiros passos na época do Império que, a partir do final do século XIX, inspirado pelas ideias e experiências europeias começa a ter um olhar diferenciado às pessoas com deficiência e com necessidades específicas, tendo a criação a princípio de duas instituições, sendo elas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 no Rio de Janeiro ( a partir de 1891 passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, também na cidade do Rio de Janeiro (cem anos depois, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

A criação dessas instituições, a princípio, não viabilizava um atendimento amplo à população necessitada, proporcionando atendimento e acompanhamento apenas a uma pequena parcela com condições econômicas mais favoráveis. Porém, a constituição dessas entidades permitiu a discussão do atendimento e de uma proposta educacional a essas pessoas, o que futuramente, com as mudanças da política social e educacional, ampliou o atendimento e o entendimento da educação voltada à especificidade de cada deficiência (MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2011).

Jannuzi (2012) reconhece duas tendências nesse contexto histórico do início de viabilização da Educação Especial no país, definidas pela autora como vertente médica-pedagógica e a vertente psicopedagógica, as quais enfatizavam o diagnóstico e os aspectos psicológicos, em uma organização separada do processo educacional escolar. Essas raízes marcaram o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, no qual a princípio se configurou como substitutiva à educação escolar.

Mendes (2010) explica que o país vivenciou no século XIX um período de reestruturação, principalmente após a Proclamação da República em 1889. Os profissionais que estudavam na Europa retornaram ainda mais entusiasmados ao Brasil com a intenção de

---

<sup>12</sup> Termo anteriormente usado, no qual foi substituído pelo termo **pessoa com deficiência**, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006.

modernizar o país, e sérias transformações político-sociais começaram a acontecer, refletindo assim no panorama da educação (MENDES, 2010).

Havendo ainda a discrepância de oportunidades de estudos em nosso país, em um sistema dualista, onde muitos não tinham acesso à educação, e com a necessidade de mão de obra especializada, após a Primeira Guerra Mundial surge a possibilidade de uma educação para os menos favorecidos, com a expansão do ensino primário para a população mais carente.

Nesse período, o movimento escolanovista provindo da Europa ganha grande proporção no Brasil, sendo um movimento inovador que buscava superar a estrutura tradicional que sustentava a educação até aquele momento. Mendes (2010) enfatiza que esse movimento propôs inovações nas práticas educacionais, nas pesquisas científicas relacionadas à educação e à preocupação em reduzir as desigualdades sociais, renovando a abordagem educativa de acesso e participação de todos.

A renovação proposta pelo movimento escolanovista destinava não só uma mudança na organização e instrução da escola, mas principalmente nos aspectos relacionados ao processo formativo dos estudantes, considerando a emancipação de todos. Nesse cenário nacional, a educação das pessoas com deficiência no Brasil, ainda em uma vertente psicopedagógica, é influenciada pelas reformas geradas pelo movimento escolanovista, surgindo assim uma preocupação com esses estudantes (MENDES, 2010).

Vários estrangeiros adeptos da Escola Nova chegaram ao Brasil no decorrer da década de vinte, entre eles Helena Antipoff, em 1929, uma psicóloga russa que influenciou o panorama nacional da Educação Especial no Brasil e se fixou no nosso país. Antipoff possibilitou um olhar mais educativo para os estudantes que eram considerados ‘anormais’, ditados assim socialmente, sendo responsável pela criação de serviços de diagnósticos e pelas classes e escolas especiais, tendo criado a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que se expandiu por todo o país (MENDES, 2010).

Com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil e com o desenvolvimento do seu trabalho, a educadora reconheceu entre os alunos com deficiência e com atraso de aprendizagem, aqueles que apresentavam **capacidades superiores** em uma ou mais área do conhecimento, chamando a atenção para a necessidade de um olhar educativo diferenciado a todos esses estudantes, que requeriam apoios educacionais específicos para o seu processo formativo. Antipoff conceituou esse grupo de alunos como excepcionais, termo que adotou na época para designar os alunos com deficiências, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados**, ainda em uma organização política educacional segregada ao ensino regular, conforme a primeira LDBEN Nº 4.024/61 (DELOU, 2007, *grifo nosso*).

Sobre o detalhamento da concepção histórica, normativa e organizacional no meio educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação, aprofundaremos mais a frente nas subseções.

Retornando a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, Gomes (2016) destaca que no país a visibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais no formato institucional, relativo ao direito à educação, foi a partir da década de 1970, principalmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que conforme Kassir (2011, p.43) “[...] passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil”. Com a criação desse órgão as Campanhas<sup>13</sup> que foram criadas pelo Governo Federal através de convênios com as entidades públicas ou particulares com o objetivo de atender os excepcionais, com medidas necessárias à educação e assistência, foram extintas e todo o acervo patrimonial e financeiro das Campanhas foram revestidos ao novo órgão, CENESP. Esse Centro teve grande contribuição para a estruturação da Educação Especial no Brasil, possibilitando inserir as políticas e ações internacionais que viabilizaram o olhar educacional dos direitos humanos e sociais dos alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar, conforme aponta Gomes (2016):

O CENESP se apropriou do discurso proferido através de documentos internacionais, que tiveram um papel norteador. Esse discurso influenciou as Secretarias de Educação nos estados brasileiros, que passaram a divulgar ideias para integrar esses estudantes nas escolas e classes especiais. Dentre esses documentos internacionais, podemos citar: a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975) (GOMES, 2015, p. 74).

Nessa nova estrutura e amparado por movimentos mundiais, como citado pela autora, começam a consolidar as políticas públicas dos direitos humanos refletindo na educação, e após passar por fases de estruturação, retrocesso, conflitos e a busca da garantia de direitos, o Brasil tem, em 1988, a nova Constituição Federal Brasileira, que estabeleceu de forma incisiva as garantias dos direitos individuais e coletivos, com ênfase nos direitos humanos e o dever do estado com a sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Especial passou a vivenciar mudanças significativas, através de políticas públicas de reestruturação educacional, principalmente na década de 1990 onde temos a elaboração da Política Nacional de Educação

---

<sup>13</sup> Mazzotta (2011) descreve que, a partir de 1957, o governo federal cria através de Campanhas o atendimento educacional aos excepcionais, a nível nacional. O governo financiava essas campanhas, porém elas aconteciam de forma isoladas para determinadas áreas, não tendo ainda uma estrutura de política nacional que orientasse a Educação Especial como um todo, mudança que começa acontecer após a criação do CENESP em 1973.

Especial de 1994 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sobre isso, Gomes (2015, p. 55) retrata esse momento como “[...] um momento decisivo para a Educação Especial”.

Nessa perspectiva, entre 1970 e o início da década de 1990, as políticas de Educação Especial tiveram como proposta o processo de integração desses alunos no contexto do ensino regular, o que os teóricos chamam de processo de normalização e integração, devido à proximidade da ‘normalidade’ em que eram inseridos. Sobre isso, Gomes (2016) ressalta:

O discurso proveniente das décadas de 1970 a 1990 tem, como proposta, a integração do alunado da educação especial em serviços menos segregados e mais próximos da normalidade, o que chamamos de processo de normalização e integração. De acordo com a I Política Nacional de Educação Especial (1994) a ideia da normalização refere-se às condições de vida e à forma de viver. Ou seja, nas condições de vida, é preciso oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas oportunidades educacionais, sociais e profissionais; já na forma de viver, é essencial respeitar as características pessoais, aceitar o modo de vida desses sujeitos, com direitos e deveres (GOMES, 2016, p. 72).

Nessa perspectiva, o Brasil tem suas políticas educacionais impulsionadas a se atualizarem e se transformarem, e a Educação Especial é introduzida no contexto da reforma educacional nos debates e discussões da inclusão escolar.

Mendes (2010) explica que no início da década de noventa a política educacional brasileira passa por reformas, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, onde ações oficiais foram realizadas com o intuito de atender às reais necessidades dos estudantes e alcançar a equidade, no sentido de condições de todos terem acesso à escola, com permanência e qualidade do ensino. Nessa perspectiva, o país passa a ser pressionado por agências multilaterais no intuito de, conforme Mendes (2010, p. 105, *grifos do autor*),

[...] adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

Assim, no Brasil, a partir de 1990, principalmente após documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), aponta-se a inclusão como um avanço estrutural em todos os contextos, implicando uma reestruturação do sistema comum de ensino, mudando o enfoque e propondo uma transformação social, cultural e política educacional (JANNUZZI, 2012).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) estabeleceu em seu documento objetivos para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem para os alunos que

requerem atenção especial, propondo a garantia de acesso à educação no sentido de universalização do acesso e a proposta de promoção da equidade, propondo que todos participem desta conquista. A Declaração de Salamanca de 1994 foi determinante no contexto de mudanças educacionais, estabelecendo linhas de ação que foram direcionadas como diretrizes para a definição de políticas nacionais, regionais e locais, sendo assim inspiração na elaboração de planos e propostas de educação para todos, salientando em todo o seu documento que todas as pessoas têm o direito à educação, estabelecendo como princípio norteador o enfrentamento “[...] à situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, **das superdotadas**, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (BRASIL, 2008, p.14, *grifo nosso*). Essas foram as principais influências das orientações internacionais, que instigaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Foi a partir desses movimentos e documentos internacionais que se iniciou uma mudança na reorganização dos preceitos da Educação Especial no Brasil em uma perspectiva inclusiva, consolidando os documentos orientadores nacionais.

Como podemos verificar, muitos foram os caminhos percorridos pela Educação Especial no Brasil, trazendo diferentes conceitos, estruturas, nomenclaturas e organização, com concepções de atendimento clínico, terapêutico e assistencial, os quais influenciaram/influenciam na estrutura do atendimento aos alunos público-alvo, trazendo fortemente no seu processo de construção e consolidação o conceito de normalidade/anormalidade que permeou socialmente a abordagem educacional brasileira, como descrito no documento da PNEEPEI (2008):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 06).

Assim, sendo reconhecidas as práticas discriminatórias que por tempos existiram nos sistemas de ensino brasileiros e as dificuldades enfrentadas para que todos tivessem acesso à educação e ao ensino regular, a educação inclusiva assumiu papel fundamental para superar a lógica da exclusão.

Agora que explicitamos um pouco do contexto histórico da Educação Especial no mundo ocidental e no Brasil, vale esclarecermos a concepção que temos de Educação Inclusiva.

## 1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

A educação inclusiva se constituiu como um movimento mundial de ação social, política, cultural e pedagógica, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos em defesa de todas as pessoas terem acesso à educação, aprendendo e participando sem distinção e sem discriminação, considerando a diversidade como valores indissociáveis para uma sociedade justa e igualitária, configurada a igualdade no sentido de equidade de condições para a plena participação de todos. A inclusão propõe transformações nas estruturas educacionais e mudanças nas concepções pedagógica de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI (2008) salienta que, com o início do processo de democratização da educação, com acesso e participação de todos, e a universalização do ensino, disponível a todos em todos os níveis no sistema público, é possível constatar o paradoxo da exclusão/inclusão dentro do contexto educacional. Iniciativas surgem a nível mundial chamando atenção para o processo de inclusão na educação, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania. A principal finalidade é considerar e respeitar a diversidade, valorizando as diferenças e propondo a ressignificação do ensino para que atenda às necessidades educacionais de cada estudante.

A educação inclusiva estabelece um novo paradigma educacional, resultando em mudança cultural e estrutural da escola, com o intuito de superar a lógica da exclusão e atender as especificidades de todos os alunos.

A proposta de sistemas educacionais inclusivos redefine as escolas especiais e as classes especiais, gerando mudanças culturais e estruturais das escolas regulares, no sentido que sejam atendidas e consideradas todas as especificidades dos estudantes com ou sem deficiência no contexto educacional. Segundo Mantoan (2003, p. 16) “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa”. Isso possibilita a constituição de uma educação que garanta e atenda às necessidades educacionais de formação das pessoas e à construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade.

A partir dos grandes movimentos mundiais, descritos no quadro a seguir, podemos dizer

que as políticas públicas voltadas à Educação Especial tiveram grandes transformações geradas por eventos e documentos internacionais que embasaram a perspectiva da inclusão no ensino brasileiro e possibilitaram atualização e mudanças no cenário educacional.

Apresentamos no quadro os principais documentos e eventos internacionais que fundamentaram essa nova concepção da educação especial na perspectiva inclusiva e geraram transformação significativa nos dispositivos legais.

**Quadro 1** – Documentos internacionais que fundamentaram as políticas educacionais brasileiras para Educação Especial na perspectiva inclusiva

<b>Documentos</b>	<b>Abordagem/Referência</b>
<b>Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)</b>	Constituído por 10 artigos, este documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre a Educação para todos que ocorreu no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, tendo como prioridade <b>satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos</b> . Participaram dessa Conferência cerca de 150 países signatários.
<b>Declaração de Salamanca (1994)</b>	Elaborada na Conferência Mundial sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, no período de 07 a 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o <b>direito de todos os indivíduos à educação</b> ; renova na Conferência Mundial sobre a Educação para todos. Participaram dessa Conferência 92 países e 25 cinco organizações internacionais.
<b>Convenção da Guatemala (1999)</b>	Realizada em 28 de maio na Guatemala, essa Convenção Interamericana é um instrumento que visa <b>a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência</b> .
<b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)</b>	Assinada em Nova York, no dia 30 de março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ao todo participaram dessa Convenção Internacional 192 países, com objetivo de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.
<b>Declaração de Incheon (2015)</b>	Aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, no período 9 e 22 de maio de 2015, a <b>Declaração de Incheon</b> tem como objetivo central <b>assegurar até 2030 uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos</b> . Participaram desse Fórum representantes de 160 países incluindo o Brasil. Participaram desse fórum ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado.

Fonte: Dados adaptados - Sousa (2018, p. 84-85)

Esses documentos internacionais foram marcos na construção de políticas de inclusão educacional, reverberando na legislação brasileira, instituídas pelas regulamentações dos acordos estabelecidos durante esses encontros entre os países participantes que assinaram as tratativas e que são financiados por organismos internacionais que fomentam e acompanham o desenvolvimento dos países. Assim, as estruturas educativas buscaram se readaptar e quebrar os paradigmas que antes predominavam no meio escolar em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas.

A nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, implantada em 2008 e em vigor, se constituiu através desses documentos internacionais, e das lutas sociais e avanços dos conhecimentos, no âmbito internacional e nacional, visando à educação de qualidade principalmente aos alunos público-alvo da Educação Especial, onde estão incluídos os alunos com deficiência, alunos com transtorno global do desenvolvimento e **alunos com altas habilidades ou superdotação** (*grifo nosso*) dentro do sistema regular de ensino, através de políticas públicas que promovam essa ação nos sistemas educacionais brasileiros, tendo como objetivo principal:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, *grifo nosso*).

Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva orientam que os sistemas de ensino devem assegurar o pleno desenvolvimento da aprendizagem e adequado atendimento às especificidades dos educandos público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto de garantia dos direitos legais de acesso e permanência à formação educativa, os alunos com altas habilidades/superdotação estão contemplados e devem ser incluídos e atendidos em suas particularidades educativas.

Temos assim a concepção de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo seus plenos direitos garantidos por lei e acesso igualitário à educação, com igualdade de condições para o acesso, participação e permanência na escola, conforme normatiza a Constituição Federal (1988) e estabelece a LDBEN Nº 9394/96, sendo amparado e regulamentado também por documentos internacionais e nacionais como descrito.

Após ser contextualizada de forma sucinta a construção histórica da Educação Especial e sua concepção inclusiva, apresentaremos na próxima subseção o contexto histórico das AH/SD, discorrendo sobre o processo de identificação e de ensino que envolve esses estudantes.

### 1.3 O PROCESSO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

Envoltas em mitos, admiração e crenças populares, as pessoas que apresentavam habilidades superiores desde os primórdios da humanidade geravam em seu meio certo destaque, deslumbre e até receios místicos por suas capacidades cognitivas, intelectuais, psicomotoras, artísticas ou de liderança (GAMA, 2006).

No levantamento histórico feito em relação às pessoas com características de AH/SD, as autoras Gama (2006) e Rangni e Costa (2011) apresentam que os registros sobre esse indivíduos com capacidades e habilidades superiores não são recentes, mas “[...] datam do período antes de Cristo na Grécia, Roma e Egito onde eram recrutadas para desenvolverem suas aptidões de acordo com interesse de suas culturas” (RANGNI; COSTA, 2011, p. 17).

Gama (2006) descreve que, no advento do Renascimento e o seu avanço na Europa ocidental, as áreas de conhecimento das artes, arquiteturas e literatura tiveram um grande apoio pelo patrocínio dos ricos e poderosos governantes da época, que buscavam valorizar e premiar com honra e fortuna os que apresentavam alto nível de criatividade, proporcionando assim o desenvolvimento de talentos e o reconhecimento de grandes nomes que deixaram legados para o mundo como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Bernini, Dante, e tantos outros.

A autora apresenta um panorama dos estudos científicos na área da superdotação com publicações de estudos a partir do século XX, iniciando na Europa, destacando uma educação diferenciada a essas pessoas, no sentido de proporcionar um ensino que viabilizasse o desenvolvimento amplo para esses sujeitos. Gama (2006) também descreve as contribuições de pesquisas acerca da inteligência e incentivo a estudos que oportunizassem o conhecimento e o desenvolvimento dos ‘mais talentosos’

No século XX, na Europa, as primeiras publicações sobre a natureza da superdotação e a educação especial para o seu desenvolvimento apareceram na Iugoslávia em 1910, na România em 1915, na Tchecoslováquia nos anos 30, e na Espanha em 1936. Na Polônia foi criada uma escola particular para alunos superdotados antes da II Grande Guerra, enquanto que na Holanda, o interesse por alunos com inteligência superior surgiu em 1921. Na Alemanha houve interessantes contribuições do psicólogo *William Stern*, que introduziu o conceito de quociente de inteligência; do educador *Meumann*, que propôs uma pedagogia experimental; e de *Spranger*, que

sugeriu o estabelecimento de bolsas de estudos para os mais talentosos (GAMA, 2006, p. 16 – *grifo do autor*).

Nesse viés, Gama (2006) contextualiza sobre o grande marco nas pesquisas acerca da inteligência na virada do século XX, através do britânico Francis Galton e do francês Alfred Binet. Galton realizou a primeira pesquisa sobre a inteligência e a sua possibilidade de testá-la, após ficar muito impressionado pelos estudos da Origem das Espécies, de seu primo Charles Darwin. Galton, ao desenvolver estudos e experiências para medir a inteligência, constatou através das suas observações a relação com a hereditariedade, o que foi um marco da sua contribuição para a efetivação dos testes de inteligência.

Já o francês Alfred Binet, em 1904, foi solicitado pelo governo francês a criar um instrumento que pudesse prognosticar se as crianças teriam êxito nas escolas francesas, tendo criado um instrumento que testava as habilidades nas áreas verbal e lógica. Assim, Galton e Binet introduziram os estudos na área das inteligências. O instrumento de Binet contribuiu para a origem do primeiro teste de Quociente Intelectual (QI) a ser desenvolvido pelo americano Lewis Terman da Califórnia (USA), na Universidade de Stanford, sendo chamado o teste de Stanford-Binet Intelligence Scale<sup>14</sup>, e foi nesse contexto que surgiu uma das concepções, como relata Gama (2006, p. 28) “[...] assim surgiu o conceito de inteligência como capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana”, sendo esse um dos conceitos que foi considerado por muito tempo e que perpassou a concepção de inteligência.

Em relação aos testes de inteligência, Rangni e Costa (2011) destacam a dicotomia que essas avaliações trouxeram. Embora tenham trazido contribuições significativas para a área da psicologia, eles também são alvo de debates e críticas de teóricos e estudiosos de diversas áreas. Até meados do século XX, os testes de inteligência eram considerados o único conceito unidimensional de inteligência, no sentido de haver apenas um único padrão de dimensão para a avaliação dessa capacidade cognitiva. Os pesquisadores ressaltam que esses testes por si só não avaliam todas as áreas, principalmente as áreas que são inerentes a subjetividade do comportamento humano e que não podem ser quantificadas.

Com o passar do tempo e o surgimento de outras teorias que aprofundaram e ampliaram esse conhecimento, esse conceito de inteligência foi substituído pelo conceito de multidimensionalidade, sendo consideradas as múltiplas dimensões que constituem a inteligência, e que não podem ser condicionadas somente a testes padronizados.

---

<sup>14</sup> Escala de Inteligência Stanford-Binet.

Os teóricos e estudiosos Robert Sternberg e Howard Gardner contribuíram para esse entendimento amplo que a inteligência apresenta atualmente, através de suas teorias - Teoria Triárquica de Inteligência Humana de Robert Sternberg, desenvolvida na década de 80, e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, divulgada inicialmente em 1983 – viabilizando a compreensão macro sobre a inteligência, principalmente no meio educacional, o que possibilitou estudos e influenciou na compreensão da área da superdotação.

Gardner enfatiza em seus estudos a importância da interação dos fatores biológicos (genéticos) e fatores ambientais para o desenvolvimento das inteligências, tendo definido a inteligência como “[...] habilidade ou conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos importantes em um ambiente cultural particular” (RAMOS-FORD; GARDNER, 1997, p. 55 *apud* VIRGOLIM, 2014, p. 48).

Essa concepção de inteligência contribui para o entendimento da visão interacionista da manifestação do comportamento da superdotação, no qual Virgolim (2007) esclarece que a interação entre a genética e o ambiente são determinantes para o reconhecimento das características de AH/SD.

Várias são as terminologias utilizadas para mencionar as pessoas que apresentam inteligência ou capacidade superior em uma ou mais áreas do conhecimento, conforme os registros mencionados sobre essas características. Alencar e Fleith (2005) destacam, em seus estudos, a diversidade de terminologias utilizadas internacionalmente nessa área. Por exemplo, na Austrália, adotam o termo ‘habilidades especiais e alunos mais capazes’; na China, utilizam o termo ‘supernormal’; na Indonésia, referem-se a eles como ‘crianças excepcionais’; na Inglaterra, utilizam as expressões ‘mais capazes’ ou ‘altamente capazes’; em Portugal, são chamados de ‘sobredotados’; e nos Estados Unidos, utiliza-se o termo ‘gifted’ (dotado ou talentoso).

Pasian (2020) esclarece que muitos autores e estudiosos da área discutem e não encontram um consenso sobre a terminologia a ser utilizada. Entre essas nomenclaturas, a mais comum que encontramos na literatura brasileira são: pessoas mais capazes, alta capacidade, habilidades mentais superiores, capacidades superiores, dotados, habilidades superiores.

Nos documentos normativos brasileiros, a nomenclatura utilizada é altas habilidades ou superdotação, a forma utilizada pela PNEEPEI (2008) é altas habilidades/superdotação, e a que optamos usar para este estudo.

#### 1.4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles que:

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

Tendo assim a conceituação atual dos alunos com AH/SD e a definição de suas principais características, seguimos para o reconhecimento histórico dos seus registros, legislação e ações que os envolvem no Brasil.

Delou (2007) descreve que o marco inicial do olhar educativo aos alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil, em uma perspectiva da Educação Especial, aconteceu após o convite que o governo de Minas Gerais fez à Helena Antipoff para lecionar e contribuir nas pesquisas de psicologia experimental voltadas à educação, em um contexto político educacional que o Brasil vivenciava na época, com o movimento escolanovista<sup>15</sup>.

Esses estudantes com capacidades superiores foram inseridos na estrutura de educação dos excepcionais, a qual Antipoff esclarece que “[...] no termo excepcional estão incluídos **aqueles classificados acima** ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação uma questão especial” (ANTIPOFF, 1984 *apud* DELOU, 2007, p. 28, *grifo nosso*), sendo nessa perspectiva incluídos os alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação na política educacional da Educação Especial no Brasil.

Sobre Helena Antipoff (1892-1974) e sua grande contribuição para os alunos com AH/SD no Brasil, nos voltamos ao estudo de Campos (2010) que apresenta o histórico de vida e de trabalho de Antipoff, desde sua vida acadêmica e experiências que teve na Europa até sua trajetória no Brasil. A autora classifica a vida de Helena Antipoff em três momentos: a primeira entre 1909 a 1929 em seus estudos em Paris, Genebra e São Petersburgo; o segundo período entre 1929 a 1945 com sua vivência e trabalho com a realidade socioeducacional brasileira, e o

---

<sup>15</sup> Movimento que buscou superar a estrutura da escola tradicional, com propostas inovadoras e abordagem educativa de acesso e participação de todos (MENDES, 2010)

período que Campos (2010) considera como o terceiro período de experiência de Helena Antipoff, nos anos de 1945 a 1974, em que a educadora propôs alternativas educacionais práticas nas áreas da Educação Especial e da Educação Rural, além de contribuir para a institucionalização da área da psicologia no Brasil.

Helena ao sair da sua cidade natal Grodno, na Rússia, por volta de 1901, estudou e cresceu em São Petersburgo, considerada naquela época como o grande centro cultural do leste europeu, possibilitando uma educação formal, levando-a a estudar na escola normal. Nesse período, foi encorajada a se dedicar a estudos científicos, influenciada por um professor discípulo de Pavlov<sup>16</sup>. Essa experiência gerou em Antipoff o interesse em pesquisas científicas, o que a partir desse período a conduziu para áreas com estudos científicos que a instigaram até a psicologia e a educação.

Campos (2010) descreve que devido à situação política que a Rússia passava naquela época, Helena com sua mãe e seus irmãos se mudaram para Paris em 1909, onde ingressou na Universidade de Sorbonne, se interessando pela psicologia devido ser uma nova ciência da época, que chamava atenção pelos resultados de pesquisas e descobertas que se estabeleciam nos laboratórios das universidades europeias. Entre 1909 a 1915, Antipoff pôde conhecer e vivenciar vários conhecimentos e pesquisas científicas entre os psicólogos e filósofos franceses, entre eles Binet (1857-1911).

Alfred Binet, psicólogo e educador, trabalhava no laboratório de Psicologia da Sorbonne, com foco na psicologia infantil, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses estudos fez com que Binet se associasse ao médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1960), na elaboração dos primeiros testes para a medida da inteligência. Esses testes forneceram base científica para a psicologia, sendo uma possibilidade de “[...] comparar as crianças em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores, criando um instrumento de medida baseado em dados psicológicos e não físicos” (CAMPOS, 2010, p. 16). Helena Antipoff foi uma das colaboradoras que estagiou junto ao Dr. Simon, realizando a aplicação dos testes, logo após a morte de Binet, em 1911. Essa experiência foi fundamental para Antipoff, pois com sua formação em psicologia cresce seu interesse em pedagogia, refletindo em seu trabalho como precursora da Educação Especial no Brasil.

Foi também no laboratório de psicologia da Sorbonne que Antipoff conheceu Édouard

---

<sup>16</sup> Ivan Pavlov (1849-1936) foi fisiologista e médico russo que criou a "Teoria dos Reflexos Condicionados", e obteve o Prêmio Nobel em 1905 por suas descobertas sobre o funcionamento dos reflexos incondicionados e condicionados (CAMPOS, 2010)

Claparède<sup>17</sup> (1873-1940), que influenciou de forma enfática em sua formação e trabalho na psicologia e na educação. Claparède considerava que assim como a psicologia se tornou uma ciência experimental a pedagogia deveria também se tornar, tendo o objetivo de estudar “[...] empiricamente os processos de ensino em situações concretas, visando a desenvolver a ciência da educação” (CAMPOS, 2010, p. 17). Nesse sentido, em Genebra em 1912 esse psicólogo liderou profissionais e estudiosos para a criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau, destinada à formação de educadores e centro de pesquisa em ciências da educação, sendo Helena convidada a prosseguir seus estudos no Instituto, o que gerou grande influência em seu trabalho.

O contato de Antipoff com Claparède foi crucial no desenvolvimento da visão da educadora sobre as relações entre inteligência e educação. No Instituto Rousseau, ela viria a se informar de maneira mais completa sobre a abordagem funcional da psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos (CAMPOS, 2010, p. 18).

Todas essas vivências, experiências e influências que Helena Antipoff teve refletiram em sua grande contribuição na proposta educacional brasileira, conduzindo um olhar sensível e educativo principalmente às pessoas com necessidades específicas, em uma abordagem com base científica que foram se consolidando e possibilitando a implantação de estudos com um olhar clínico e pedagógico no Brasil, conduzidas por Antipoff (CAMPOS, 2010).

Esclarecemos que todo o relato histórico que abordamos sobre Helena Antipoff tem como propósito evidenciar sua importância para a área em estudo e para as políticas e abordagens educacionais na área da Educação Especial.

A psicóloga e educadora russa identificou entre as crianças assistidas no trabalho clínico-pedagógico desenvolvido pela Sociedade Pestalozzi na Escola da Fazenda do Rosário – MG as crianças ‘supernormais’. Assim, Delou (2007) destaca que Antipoff foi uma das primeiras pessoas no Brasil a chamar atenção para as características de superdotação no quadro geral da Educação Especial, considerando esses alunos com AH/SD também como excepcionais, por apresentar características acima da normalidade do seu grupo. Delou (2007) esclarece a contribuição grandiosa e diferenciada que Helena Antipoff proporcionou a esses estudantes:

A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com altas habilidades/ superdotação. O reflexo disso foi que, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos 88º e 89º à educação dos “excepcionais”, 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).

---

<sup>17</sup> Claparède foi médico e psicólogo suíço, um dos líderes no estudo da psicologia da criança na Europa e da pedagogia experimental (CAMPOS, 2010)

Nessa perspectiva, temos o relato dos primórdios do atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação. As contribuições dos estudos e análise de Helena Antipoff para incluir os superdotados nesse público, por considerar a necessidade de um olhar educativo diferenciado a esses estudantes, demonstra o olhar sensível e preciso que a educadora tinha com os que ela considerava estarem nas ‘extremidades’, como relatado por Rangni e Costa (2011, p. 20) “Antipoff se preocupava com educandos que estavam nos extremos, os que necessitavam mais por terem menos e os que tinham mais e necessitavam mais. Para ela, a Educação Especial destinava-se a atender os excepcionais que representavam esses dois extremos.”

Esse olhar de Antipoff para os estudantes que estavam nos extremos, em uma estrutura de educação que atendesse a especificidade dos educandos, propôs uma abordagem educacional diferenciada com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, há uma expansão nos atendimentos da Educação Especial, ainda com um perfil assistencialista e com o atendimento voltado mais para os alunos com deficiência, em uma abordagem que a autora definiu como voltado para “[...] a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados” (DELOU, 2007, p. 28). Neste contexto de atendimento, os superdotados não estavam totalmente incluídos.

Com a expansão dos atendimentos aos estudantes da Educação Especial e com novas abordagens educacionais se desenvolvendo e que começam exercer influência nos trabalhos desenvolvidos pelas instituições especializadas nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil, surge assim novas concepções e compreensões nas abordagens educativas a esses estudantes.

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação Básica, Lei 5.692/71, foi de grande relevância para a história da superdotação no Brasil, com a inserção de forma oficial do termo superdotado<sup>18</sup> pela primeira vez na legislação, em seu Artigo 9º, assim, a inclusão dos superdotados no aporte legal passa a ter ações mais efetivas com iniciativas particulares e públicas para essa parcela de estudantes (RANGNI; COSTA, 2011).

Na década de 70 há a criação de algumas instituições importante para os estudantes com AH/SD, entre eles a criação do primeiro programa público aos alunos com superdotação em 1975 em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado. Em 1978 houve o início

---

<sup>18</sup> Lei 5.692/71 - Art. 9º Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

das atividades da Associação Brasileira de Superdotação, com sede no Rio de Janeiro e com escritórios regionais em outros estados, porém na década de 90 do século XX, esses escritórios fecharam. Em 2003, é fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD) em Brasília, sendo criado por um grupo de especialistas, com o intuito de fomentar e estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências na área das altas habilidades/superdotação, entre pessoas físicas e jurídicas e coordenar ações e esforços nessa área (RANGNI; COSTA, 2011).

Em 1996, a atual LDBEN N° 9394/96 define como dever do Estado a garantia da educação escolar para todos os estudantes, mediante as condições necessárias de acesso, participação e permanência, sendo garantido o serviço de apoio educacional especializado para os estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, estando incluído nesse público os alunos com AH/SD, tendo seu pleno direito respaldado por lei.

Neste cenário, os artigos 58° e 59° da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelecem a modalidade da Educação Especial na rede regular de ensino, assegurando direitos educacionais para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, garantindo, assim, na lei, a inclusão educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação com currículos, recursos educativos e organização específica para atender às suas particularidades educacionais, como a possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.

Em 2015, os alunos com altas habilidades foram contemplados com a Lei 13.234/2015 que é direcionada à especificidade educacional desses estudantes, propondo assim alteração da LDBEN nos art. 9° no inciso IV-A e no art. 59°, tratando sobre a identificação, cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD, trazendo inicialmente a incumbência à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estabelecer as diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, dos alunos com AH/SD. É definido também o dever do poder público em fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes, orientando assim a implantação de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação a fim de garantir esses direitos (BRASIL, 2015).

Cupertino e Arantes (2012) esclarecem que os alunos com características de AH/SD são inseridos na modalidade da Educação Especial por terem necessidades educacionais que precisam ser reconhecidas, atendidas em suas especificidades e acompanhadas para que o seu desenvolvimento aconteça de forma integral, valorizando e respeitando suas características educacionais, emocionais e sociais, possibilitando assim que a inclusão de fato aconteça a esses estudantes.

Desde a sua inserção na política de Educação Especial, os alunos com AH/SD estiveram desassistidos em relação ao seu processo educacional no país, conforme Delou (2007). Mesmo sendo contemplados pela legislação da Educação Especial, não havia uma estrutura pedagógica voltada a direcionar e apoiar as ações de forma efetiva com esses estudantes em relação à identificação das características de AH/SD, orientação quanto o atendimento educacional especializado com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos, bem como a formação dos profissionais que atuam com esses estudantes.

Somente em 2006 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todas as Unidades da Federação, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos direcionados ao atendimento especializado a esses estudantes e com a proposta de promover a formação de profissionais com competência técnica para atender aos desafios acadêmicos, socioemocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2006).

Conforme o documento orientador de implantação dos NAAH/S (BRASIL, 2006), a proposta dos Núcleos é ser referência de atendimento educacional especializado para identificação, orientação e acompanhamento aos alunos com altas habilidades, orientação às famílias e à formação continuada aos professores. A esse respeito Virgolim (2007, p. 09) acrescenta:

[...] a criação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S apresenta-se como uma resposta adequada aos problemas propostos pela área. Além de atender ao alunado identificado como superdotados, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos.

Assim, a partir da proposta de implantação dos núcleos nos estados brasileiros houve a possibilidade de subsidiar ações concretas voltadas à área das AH/SD e fomentar estudos e políticas públicas a esses estudantes, abrangendo todos os aspectos que os envolvem, considerando a realidade educacional de cada sistema de ensino.

Na trajetória de consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, foram construídos e efetivados documentos orientadores e regulatórios que favoreceram e firmaram os direitos educativos aos alunos com AH/SD. Entre esses documentos, temos o Decreto Nº

7.611/2011<sup>19</sup> e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009<sup>20</sup> que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, trazendo orientações direcionadas ao atendimento e acompanhamento de forma complementar e suplementar aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sendo o NAAH/S um setor de referência na área das AH/SD, a legislação ampara que eles ofereçam um serviço educacional especializado, conforme a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que, no seu Artigo 1º e 5º, esclarece que os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns e ser ofertado a eles o AEE nas salas de recursos multifuncionais, com matrícula no contraturno, podendo ocorrer esse atendimento na própria escola ou em centros/núcleos de AEE.

Na mesma resolução, no artigo 7º, é destacado que os alunos com AH/SD deverão ter sua suplementação/complementação no âmbito das escolas regulares em interface com os NAAH/S e demais instituições que promovam o desenvolvimento dos alunos, como descrito a seguir:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular 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. 02).

Nesse sentido, o atendimento aos alunos com AH/SD tem o objetivo principal de suplementar o seu processo formativo, maximizando sua participação na classe comum com propostas de enriquecimento curricular na sua área de interesse, que reconheça e potencialize suas habilidades, garantindo a expansão do acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos que oportunizem a participação destes estudantes em pesquisas e projetos que valorizem e estimulem os seus potenciais, proporcionado assim o apoio e suporte que favoreçam a sua formação, sendo também oferecido o atendimento complementar, quando houver necessidade.

Cupertino e Arantes (2012) ressaltam a importância de promover o reconhecimento das pessoas com AH/SD, pois esses não apresentam recursos individuais necessários para se desenvolverem sozinhos:

É um engano pensarmos que esses indivíduos têm recursos suficientes para sempre desenvolverem sozinhos suas habilidades. Alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial. (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 51).

---

<sup>19</sup> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

<sup>20</sup> Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Nessa perspectiva, é importante um ambiente estimulador e recursos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes. Esses elementos são fundamentais para o seu processo de inclusão no contexto escolar.

A proposta de uma educação que atenda às necessidades educacionais de todos os alunos é um desafio considerável no espaço da sala de aula, sendo necessário pensar em estratégias e ações pedagógicas que contribuam para o ensino e que efetive o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Para Vilaronga e Mendes (2014), a proposta do ensino colaborativo por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um do apoio educacional específico e o professor regente da turma, é uma das estratégias possíveis para efetivação da inclusão escolar. Dessa forma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver adaptações e possibilidades pedagógicas necessárias para atender às especificidades dos alunos e efetivar a inclusão de fato nas escolas. Temos, assim, através dos serviços disponibilizados pelo AEE, com os professores especializados, a oportunidade de favorecer o processo formativo desses estudantes com altas habilidades nas salas de aula regular, em um trabalho conjunto com os demais docentes que lecionam e trabalham diretamente com os alunos.

### 1.5 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DESAFIOS DAS AH/SD

Tendo por base a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que parte do princípio de que a inteligência é a capacidade de resolver problemas e/ou criar produtos ou soluções relevantes em determinados contextos (GARDNER, 1994), e que se apresenta na interação entre sujeito e ambiente, passa-se a compreender a inteligência numa visão ampla. Conforme Gardner, a inteligência depende da genética, do ambiente e das oportunidades de desenvolvimento que permitem que os sujeitos demonstrem suas habilidades em níveis diferentes. Nesse sentido, Gama (2014) contribui também para a concepção que temos sobre inteligência, o qual a define como “[...] um potencial biológico e psicológico que se realiza, mais ou menos, de acordo com os estímulos, oportunidades e motivações que o meio ambiente proporciona” (GAMA, 2014, p. 667).

Para Renzulli (2014, p. 225) a superdotação “[...] é a confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente que forma os comportamentos superdotados, vistos de uma perspectiva criativo-produtivo”, assim, temos como ponto de partida que a AH/SD se apresenta como um fenômeno multidimensional, no qual leva em consideração as diversas dimensões da capacidade humana, considerando a

variabilidade de capacidades cognitivas, atributos de personalidade, nível de desempenho e disposições ambientais, sendo esses múltiplos fatores que influenciam na constituição do sujeito e nesse contexto a manifestação da superdotação se apresenta (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2014). Desta forma, a identificação das altas habilidades é um processo complexo, que necessita ultrapassar a mensuração da inteligência e inclui a observação de vários aspectos como: emocionais, cognitivos, pedagógicos e sociais para possibilitar uma abrangência dos contextos e da diversidade humana.

Conforme Virgolim (2007), o processo de identificação das características de superdotação utilizado no Brasil, na perspectiva pedagógica, tem grande embasamento no Modelo dos Três Anéis idealizado e formulado por Joseph Renzulli, na década de 1970, sendo considerado a concepção dos três anéis a base norteadora que em dinâmica interação resulta na identificação do comportamento de superdotação, sendo esses traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Renzulli pontua que nem sempre esses três traços estarão desenvolvidos igualmente, porém estarão presentes e se forem dadas as devidas oportunidades poderão desenvolver amplamente o seu potencial (VIRGOLIM, 2007). Nesse sentido, vamos apresentar a definição de cada traço da concepção dos Três Anéis.

- **Habilidades acima da média:** engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informações e integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptáveis a novas situações. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais área especializada do conhecimento ou do desempenho humano.
- **Envolvimento com a tarefa:** é o empenho e interesse que o indivíduo/aluno demonstra em relação a uma determinada tarefa ou área específica de desempenho. Os traços que são com maior frequência relacionados ao comprometimento com a tarefa envolvem: perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança.
- **Criatividade:** É a capacidade de criar, produzir ou inventar soluções novas, bem como a capacidade de transformar situações e inovar no modo de agir. A criatividade é apontada como um dos determinantes na personalidade dos sujeitos que se destacam em alguma área do conhecimento humano.

**Figura 1:** Modelo dos Três Anéis.



**Fonte:** Virgolin (2007, p.36)

Para Renzulli, é preciso articular uma investigação sistêmica, que permita uma observação no âmbito da escola, da família e do próprio aluno, de forma a considerar a integralidade do sujeito e as diversas áreas de interesse e habilidades, sendo importante incluir múltiplas e diferentes estratégias de avaliação, adotando um conjunto de procedimentos (VIRGOLIM, 2014).

Sabatella (2013) revela que identificar esses alunos é o primeiro passo para saber como lidar com essa realidade, e o olhar educativo incorreto a estes estudantes pode comprometer toda a sua vida escolar. Identificar alunos com potencial acima da média envolve o conhecimento de indicadores de características individuais que evidenciam uma capacidade superior, em uma ou mais áreas de interesse do aluno. Porém, ainda há evidências de pouco conhecimento por parte dos profissionais da educação sobre a área da superdotação.

Segundo Monteiro (2016), o fenômeno das AH/SD ainda é permeado por muitos mitos, fundamentado em visões errôneas sobre esses indivíduos. Preconceitos em relação aos alunos com AH/SD incentivam a discriminação, inclusive na esfera educacional, pois muitos ainda desconhecem e acreditam ser desnecessária a atenção para com esses estudantes, que necessitam de atenção e orientações específicas no processo educacional, e estímulos para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Sobre isso, Rambo (2018) nos apresenta a importância e a necessidade de um processo de aprendizagem atrativo para esses estudantes:

São exigidas diferentes metodologias e estratégias de ensino para despertar o interesse no aluno. Aulas tradicionais, com atividades de repetição, tornam-se monótonas e desmotivadoras, fazendo com que esse aluno se isole e perca o interesse pela escola, o que, algumas vezes, acaba gerando o fracasso escolar entre alunos identificados com altas habilidades/superdotação (RAMBO, 2018, p. 64).

Sendo assim, o reconhecimento das potencialidades e as fragilidades educacionais

destes alunos precisam ser levados em consideração na realização do trabalho educacional, os chamados ‘alunos com alta capacidade’ requerem a compreensão da sua identidade e da sua aprendizagem. Práticas pedagógicas que colaborem para a identificação e o estímulo do potencial dos alunos devem estar presentes no planejamento das aulas, quer seja para observar as características de superdotação ou para instigar a criatividade de todos os alunos.

Pesquisas relacionadas à temática das AH/SD no Brasil, mais precisamente focadas na educação das pessoas com AH/SD, têm seu início a partir da década de 1920-1930, como mencionado no contexto histórico das altas habilidades/superdotação no Brasil, e ainda hoje essa área é pouco conhecida e valorizada. Sobre a necessidade de estudos e pesquisas nessa área, Virgolim (2007) ressalta:

Sabemos que o tema das altas habilidades/superdotação é ainda pouco discutido em nossas universidades, o que produz uma lacuna na formação dos professores. Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança. Para os pais, o desconhecimento é ainda maior, uma vez que nossa sociedade ainda trata este tema como tabu. A mídia, muitas vezes, nos dá uma ideia estereotipada sobre a superdotação, vista principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de feitos maravilhosos (VIRGOLIM, 2010, p. 10).

É necessário que possíveis lacunas existentes no processo formativo dos professores sejam revistos, sendo fundamental a compreensão dessa temática tão presente nos espaços das salas de aula, desmitificando informações que geram prejuízos graves para o reconhecimento e desenvolvimento desses estudantes que precisam de ambientes favoráveis para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental que sejam fomentados estudos que favoreçam o conhecimento e a informação sobre essa área, para a consolidação dos direitos legais desses indivíduos na sociedade e principalmente no contexto educacional.

## 1.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ACRE: TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO, RECONSTRUÇÃO, RETROCESSO E CAMINHOS DE RECONHECIMENTO ÀS AH/SD

Em 1962, o presidente da República Brasileira da época, João Goulart, sancionou a lei que transformou o Território do Acre em Estado do Acre. Muitos conflitos físicos e políticos foram travados para esse território do extremo oeste da Amazônia ser anexado ao Brasil e elevado à categoria de Estado.

Conforme Cabral (2021), a história do povo acreano é marcado por lutas sociais,

resistência, persistência, construção e reconstrução. Um povo que se constituiu através da miscigenação entre os povos indígenas, os migrantes nordestinos (em sua maioria), os sulistas, os imigrantes estrangeiros e outros, que atraídos pelas propagandas de terras férteis e abaixo do preço, com grande extração do látex e outras possibilidades que esse território possuía, residiram e criaram suas raízes, gerando uma identidade de um povo que se construiu e lutou para ter seus direitos nacionais e estaduais garantidos, em meio a conflitos de interesses e preservação da floresta que era predominante na região.

Marcado por uma construção histórica e sendo oficialmente um estado novo, o Acre tem buscado resistentemente se consolidar nas políticas educacionais. Cabral (2021), a partir do seu estudo de doutorado, apresenta o contexto que consolidou a educação na região a partir de 1962, com ênfase nas políticas de formação de professores até a primeira década do século XXI, contextualizando que na época da elevação do Território a Estado grande parte da população era analfabeta e que as possibilidades de estudos a princípio eram precárias e com foco na capital Rio Branco, para uma minoria da população, não apresentando políticas educacionais sólidas.

Segundo Cabral (2021), a partir de 1971, houve o início da proposta de formação superior aos profissionais da educação, que só tinham a titulação da escola normal<sup>21</sup>, por intermédio de convênio com a Universidade Federal do Acre e a Secretaria de Estado, que ofereceu o Curso de Complementação Pedagógica, habilitando professores para o ensino de 1º e 2º grau, sendo, naquela época, conforme a LDBEN de 1971, o ensino obrigatório.

A autora retrata que somente a partir de 1975, com o amplo processo de redemocratização a nível nacional, o governador do Acre, nomeado nessa época, Geraldo Mesquita, assume com política predominante compensatória, em um discurso de preocupação com os problemas sociais existente na região, e um olhar para a área educacional, voltado para o atendimento da população mais carente. Entre essas preocupações, se destacou também para o ensino especial, conforme a descreve “Suas políticas eram majoritariamente compensatórias, o que o levou a promover assistência ao educando por meio de programas de distribuição de livros didático e merenda escolar, [...] e **uma preocupação marcante com o ensino especial**” (CABRAL, 2021, p. 06 – *grifo nosso*)

Nesse contexto, a política educacional voltada à Educação Especial nesse período apresenta registros sutis no Estado, porém com iniciativas particulares e oficiais de possíveis

---

<sup>21</sup> A escola normal formava professores a nível de magistério com formação somente até o segundo grau de formação, ou seja, com o nível médio focado na docência escolar.

atendimentos ao seu público.

Gomes (2016) descreve a implantação da Educação Especial no Estado do Acre, apresentando dados a partir do início da década de 1970, quando foi proposta inicialmente com o intuito de atender a política de criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, considerado pelos teóricos como o primeiro órgão educacional do governo federal responsável para definir, coordenar, repassar recursos e implantar a política de Educação Especial no Brasil, com a finalidade que os alunos da Educação Especial<sup>22</sup> fossem atendidos. Conforme a autora, a primeira ação foi de formação dos professores, através também do convênio da Secretaria de Educação do Estado com a Ufac, conforme descrito anteriormente. Nesse período, o ensino aos alunos ‘excepcionais’ era em um contexto psicossocial segregado, em escolas especiais ou em classes especiais.

Bezerra (2011) e Gomes (2016) apresentam o contexto em que a CENESP foi criada, o reflexo dessa nova política no Acre, naquela época, e como essa política adotada pelo órgão se efetivou no Estado através das orientações do trabalho da Educação Especial. Conforme as autoras, houve um grande desafio devido principalmente à definição que a Lei 5.692/71 apresentava para os alunos excepcionais<sup>23</sup>, incluindo entre eles os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, a inserção desses estudantes nas classes especiais gerou situações de evasão e fracasso escolar, pois havia um grande número de alunos oriundos de famílias de baixa renda que apresentavam defasagem de idade/série e atraso escolar devido, principalmente, à dificuldade de acesso ao ensino e o alto índice de analfabetismo das famílias acreanas na época. Por muito tempo, a Educação Especial no Acre teve como maior parte da sua clientela os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Gomes (2016) ressalta que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem para aprender ler e escrever e que reprovavam no ensino regular foram considerados com deficiências e encaminhados para a classe especial, o que gerou um grande desafio dentro da organização da Educação Especial naquele momento, entre eles: atender os alunos que apresentavam defasagem educacional, os alunos com deficiência e os **superdotados**.

Percebemos nessa trajetória da Educação Especial do Acre, que por lei os alunos com AH/SD foram inseridos, mas poucas ações ou menções foram feitas a esses no Estado, nessa

---

<sup>22</sup> Nesse período a Lei 5.692/71 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e em seu Artigo 9º trazia a definição dos alunos da Educação Especial “Aqueles que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados**” – grifo nosso.

<sup>23</sup> Conforme os dispositivos legais dessa época (década de 60 a 80), os alunos excepcionais eram os alunos com deficiências, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (DELOU, 2007).

época.

Lima (2016) também apresenta um breve histórico da Educação Especial no Acre conforme dados repassados pela Coordenação de Educação Especial – CEE, da Secretaria de Estado de Educação/Acre, informando o início do trabalho com o público-alvo da Educação Especial definido pela LDBEN Nº 5.692 de 1971. Conforme o registro da autora e os documentos estaduais que analisou, em 1971 foi criada a ‘Assessoria de Educação dos Excepcionais’, subordinada ao gabinete da Secretaria Estadual de Educação. Inicialmente, conforme já mencionado pelas outras pesquisadoras, a ênfase era dada aos alunos considerados excepcionais por apresentar aprendizagem lenta. Nesse contexto, foram criados alguns critérios para iniciar os atendimentos dos alunos da Educação Especial no Estado, já que não tinham ainda uma equipe técnica capacitada que pudesse avaliar casos específicos de deficiência mental, visual e surdez, por isso o foco maior foi nos alunos que apresentavam rendimento insatisfatório e que moravam na capital (LIMA, 2016).

Conforme documento da história da Educação Especial no Estado do Acre, fornecido pela equipe da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, organizamos abaixo um quadro, em uma linha cronológica, com as principais ações e instituições no Acre voltadas ao atendimento do público-alvo, determinado pela legislação vigente de cada época (ACRE, 2021).

**Quadro 2** – Ações executadas na Educação Especial no Acre de 1971 a 2008, (conforme documento da Divisão de Educação Especial da SEE Acre – 2021)

<b>Período</b>	<b>Descrição das ações</b>
1971 a 1973	Constatado o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem foram selecionados oitenta alunos dentre as quatro unidades escolares da rede estadual na capital Rio Branco, na época: Grupo Escolar Presidente Dutra, Escola Dr. Mário de Oliveira, Escola Profª Maria Angélica de Castro e Escola Francisco Sales Filho que iniciaram o atendimento com uma sala especial em cada unidade de ensino, com vinte alunos em média por sala de aula, concluindo o atendimento nos anos de 1972 a 1973, com cerca de sessenta e nove alunos.
1974	Iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência auditiva com dois alunos em uma classe especial da Escola Presidente Dutra.
1975	Foi extinta a classe especial da Escola Francisco Sales Filho, porém foram criadas mais três classes especiais, sendo duas nas escolas municipais Pe. Antonio Diogo Feijó e Giocondo Maria Grotti, e uma na escola estadual Neutel Maia.
1976	Com a reforma do prédio da antiga Escola Rural Dom Bosco, esta unidade escolar foi repassada para o Ensino Especial, iniciando, desde então o atendimento as pessoas com deficiência mental. O Centro de Ensino Especial Dom Bosco foi criado pelo decreto governamental Nº 13 de 11 de fevereiro de

	1976, para a função de coordenação da Educação Especial e atendimento da clientela de alunos com deficiência mental, deficiência auditiva e alunos com aprendizagem lenta.
1976	No Centro de Ensino Especial Dom Bosco iniciou o atendimento aos alunos com deficiência visual.
1979	Eram atendidos cerca de duzentos e onze alunos especiais só na capital, porém, nesta época, já ocorriam solicitações de assessoramento no interior.
A partir de 1983	Houve um considerável aumento da clientela atendida, devido à criação de outras modalidades na capital e a implantação de sete classes especiais no interior do Estado, atingindo um número de trezentos e setenta e oito alunos de várias modalidades distribuídos em trinta e uma classes especiais.
1984	O atendimento aos alunos com necessidades especiais chegou a seiscentos e vinte e oito alunos matriculados nas diversas áreas e modalidades
1985-1986	Foi previsto na política de Educação Especial do Estado manter a mesma clientela atendida no ano anterior tanto na capital como no interior, tendo em vista a melhoria na capacitação dos recursos humanos e nas adaptações de estrutura física de salas de aula, bem como a criação de novas classes especiais para 1986.
1986 até 1999	O atendimento em sala especial continuou até 1998, quando de forma tímida, iniciou o processo de integração, pelo qual o aluno deveria adaptar-se à escola.
1999	As ações de sensibilização e capacitação iniciaram na capital e nos municípios.
2000	Iniciou-se o processo de integração/inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, com aumento progressivo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, na rede estadual de ensino até os dias de hoje.
2008 - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Essa política reestrutura os serviços da Educação Especial tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. Vale ressaltar que, no Estado do Acre, esse público abrange também os alunos com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e distúrbio de processamento auditivo central, conforme o que estabelece a meta 4 do Plano Estadual de Educação e a Resolução do CEE/AC N° 277/2017 .

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos documentos da SEE/Acre (ACRE, 2021, p. 05-07)

Conforme Bezerra (2011), Gomes (2016) e Lima (2016), que apresentam uma análise crítica das ações desenvolvidas no contexto das políticas públicas envolta à Educação Especial até a implantação da perspectiva inclusiva no Acre, é importante salientar que muitas vezes a Educação Especial é tratada como um apêndice da educação básica, tendo que buscar constantemente no meio educacional ser reconhecida e efetivada com ações e práticas inclusivas.

Gomes (2016) ressalta que ações de assistencialismo, tanto a nível nacional como estadual, foram e são muito presentes ainda na organização no que concerne à Educação Especial do Estado, destacando a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no Acre, no princípio da proposta de implantação de uma educação a esses estudantes. Constatamos, assim, as bases que permearam por muito tempo a Educação Especial, em uma perspectiva mais assistencial do que educacional.

Lima (2015) apresenta em seu estudo que o processo de integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino no Estado do Acre teve seu início em 1999, onde a CEE<sup>24</sup> estadual - órgão instituído para coordenar, planejar e supervisionar as diretrizes legais da nova Política Nacional de Educação Especial de 1994 – começou a fazer um trabalho com as escolas especiais do Estado, com o intuito de preparar os alunos com necessidades especiais para a sua integração no contexto da escola regular.

Para apoiar essa integração dos alunos na escola regular foi oferecido a figura do professor itinerante para acompanhar as escolas que apresentavam alunos público-alvo da Educação Especial, sendo esse profissional “[...] responsável por orientar um determinado número de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas, o que corresponde ao termo itinerante” (LIMA, 2015, p. 24), porém se constatou que para uma melhor evolução dos alunos público-alvo se tornava necessário um professor que ficasse permanentemente na escola e que fosse especializado na área. Nesse sentido, conforme a autora, a partir de 2005 o professor itinerante foi aos poucos sendo substituído pelo professor de apoio, sendo assim definido o profissional da escola do quadro de professores que realizava o trabalho pedagógico com os estudantes com necessidades educacionais e que deveria trabalhar de forma integrada com os docentes regentes (LIMA, 2015).

No ano de 2006 o Ministério da Educação criou o programa de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em parceria com as Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação, sendo uma iniciativa para a introdução das políticas e das ações na área da educação, no que se refere aos alunos com AH/SD - público alvo da Educação Especial, conforme o documento orientador de implantação (BRASIL, 2006). No Acre, a organização de implantação do núcleo iniciou de forma discreta em 2006 no espaço da Secretaria de Educação, consolidando sua organização a partir de 2007, o qual será detalhado e aprofundado em seções seguintes.

Lima (2015) destaca que em 2007, conforme a parceria da SEE com o MEC, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM em 38 escolas na capital do Estado, Rio Branco, com a finalidade de oferecer apoio e ofertar o “Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência dentro da escola e fora dela” (LIMA, 2015, p.25).

Neste sentido, a autora destaca o processo gradual de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, conforme estabelecido na nova Política

---

<sup>24</sup> CEE – abreviação de Coordenação de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Acre nessa época.

Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e como foi a mudança das escolas especiais para ser Centros de Apoio à Inclusão:

Segundo a CEE, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino aconteceu de forma gradativa e foi em 2004 que o Centro de Atendimento ao Deficiente Visual - CEADV deixou de ser escola especial para tornar-se Centro de Apoio Pedagógico – CAP. Após alguns anos, em 2010, os alunos matriculados na escola especial para alunos surdos – Escola Maria Hermínia Moreira Maia, foram incluídos na rede regular de ensino, levando ao início do processo de fechamento da escola. Da mesma forma, aconteceu com a Escola Especial Dom Bosco e as APAES, de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, que ofertavam educação exclusivamente à pessoas com deficiência intelectual, desse modo, marcando o fim da Escola Especial no Estado (LIMA, 2015, p. 26).

A autora esclarece que na efetivação do direito de todos à educação na proposta da educação inclusiva, assim como prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estado do Acre tem caminhado nesse processo, tendo buscado se efetivar nas diversas políticas de apoio à inclusão. Lima (2015) ressalta que com as ações do Estado no processo de inclusão, o Acre se tornou destaque nacional na “[...] efetivação da Política Nacional de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma vez que se ajusta completamente à política de inclusão do Ministério da Educação, que defende a ideia de inclusão total” (LIMA, 2015, p. 26).

Porém, a forma como esse processo de inclusão total se consolidou no Estado do Acre ainda está sendo processada pelos educadores, famílias, alunos e estudiosos da área que enxergam a complexidade desse processo com parâmetros mais burocráticos do que ações efetivas de inclusão.

Diante do exposto pela autora, e das pesquisas feitas com as demais pesquisadoras em relação à história da Educação Especial no Estado do Acre em seu contexto de retrocesso/acesso, nos lembramos das reflexões e apontamentos de Carvalho (2018) em relação aos dispositivos legais e ao antagonismo da sua prática:

As letras das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminação de qualquer natureza, acolham a todas as crianças.

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade [...] não dependem, apenas, das políticas educacionais (CARVALHO, 2018, p. 79).

Nesse contexto, o Acre, no seu processo educacional, com a modalidade da Educação

Especial transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como regulamenta a LDBEN 9394/96, tem enfrentado desafios inerentes ao seu contexto tão complexo. E é nesse espaço de discussão e debate que iremos nos debruçar na área das altas habilidades/superdotação no Acre, com base em seu contexto histórico, e as políticas e ações a nível nacional e estadual.

## 1.7 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ACRE

Conforme pesquisas feitas nos documentos oferecidos pelo setor da Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Acre e os estudos de mestrado e doutorado na área da Educação Especial no Acre, foi possível constatar que desde a implantação das políticas públicas de Educação Especial no Estado a área das AH/SD muitas vezes foi mencionada e incluída somente em termos de legislação a nível nacional e estadual, por estar vinculada ao público-alvo da Educação Especial, não tendo registros de ações educacionais específicas a esses estudantes de 1971 a 2006, constatando assim 35 anos de ausência de ações voltadas a esse público no Acre. Somente em 2006, após a proposta de implantação dos NAAH/S a nível nacional pelo MEC, o Estado do Acre implantou através do sistema estadual de ensino o Núcleo e um novo olhar começou a surgir para esses estudantes.

Conforme documento histórico do NAAH/S (ACRE, 2020), em 2006 uma equipe formada por professores e psicólogas, designadas pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, iniciou suas atividades de estudos na área das AH/SD para implantação do Núcleo na capital, Rio Branco, funcionando inicialmente nas dependências da Secretaria Estadual de Educação. No ano de 2007, após a montagem de uma equipe que pudesse atuar nas áreas da família, atendimento de aluno e acompanhamento ao professor, a equipe passou a trabalhar em uma sede alugada pela Secretaria de Estado de Educação na própria capital, a qual permaneceu até o ano de 2011. O NAAH/S Acre em sua implantação era organizado por três unidades, conforme o documento orientador do MEC: Unidade de Atendimento à Família, Unidade de Atendimento ao Professor e Unidade de Atendimento ao Aluno, sendo que esta última fazia o trabalho de identificação do aluno com características de AH/SD e, conseqüentemente, o atendimento especializado na sede do Núcleo. Segundo o histórico do Núcleo, na implantação do NAAH/S no Estado havia no quadro de funcionários uma profissional da psicologia, que fez parte da construção da proposta pedagógica e administrativa do núcleo, contribuindo no

trabalho de acompanhamento, tanto com os alunos quanto com as famílias, sendo considerado algo promissor para todos os envolvidos que encontravam nesse espaço um apoio, acompanhamento e um incentivo tanto na parte pedagógica como psicológica, além de permitir a convivência entre os pares com direcionamento emocional, social e educacional.

Nesse período de 2007 a 2011 foi oferecido aos profissionais da Educação Especial dos municípios do Estado formações sobre a identificação dos alunos com AH/SD, suas características, propostas de atendimentos, amparo teórico e legal que envolve esses estudantes, com a finalidade de fomentar conhecimentos sobre a área das altas habilidades e identificar e atender esses estudantes nas escolas. Conforme o documento histórico do NAAH/S, em 2010 foi realizada uma formação específica aos profissionais da Educação Especial de Cruzeiro do Sul/Acre para implantação do NAAH/S polo de Cruzeiro do Sul.

O NAAH/S Acre, no decorrer dos anos, foi sofrendo mudanças que geraram rupturas com os seus objetivos originais. Em 2011, com a implantação no Estado do Acre da política de educação inclusiva total nas escolas, foi retirada a sede alugada para o NAAH/S e a equipe foi transferida para as dependências do prédio do Centro de Ensino Especial Dom Bosco, passando a funcionar somente de maneira administrativa e como apoio pedagógico às escolas. Nesse período, foi retirada a profissional de psicologia da equipe, e o trabalho do núcleo passou a funcionar sem o apoio e suporte de uma profissional dessa área.

Não sendo mais possível realizar o atendimento dos alunos identificados e em processo de identificação em uma sede própria, o acompanhamento e os processos de identificação passaram a ser feitos nas escolas dos alunos, nas salas de recursos multifuncionais, juntamente com os professores do AEE, onde também era realizado no mesmo espaço o atendimento dos demais alunos público-alvo da Educação Especial.

Somente em 2012 o NAAH/S Acre teve oficialmente seu Decreto de criação, Decreto Nº 3.374/2012, no qual apresenta como finalidade promover políticas de educação inclusiva e o atendimento às necessidades especiais dos alunos com altas habilidades e superdotação na educação básica do Estado, sendo uma referência para a comunidade educacional e para todos os municípios, principalmente no que se refere ao serviço de AEE na realização do processo de identificação das características de AH/SD e a suplementação curricular para estes estudantes (ACRE, 2020).

No decorrer dos anos de 2011 a 2017, conforme a política de inclusão total nas escolas da rede pública estadual foi implantada, o histórico do núcleo ressalta que foi possível avaliar que os alunos com características de AH/SD não se identificavam com o atendimento nas salas de recursos multifuncionais das escolas, gerando evasão desses estudantes no AEE e em alguns

casos até da própria escola, possivelmente por não corresponderem às suas necessidades educacionais e não serem atrativas, gerando mais ainda a invisibilidade desse público no contexto educacional.

Conforme informações repassadas pela equipe do NAAH/S, as salas de recursos multifuncionais das escolas ainda são vistas pelos alunos e os educadores para atendimento somente das pessoas com deficiência, sendo seu maior público e sua maior atenção voltada às necessidades educacionais desses estudantes, o que gera ainda mais a falta de reconhecimento, mitos e barreiras atitudinais que rodeiam área das AH/SD,

Em 2018, o NAAH/S foi contemplado com o seu próprio prédio construído com verbas do FUNDEB e de emenda parlamentar, localizado na capital Rio Branco, no espaço do Núcleo Estadual de Tecnologia Assistiva - NETA, retornando a oferecer um serviço de referência no atendimento específico de alunos com AH/SD, respondendo o anseio dos próprios estudantes e suas famílias (ACRE, 2020).

Em 2019, o núcleo retornou de forma efetiva o atendimento dos alunos, no seu próprio prédio na capital Rio Branco, oferecendo o serviço de AEE específico na área das AH/SD, com salas de recursos multifuncionais específicas em AH/SD e professores das diferentes áreas, proporcionando a convivência entre os alunos (seus pares), a identificação das características de AH/SD, e também apoio à potencialidades e fragilidades encontradas no desenvolvimento dos estudantes. Conforme as informações repassadas pela equipe do núcleo, essa mudança trouxe reflexos positivos aos alunos, proporcionando momentos de trocas de experiência entre os alunos e as famílias e o enriquecimento extracurricular, tendo assim um suporte melhor para os alunos e as famílias.

Em 2018, o núcleo polo de Cruzeiro do Sul foi instituído oficialmente com o Decreto de Criação Nº 9.405, de 26 de Julho de 2018, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica e comunidade na área de altas habilidades/superdotação e oferecer também apoio pedagógico às escolas, no que se refere ao atendimento educacional especializado para esses estudantes conforme o documento orientador do MEC, além de dar suporte pedagógico nessa área aos municípios de Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Tarauacá, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Feijó e Jordão (ACRE, 2020).

Para regulamentar a Educação Especial no Estado do Acre, temos dois documentos que instruem sobre a Educação Especial na educação básica, sendo eles a Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC Nº 277/2017, que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência e com altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre e a Instrução Normativa Nº 001, de 30 de janeiro de 2018,

que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre.

A Resolução CEE/AC N° 277/2017 traz em seu texto a definição conceitual sobre os alunos com altas habilidades e apresenta que o processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação será realizado pelo AEE do NAAH/S Acre em interface com as escolas, ressaltando que o núcleo foi criado com o objetivo de identificar, atender e promover o potencial de alunos que apresentem características de altas habilidades/superdotação, além de oferecer formação continuada aos profissionais da educação e disseminar informações acerca da superdotação, conforme o inciso IV do Art. 9º e seus parágrafos seguintes:

§ 1º - A identificação desses alunos a que se refere o inciso IV será feita pelo NAAH/S-AC que foi criado com o objetivo de identificar, atender e promover o potencial de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, além de oferecer formação continuada de professores e demais profissionais de educação disseminando informações acerca da superdotação.

§ 2º - A equipe de professores especializados no núcleo de atividades para altas habilidades/superdotação – NAAH/S realiza o processo de investigação de AH/SD dos alunos, por meio de questionários, escalas de características e observações diretas, podendo este período de tempo ser reduzido ou estendido de acordo com a necessidade de se investigar os diferentes tipos de inteligência, habilidades acadêmicas, e habilidades não acadêmicas que estejam sendo investigadas (ACRE, 2017, p. 08).

Diante da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre N° 277/2017, é possível constatar a finalidade do NAAH/S em interface com as escolas, na proposta de reconhecer e atender as especificidades destes estudantes que apresentam características de AH/SD no processo educacional da Educação básica do Estado. Por ser uma área que não é avaliada através de diagnóstico médico (por não ser considerada uma doença ou deficiência), a avaliação desses estudantes, conforme a resolução e os estudos apresentados, volta-se para uma análise multidimensional, e no caso do NAAH/S por procedimentos pedagógicos, com critérios e instrumentos que embasam a identificação dos alunos (DELOU, 2022).

No intuito de direcionar as atividades de suplementação a serem oferecidas no AEE a esses estudantes identificados com AH/SD, a Resolução do CEE N° 277/2017 traz em seu Artigo 11º, em seu parágrafo 2º e 3º, o direcionamento das atividades a serem realizadas com esses estudantes nos espaços das escolas em interface com os NAAH/S, reforçando o Artigo 7º da Resolução CNE/CEB N° 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e define esse atendimento especificamente. Nesse sentido, a Resolução estadual ainda apresenta as perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com AH/SD:

§ 2º - Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas e particulares de Educação Básica 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.

§ 3º - O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação se apresenta em três perspectivas:

**a) Enriquecimento Curricular:** compreende a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos alunos, envolvendo ações planejadas e preparadas com vistas a propiciar a troca de conhecimentos e experiências (projetos, feiras de conhecimentos de artes, cultura e música, concursos, visitas a museus, palestras e outros);

**b) Aceleração:** caracteriza-se como instrumento que oportunizará ao aluno, prosseguir num menor tempo de escolaridade etapa, nível ou modalidade da escolarização prevista, utilizando-se das formas estabelecidas no art. 24 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;

**c) Agrupamento:** trata-se de uma estratégia de intervenção pedagógica utilizada no processo de ensino-aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação, realizada por áreas de interesse visando ao desenvolvimento de suas habilidades superiores e potencialidades, podendo ser realizadas tanto no âmbito escolar quanto no NAAH/S (ACRE, 2017, p. 09).

A Instrução Normativa que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre, Nº 001 de 30 de janeiro de 2018, reforça a legislação nacional que ampara a Educação Especial e acrescenta a especificidade desse atendimento no Estado, embasada também pela Resolução do CEE Nº 277/2017 do Estado do Acre.

É possível constatar uma base normativa e regulamentadora no Estado, com base na legislação nacional, porém precisamos conhecer e refletir se de fato essas ações estão alcançando o ensino desses estudantes. Assim, passaremos para a pesquisa de campo com o objetivo geral de analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S - AC) e nas escolas estaduais de Ensino Médio do Acre, tendo a participação dos professores do AEE do NAAH/S, que identificam os alunos com AH/SD na educação básica do Estado, e os professores que lecionam a esses estudantes em duas escolas de Ensino Médio de Rio Branco.

A metodologia adotada na pesquisa, a caracterização dos perfis dos participantes e a análise do conteúdo coletado serão abordadas e aprofundadas na próxima seção.

## 2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta seção tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação, explanando sobre as características da pesquisa, o instrumento, a técnica de coleta de dados, a apresentação do perfil dos participantes e o meio utilizado para análise dos dados para elucidação das informações.

### 2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Com o objetivo de analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e nas escolas estaduais de Ensino Médio do Acre, realizamos uma pesquisa com as seguintes metodologias: pesquisa de cunho qualitativo, de natureza básica, com objetivos exploratório-descritivos, nos procedimentos, uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, com o uso do questionário com questões fechadas e da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Para uma melhor compreensão das etapas seguidas na metodologia, apresentaremos a seguir cada uma.

Conforme Costa (2014, p. 47), a pesquisa qualitativa é frequentemente utilizada na área educacional, e tem por característica “[...] permitir, explorar e estimular o pensamento livre dos participantes sobre o objetivo da investigação”, valorizando a subjetividade e permeando os vários olhares que emergem das falas espontâneas dos participantes e das informações colhidas no delinear da realização da pesquisa.

Nesse sentido, Minayo (2003) esclarece que a pesquisa qualitativa procura responder questões muito específicas, pois trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, compreendendo um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que precisam ser considerados e que permeiam a subjetividade humana, no intuito de compreender e explicar a sua dinâmica e buscando entender os sentidos e significados que perpassam a sua estrutura.

Considera-se que, em uma averiguação de cunho qualitativo, o pesquisador deve ser cauteloso, criterioso e sensível em relação às informações recolhidas, sem interferir ou manipular os dados, as pessoas ou o ambiente pesquisado, reconhecendo e valorizando a

singularidade e particularidade de cada dado coletado.

Nesse permear da pesquisa qualitativa, realizamos uma pesquisa de natureza básica. Este tipo de pesquisa busca entender um fenômeno e a contribuir com ele, na busca de desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com sua aplicação, possibilitando a construção de reflexões e novas possibilidades de ampliação do conhecimento (GIL, 2008). Nesse entendimento, a pesquisa básica tem por objetivo gerar conhecimento para o avanço da ciência, possibilitando a ampliação e o debate do conhecimento.

Quanto à pesquisa exploratório-descritiva, que adotamos em nosso estudo, Gil (2008) esclarece que a exploratória propõe ampliar informações e conhecimentos sobre determinados assuntos, tendo como finalidade principal “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos” (GIL, 2008, p. 27), o que possibilita investigar, analisar e entender determinados fatos de forma mais detalhada e profunda, com a probabilidade de novas perspectivas. O autor destaca, ainda, que esse tipo de pesquisa é escolhido quando o tema é pouco explorado, tornando-se necessária uma primeira etapa de investigação mais ampla e sendo essencial na organização da pesquisa a delimitação de um problema que possibilite uma “[...] investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 27), selecionando nessa abordagem o que realmente pretende explorar, conhecer e investigar.

Em relação à pesquisa descritiva, o autor destaca que o objetivo principal é o detalhamento de informações de determinado fenômeno, população ou relações estabelecidas entre possíveis circunstâncias. Além disso, ressalta que uma das características mais significativas nessa abordagem de pesquisa é a utilização de coleta de dados com técnicas padronizadas, ponderando também que a pesquisa descritiva pode proporcionar uma nova perspectiva do problema, conforme seus objetivos estabelecidos, se relacionando assim com a pesquisa exploratória (GIL, 2008).

Na construção teórica e nas discussões realizadas no estudo, foi feito inicialmente um levantamento bibliográfico que possibilitou a revisão da literatura existente, subsidiando o diálogo com novas compreensões e percepções e na construção de reflexões e consolidação de conhecimentos, tendo como base autores que fundamentaram os estudos e são referências para a área pesquisada. Nesse sentido, para embasar teoricamente o estudo e aprofundar as discussões, foram trabalhadas algumas bibliografias, com destaque para os autores Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Mendes (2010), Corrêa (2010), e Gomes (2016), que contribuíram na escrita sobre a trajetória histórica da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Para tratar sobre o processo histórico da superdotação e os caminhos percorrido das AH/SD no

processo educacional no Brasil, nos respaldamos em Gama (2006), Virgolim (2007; 2014), Delou (2005; 2007; 2022), Ragni e Costa (2011; 2016) Pérez e Freitas (2011; 2014; 2016), Cupertino e Arantes (2012), e Sabatella (2013). Foram utilizados também documentos orientadores e regulatórios que amparam as áreas abordadas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 e a PNEEPEI (2008), além de documentos oficiais da Educação Especial do Acre.

Para a realização da coleta de dados deste estudo, adotamos como procedimento a pesquisa de campo. Para a melhor compreensão da definição deste procedimento, trazemos a definição de Marconi e Lakatos (2003):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Conforme mencionado, a pesquisa de campo propõe averiguar dados ou conhecimentos sobre determinada temática, a qual tem a intenção de contribuir para uma análise mais aprofundada das questões que foram delineadas. Importante ressaltar que as autoras destacam que a pesquisa de campo não pode ser confundida apenas como coleta de dados, pois é um procedimento bem mais amplo, tendo uma organização pré-estabelecida, com objetivos definidos e amparados em análises que requerem estudos direcionados.

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizamos o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. Esclarecemos que o questionário fechado teve a finalidade de delinear o perfil dos participantes. Gil (2008) traz a definição de questionário como uma técnica de investigação organizada com questões que são propostas aos participantes com o intuito de obter informações pessoais de forma precisa. Sendo assim, os questionários fechados têm a possibilidade de trazer perguntas com respostas claras e diretas para traçar o perfil dos participantes. Os dados requeridos nas questões possibilitam descrever informações da população pesquisada que são pertinentes ao estudo, como: nível de escolaridade; tempo de exercício na profissão; informações pessoais, profissionais e outros (Apêndice A).

Sobre a entrevista, a escolhemos devido ser considerada uma interação social por permitir um “[...] diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Nesse viés, adotamos a compreensão de Gil (2008) ao dispor que a entrevista é tida como uma técnica por se constituir como um procedimento de aplicação para coleta de dados, onde o investigador e o entrevistado ficam

frente a frente, focados em perguntas voltadas aos objetivos da investigação. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada permite que a coleta de dados seja realizada com base em um roteiro de questões pré-estabelecidas e outras questões pertinentes que não foram previamente formadas, mas que estão diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, permitindo maior compreensão dos dados investigados e o aprofundamento do problema de pesquisa.

O uso da entrevista semiestruturada utilizada em nosso estudo forneceu elementos para entendermos e analisarmos sobre como acontece a identificação e o ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública de Ensino Médio do Acre na perspectiva inclusiva (Apêndice B). Ressaltamos que as entrevistas foram devidamente gravadas com autorização dos participantes e transcritas conforme as explanações dos entrevistados.

Assim, realizamos a nossa pesquisa de campo com 10 (dez) professores, entre as escolas do Ensino Médio e do Núcleo, que trabalham diretamente com os alunos identificados com AH/SD na rede pública de ensino de Rio Branco/Acre, como descrito a seguir na próxima seção.

## 2.2 PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados para a presente pesquisa aconteceu em 03 (três) estabelecimentos de ensino de Rio Branco, sendo 01 (um) o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S Acre - que realiza a investigação e o atendimento pedagógico dos estudantes da educação básica com características de altas habilidades/superdotação e 02 (duas) escolas da rede pública estadual de Ensino Médio da capital que apresentam alunos identificados com AH/SD.

A decisão de incluir o NAAH/S Acre na pesquisa leva em consideração o fato de na capital o Núcleo ser o único setor educacional que realiza o trabalho pedagógico de identificação das características de AH/SD com os estudantes da educação básica, indicados para esse reconhecimento, além de oferecer o AEE de suplementação curricular para os alunos identificados com AH/SD, também no contraturno escolar, conforme informações oficiais da Educação Especial do Estado do Acre. O Núcleo é referência no atendimento educacional especializado na área das AH/SD para todos os municípios e estabelecimentos de ensino do Estado.

Participaram deste estudo 10 (dez) professores, sendo três (03) professores do atendimento educacional especializado do NAAH/S Acre; e 07 (sete) professores das escolas estaduais de Ensino Médio que lecionam para os alunos identificados com AH/SD, nas áreas as

quais os alunos foram identificados ou nas áreas de maior interesse ou vínculo dos alunos. A organização quantitativa dos professores nas 02 (duas) escolas de Ensino Médio da zona urbana aconteceu da seguinte maneira: 03 (três) professores para uma escola e 04 (quatro) professores para outra escola, priorizando maior quantidade de professores para a escola com maior número de alunos identificados ou em processo de identificação.

Ratificamos que a coleta de dados se deu unicamente por meio<sup>25</sup> do questionário fechado (Apêndice A) e da entrevista semiestruturada (Apêndice B) com os participantes do estudo, não sendo realizadas observações no contexto escolar.

Esta pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Ufac, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAEE Nº 55661822.0.0000.5010, em 11 de julho de 2022. Após aprovação do CEP/Ufac, foi realizado um contato inicial com a equipe gestora dos estabelecimentos de ensino para explicar sobre a pesquisa e convidar os professores a participarem. Fizemos um agendamento com os professores, conforme a disponibilidade de cada um, para esclarecer sobre o estudo que seria realizado, a importância da temática, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e a explicação de todos os passos que seriam necessários para a efetivação da pesquisa. Após a concordância dos professores e a assinatura do TCLE, foi realizada a entrevista semiestruturada e respondido o questionário fechado, de forma presencial.

Para resguardar as identidades dos participantes envolvidos na pesquisa, foram tomadas medidas de precaução. Para tanto, os participantes e os estabelecimentos de ensino foram identificados com alfanuméricos, da seguinte forma: os professores do AEE do NAAH/S: PAEE1 (professora do AEE - 1º), PAEE2 (professora do AEE - 2º), PAEE3 (professor do AEE - 3º). Para os professores das duas escolas do Ensino Médio, foi realizada a distinção das escolas como escola **A** e escola **B**, e os professores a diferenciação usando numerais: PEA1 (professor da escola A - 1º), PEA2 (professor da escola A - 2º), PEA3 (professor da escola A - 3º); PEB1 (professor da escola B - 1º), PEB2 (professor da escola B - 2º), PEB3 (professor da escola B - 3º), PEB4 (professor da escola B - 4º).

Para organização da pesquisa e conforme os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foram estabelecidos alguns critérios de seleção que os participantes tiveram de atender. Como critério de inclusão, foi definida a seleção de professores com mais de um ano de experiência no AEE do NAAH/S na realização do processo de identificação das características de altas habilidades com os estudantes da educação básica;

---

<sup>25</sup> Os referidos instrumentos de coleta de dados estão presente no apêndice deste trabalho.

e professores do Ensino Médio das escolas com mais de um ano de experiência e que lecionam ou lecionaram para alunos identificados com AH/SD.

Após a realização das entrevistas e do questionários com os participantes da pesquisa, foi organizado todo o material coletado e realizada a tabulação dos dados do perfil dos participantes, conforme o questionário fechado, que serão detalhadas a seguir. Posteriormente, foi realizada a análise das informações coletadas na entrevista semiestruturada, seguindo etapas conforme critérios estabelecidos na análise de conteúdo de Bardin (2006), que será detalhado mais à frente, na seção Interlocução com os dados coletados.

### 2.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para o desvelar dos dados coletados é de suma importância conhecer os participantes que permitiram que essa investigação acontecesse, em uma perspectiva inerente à dinâmica dialógica que somente os seres humanos, através da sua subjetividade, permitem. Conforme Dias (2021), os aspectos subjetivos permitem um diálogo aguçado, o que possibilita um pensar crítico, contribuindo para uma análise reflexiva, viabilizando discussões sobre esse olhar dos participantes e os objetivos da pesquisa.

Nesse delinear, nos debruçamos a apresentar o perfil dos docentes participantes da pesquisa, contribuindo para entender o contexto em que suas falas são representadas, ressaltando a importância de suas concepções, perspectiva e pressupostos que permitiram a análise das informações, tendo como ponto de partida a realidade dos espaços que permeiam o objetivo geral desta pesquisa. Através do levantamento feito com o questionário fechado (Apêndice A), detalhamos a caracterização dos participantes.

Conforme já descrito na metodologia, a pesquisa de campo foi realizada com 10 (dez) professores, sendo 03(três) professores do AEE, que realizam o processo pedagógico de identificação dos estudantes com AH/SD no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação que oferece esse serviço público aos alunos da educação básica; e 07 (sete) professores das escolas estaduais de Ensino Médio de Rio Branco, que lecionam para os alunos identificados com AH/SD.

Apresentando as primeiras informações coletadas, foi possível traçar dados definidos do perfil pessoal e formativo dos participantes da pesquisa, conforme quadro a seguir:

**Quadro 3** – Informações pessoais e formativas

Participante	Sexo	Idade	Tempo de conclusão do curso superior	Instituição superior	Graduação/ Licenciatura
PAEE 1	Feminino	31 a 50 anos	3 a 10 anos	UFAC	Língua portuguesa
PAEE2	Feminino	31 a 50 anos	Mais de 20 anos	UFAC	Pedagogia
PAEE3	Masculino	31 a 50 anos	Mais de 20 anos	UFAC	Matemática
PEA1	Masculino	21 a 30 anos	2 anos	UFAC	Filosofia
PEA2	Feminino	21 a 30 anos	3 a 10 anos	UFAC	Matemática
PEA3	Feminino	31 a 50 anos	11 a 20 anos	UEMA (MA)	História
PEB1	Masculino	31 a 50 anos	3 a 10 anos	UFAC	Matemática
PEB2	Feminino	31 a 50 anos	11 a 20 anos	UFAC	Biologia
PEB3	Feminino	21 a 30 anos	3 a 10 anos	UFAC	Matemática
PEB4	Feminino	21 a 30 anos	3 a 10 anos	UFAC	Ciência da Natureza

**Fonte:** Dados da pesquisa – Questionário fechado (2022)

Ao analisar os dados, percebemos que mesmo sendo espaços distintos, Núcleo e duas escolas de Ensino Médio, tivemos 07 participantes do sexo feminino e 03 do sexo masculino, sendo possível perceber a predominância do sexo feminino entre os participantes da pesquisa, o que não interfere na pesquisa, mas nos chama atenção para a amostra. Conforme Almeida (2012), é possível constatar, através dos estudos históricos, a presença dominante de mulheres no Brasil em toda a educação básica. Embora haja gradativamente o aumento de presença de professores do sexo masculino nos anos finais da Educação Básica e no Ensino Superior, na participação da nossa pesquisa há a preeminência feminina. Grande parte dos professores são de áreas específicas, entre elas: Matemática, Ciências da Natureza, História, Filosofia, Língua Portuguesa e somente uma professora formada em pedagogia.

Em relação à idade, tivemos o maior número de participantes entre 31 a 50 anos, sendo 06 professores nessa faixa etária, e os 04 demais entre a idade de 21 a 30 anos. Baseado em Dias (2021), podemos considerar que grande parte dos professores estão em uma fase da vida mais madura em sua trajetória, sendo esperado que nessa fase tenham tido experiências que permitem mais conhecimento e capacidade de reflexão em suas práticas profissionais.

Concernente à instituição em que os professores fizeram a licenciatura, 09 (nove) dos participantes informaram que se graduaram na Universidade Federal do Acre (UFAC) e 01 (um) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Todos os participantes responderam que frequentaram o curso superior na modalidade presencial. Em relação ao tempo que levou para estes professores concluírem as suas licenciaturas, 01 (um) professor informou que concluiu há 2 anos; 05 (cinco) professores informaram que concluíram entre 3 e 10 anos atrás; 02 (dois) informaram que concluíram entre 11 e 20 anos atrás; e os 2 (dois) restantes informaram que concluíram há mais de 20 anos. Estes dados são importantes para o estudo das políticas de educação especial e de inclusão, pois 06 (seis) dos participantes se formaram enquanto já existiam novas propostas para a educação inclusiva.

Sobre o tempo de exercício na profissão, definimos que um dos critérios de participação na pesquisa era ter mais de um ano de experiência na área da docência em que trabalham/lecionam, pois para esse estudo é fundamental essa vivência e conhecimento para conseguirmos analisar como ocorre a identificação e o ensino dos alunos com AH/SD na educação básica de Rio Branco – Acre. Assim, dos 10 (dez) professores que participaram da pesquisa, tivemos 02 professores com mais de vinte anos de exercício na profissão, 01 docente entre 11 a 20 anos de profissão, 04 com 6 a 10 anos de exercício na profissão, e 03 com 2 a 5 anos de tempo de exercício na profissão. Assim, 07 professores apresentaram tempo de experiência significativo no âmbito educativo, possibilitando uma perspectiva mais contundente sobre assuntos relacionados ao seu meio profissional.

A fim de contribuir para a análise das respostas do questionário fechado sobre a formação dos participantes, trazemos aqui informações das entrevistas referente a esse assunto. Os docentes afirmaram de forma unânime que, durante o período em que cursaram a licenciatura, a estrutura curricular não abordou de maneira significativa a temática da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, ou seja, não recebeu conhecimento sobre as AH/SD. Estudos de Costa (2014) apontam que, ainda há lacunas na graduação de licenciatura, principalmente no processo formativo dos docentes:

Apesar das discussões em âmbito nacional preconizarem a relevância de disciplinas que contemplem a educação inclusiva, seus reflexos mostram-se ainda muito incipientes no espaço acadêmico. Fato que revela uma oferta limitada e, por vezes, apenas optativas de disciplinas voltadas a essa temática (COSTA, 2014, p. 69).

Nessa percepção, trazemos também para o diálogo desses dados os estudos de Pellegatti (2019), que ao realizar sua pesquisa intitulada ‘Componentes curriculares de Educação Especial nos currículos de licenciatura da Ufac: representações de professores’, a pesquisadora ressalta

que foi a partir do ano de 2000 que começa uma tímida mudança no cenário educacional no nível superior, a partir do Plano Nacional de Educação que fomenta a criação de Resoluções com diretrizes formativas para a Educação Básica e Educação Superior. Em 2002, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, definindo que as instituições de ensino superior deveriam prever na estrutura curricular dos cursos de licenciatura a concepção de diversidade, no qual a Educação Especial seria inserida e tratada em formato de debates nos cursos de formação inicial e como disciplina optativa, não trazendo assim a obrigatoriedade do conteúdo e da disciplina de Educação Especial.

Somente em 2015 a Resolução CNE/CP 02/2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, nas quais a Educação Especial passou a ser componente obrigatório dos cursos de formação de professores no país, porém, em grande parte dos cursos de licenciatura não houve, até o momento, tanta mudança em sua estrutura nessa área (PELLEGATTI, 2019).

Pellegatti (2019) constatou que as estruturas curriculares da disciplina de Educação Especial da Ufac até o ano de 2019 estavam defasadas, ainda pautados na Resolução CNE/CP 01/2002, na qual a temática da Educação Especial era tratada em forma de debates/teoria nos cursos de licenciatura, apresentando uma estrutura já ultrapassada, em dissonância com os avanços que tivemos no decorrer dos anos no âmbito social, legal e político, não correspondendo às necessidades reais do contexto educacional que os professores, ao adentrarem a escola, são surpreendidos. Percebemos a importância dessa disciplina ser oferecida em uma estrutura teórica e prática nos espaços educacionais, no sentido de proporcionar vivências e dispositivos de uma prática transformadora que proporcione a verdadeira inclusão escolar e social.

Atualmente, a Ufac disponibiliza programas ligados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que promovem vivências dos discentes das licenciaturas na prática escolar, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a residência pedagógica, sendo essa uma possibilidade viável para também trabalhar a disciplina da Educação Especial e contribuir no conhecimento dos futuros docentes, sendo necessário assim expandir a quantidade de vaga para sua participação. Percebemos dentro da estrutura universitária possíveis caminhos viáveis para contribuir nesse conhecimento teórico e prático na abordagem da Educação Especial.

Concordamos com os estudos de Mantoan (2003), que reforçam a necessidade de os cursos de formação de professores passarem por alterações, possibilitando uma prática

pedagógica que atenda à diversidade social presente na escola: “[...] todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças” (MANTOAN, 2003, p.25). Percebemos o quanto ainda o processo formativo inicial dos docentes é prejudicado por apresentar uma lacuna nessa área, não acompanhando os movimentos e ações a nível mundial e nacional de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Referente à titulação formativa, todos os professores apresentam cursos de pós-graduação, sendo 04 docentes com curso de pós-graduação *stricto sensu* no programa de mestrado, e 06 com especialização *lato sensu*. Nesse sentido, podemos considerar que todos os participantes não se limitaram somente à formação inicial, acrescentando em seu processo formativo conhecimentos que permeiam áreas educacionais presentes e necessárias para sua práxis pedagógica. As áreas temáticas das pós-graduações permearam distintos campos educacionais, como apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Área de qualificação

Participante	Titulação	Área temática da pós-graduação
PAEE 1	Mestrado Especialização	Educação enfatizando o ensino regular Educação enfatizando a Educação Especial/Educação Inclusiva
PAEE2	Especialização	Educação enfatizando a Educação Especial/Educação Inclusiva
PAEE3	Mestrado	Educação enfatizando o ensino regular
PEA1	Especialização	Educação enfatizando o ensino regular
PEA2	Mestrado	Educação enfatizando o ensino regular
PEA3	Especialização	Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação
PEB1	Especialização	Educação enfatizando a Educação Especial/Educação Inclusiva
PEB2	Mestrado	Botânica
PEB3	Especialização	Educação enfatizando o ensino regular
PEB4	Especialização	Educação enfatizando a Educação Especial/Educação Inclusiva

**Fonte:** Autora com base em dados da pesquisa (2022)

Podemos constatar que a área temática dos programas de pós-graduação que mais apresentou formação foi a de educação, enfatizando o ensino regular, com 05 participantes nessa área; na qualificação com foco na área da Educação Especial inclusiva constatamos 03 professores; e 02 professores enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação. Nesse contexto, é possível vislumbrar que os docentes têm buscado se capacitar para atender às realidades e necessidades do ensino, colaborando para que sua prática pedagógica seja eficaz,

porém consideramos que nem todos os problemas reais das escolas e do ensino são resolvidos somente com os saberes docentes, demandando a participação de outros sujeitos e setores.

Em relação à formação na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, Mantoan (2003) destaca que, além do processo formativo docente, é preciso ressignificar o papel de toda a estrutura que envolve o processo de ensino, “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43). Nesse sentido, concordamos que a estrutura educacional precisa estar alinhada às propostas inclusivas e ser ressignificada, contribuindo, de forma conjunta, educadores e estrutura escolar, no intuito de que o ensino aconteça em uma proposta que responda às necessidades educativas dos estudantes.

Consideramos que os saberes da experiência produzidos no cotidiano do ensino constantemente transformam seus interlocutores, por isso concordamos com Damasceno (2010, p. 165) ao preconizar que “[...] o tempo de exercício na profissão docente torna-se, então, um aspecto relevante na caracterização do perfil dos professores, por tratar-se de uma dimensão que modifica a identidade e subjetividade dos professores”, o qual podemos subentender que esse tempo reflete em seu conhecimento, em sua prática e em suas concepções.

Sobre o levantamento da formação continuada que os professores já cursaram, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação e os seus respectivos estabelecimentos de ensino, foi possível constatar as temáticas predominantes, conforme apresentado no quadro:

**Quadro 5** – Formação continuada

<b>Participante</b>	<b>Temática de formação continuada que costuma fazer</b>
PAEE1	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular; Educação Inclusiva/Educação Especial
PAEE2	Educação Inclusiva/Educação Especial
PAEE3	Educação Inclusiva/Educação Especial
PEA1	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular
PEA2	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular
PEA3	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular
PEB1	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular; Educação Inclusiva/Educação Especial
PEB2	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular; Assuntos teóricos para a prática pedagógica
PEB3	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular; Assuntos teóricos para a prática pedagógica

PEB4	Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular; Educação Inclusiva/Educação Especial
------	------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Conforme o quadro, é possível perceber que as formações continuadas dos professores em grande parte foi voltado para sua área de atuação, Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular e Educação Inclusiva/Educação Especial, sendo possível constatar que 02 professores do ensino regular também marcaram terem participado de formações voltadas à Educação Especial inclusiva.

Levando em consideração a estrutura administrativa do ensino no Estado, temos no quadro funcional da Secretaria Estadual de Educação profissionais com contratos efetivos, porém, para atender a necessidade de recursos humanos, são viabilizados contratos de professores temporários, os quais passam por seleções, por meio de concurso ou outro procedimento, e assinam um contrato de trabalho constando suas garantias trabalhistas e data pré-estabelecida de encerramento.

No levantamento feito com os professores que participaram da pesquisa, 06 são professores efetivos e 04 são professores de contrato temporário, conforme demonstrado no quadro:

**Quadro 6** – Situação trabalhista dos docentes

SITUAÇÃO FUNCIONAL	Quantitativo
ESTATUTÁRIO	6
CONTRATO TEMPORÁRIO	4
<b>Total geral</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Esses dados revelam a disparidade existente na rede de ensino, evidenciando que ainda há um grande número de professores atuando no ensino público que não possuem vínculo efetivo, sendo contratados apenas temporariamente<sup>26</sup>, o que ocasiona uma rotatividade de profissionais nos estabelecimentos de ensino conforme a finalização do contrato, e uma instabilidade profissional para os docentes que necessitam recorrer a cada edital de concurso temporário ou efetivo para garantir sua vaga de emprego. Damasceno (2010) apresenta que esse é um dos obstáculos que a educação vive nos últimos anos, sendo uma realidade nas redes

<sup>26</sup> Conforme a Lei Complementar do Estado do Acre Nº 58, de 17 de julho de 1998, que dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do Art.27 da Constituição Estadual.

públicas de ensino com proporções expressivas, em âmbito nacional e local, e essa situação reflete em toda a organização de ensino. As escolas, a cada gestão ou finalização do contrato dos professores, passa por uma mudança em seu quadro, não conseguindo assim realizar um trabalho contínuo e consistente em sua estrutura pedagógica.

Tendo sido apresentados os pontos principais para descrição do perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa, adentramos a realidade pesquisada conforme os objetivos da pesquisa, partindo da subjetividade das informações que nos permitirá dialogar com as bases teóricas que envolveram as temáticas levantadas. Tendo como base de análise a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), iremos esclarecer sobre a sua estrutura e a forma como se organizou a análise categorial definida *a posteriori*.

#### 2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN

Para análise dos dados coletados em campo, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), explicada pela autora como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse sentido, esse conjunto de técnicas que busca interpretar e atribuir sentidos à comunicação tem a mensagem como ponto de partida para realização da análise. Conforme a autora, as mensagens são suscetíveis à interpretação em seus mais distintos contextos, possuindo processos para chegar a uma conclusão do que não está explícito e tendo, assim, a inferência como um importante procedimento na análise de conteúdo.

Franco (2012) se debruça no estudo da análise de conteúdo e sistematiza as ideias de Bardin (2016), apresentando uma síntese dos procedimentos e de cada passo que deve ser dado ao realizar uma pesquisa que tem como recurso metodológico a análise de conteúdo. Franco (2012) destaca que a mais antiga e mais utilizada entre as diversas técnicas de análise de conteúdo é a análise por categoria, que tem por base a decodificação de um texto em distintos elementos, sendo feita a sua classificação e formando agrupamentos analógicos.

Tendo distintas possibilidades de categorização, Franco (2012) apresenta que a mais utilizada, sempre que se aplica a conteúdos de mensagens escritas, é a análise por temas ou análise temática, que propõe isolar temas de um texto e extrair as partes de acordo com o

objetivo/problema pesquisado.

Bardin (2016) esclarece o que seria o tema dentro dessa conjuntura de organização: “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN, 2016, p. 135), assim, a frequência comum de sentido em torno de um tópico determina um tema, e a partir de um contexto essa tema viabiliza uma diversidade de possibilidades, que será subsidiada pela teoria. Nessa perspectiva, decidimos pela análise categorial através da análise temática para a realização da nossa pesquisa.

Quanto à organização para a efetivação da análise de conteúdo, Bardin (2016) esclarece que essa análise organiza-se em torno de três distintas fases: pré-análise; a exploração do material; e a organização e o tratamento dos dados que envolvem a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2016), na primeira fase de pré-análise, é realizada a organização do material coletado, buscando a sistematização dos dados, havendo, ainda, quatro etapas nesta fase: a) leitura flutuante, onde é realizado o contato com os dados coletados; b) escolha dos documentos, que visa à realização da delimitação do que se pretende analisar do material coletado; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; d) elaboração dos indicadores, que são os recortes da mensagem conforme dados coletados e determinação dos indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Durante essa primeira etapa, realizamos inicialmente a leitura dos dados coletados através da entrevista semiestruturada, e por seguinte fizemos o levantamento das bases teóricas para demarcação do que seria analisado. Posteriormente, sistematizamos os dados coletados, delimitando o que seria trabalhado durante a análise, usando como direcionamento os objetivos definidos para essa pesquisa. Nessa fase, fizemos uma organização dos dados com a pretensão de reconhecer as principais ideias/temas.

Na segunda fase, tem-se a exploração do material. De acordo com Bardin (2016), nessa etapa é necessário fazer uma leitura aprofundada dos dados coletados, em busca das mensagens que coincidem com os objetivos definidos no estudo, formando assim as unidades de análise. Nesse contexto, são feitas as seleções das unidades de registro e o agrupamento dos recortes que serão analisados. Neste espaço, começa a surgir as definições das categorias de análise, permitindo as interpretações e inferências de qualidade. A realização da codificação, classificação e a categorização são fundamentais nessa etapa. Na codificação, deve ser realizado o recorte das unidades de registro e na categorização é feito um arranjo para organizar os elementos plausíveis de serem validados e, dessa forma, é realizada a sistematização e

organização da mensagem (BARDIN, 2016). Essa fase é essencial, pois viabiliza a qualidade das interpretações e inferências.

Nessa segunda etapa realizamos um estudo mais aprofundado dos dados, sendo realizado o agrupamento dos elementos de afinidade que surgiram dos conteúdos das respostas dadas, sendo realizados os arranjos por analogia e os agrupamento viáveis. Após exaustiva idas e vindas no material, foi possível identificar a preponderância dos temas e a definição das categorias, a partir dos pontos principais das falas e reflexões realizadas pelos participantes. Nesse transcorrer da análise temática, identificamos a existência de seis (06) temas e duas (02) categorias, que serão apresentados no quadro a seguir e aprofundados na seção seguinte. Salientamos que essas categorias só foram criadas após análise criteriosa dos dados coletados da entrevista.

Assim, passamos para a terceira e última fase da análise de conteúdo. Bardin (2016) esclarece que nessa etapa é efetuado o tratamento dos dados obtidos, sendo o momento de realizar as inferências e interpretações, discorrendo os resultados, buscando uma compreensão mais apurada das mensagens, realizando a exploração dos significados e culminando nas interpretações inferenciais em uma proposta de análise crítica e reflexiva.

Nessa terceira etapa, buscamos através da inferências e interpretações compreender os conteúdos, através dos significados e da subjetividade que permeou os dados aferidos. Analisamos as temáticas definidas, buscando um diálogo com autores que são bases de referência a este estudo.

Tendo a posse de todas essas informações e seguindo os critérios e as etapas previstas para análise de conteúdo conforme Bardin (2016), explicitado acima, evidenciamos seis (06) temas e, por seguinte, duas (02) categorias, conforme expomos no quadro seguinte:

**Quadro 7** – Categorias e temas

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TEMAS</b>
<b>TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AH/SD: DO AEE AO ENSINO COMUM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer para reconhecer: NAAH/S e seus procedimentos educacionais</li> <li>• Trabalho colaborativo e sua interface: professor do AEE e o professor da sala comum</li> <li>• Processo de inclusão das AH/SD</li> </ul>
<b>OS DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AH/SD NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção dos professores sobre as AH/SD</li> <li>• Prática pedagógica com alunos com AH/SD</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação: as dificuldades que permeiam o processo formativo docente em relação as AH/SD</li></ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Com a delimitação das categorias e dos respectivos temas, passamos para a terceira fase da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados, onde foram feitas as inferências e a interpretação, buscando assim analisar as perspectivas dos participantes em relação ao nosso objeto de estudo.

### 3 INTERLOCUÇÃO COM OS DADOS COLETADOS

Nesta seção temos o objetivo de analisar os dados, estabelecendo um diálogo com as referências teóricas que embasam as temáticas que preponderaram na análise do conteúdo, bem como os documentos orientadores e regulatórios que resguardam e orientam sobre os devidos assuntos que perpassaram o referencial teórico desse estudo.

Nessa perspectiva, conforme já apresentado na seção anterior, o dados submetidos à análise de conteúdo resultaram em duas categorias, sendo elas: Trabalho pedagógico nas AH/SD: do AEE ao ensino comum; e os Desafios e as dificuldades à inclusão dos alunos com AH/SD no contexto educacional.

Apresentamos agora a análise dessas categorias e de seus respectivos temas.

#### 3.1 TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AH/SD: DO AEE AO ENSINO COMUM

A primeira categoria aborda sobre como acontece o processo pedagógico de identificação dos alunos com AH/SD no sistema público de ensino do Estado do Acre, através do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; o trabalho colaborativo no processo educacional que envolve esses estudantes, e o processo de inclusão desses estudantes com AH/SD. Sendo assim, essa categoria é composta por três temas: **1. Conhecer para reconhecer: NAAH/S e seus procedimentos educacionais; 2. Trabalho colaborativo e sua interface: professor do AEE e o professor da sala comum; 3. Processo de inclusão da AH/SD.**

O primeiro tema da categoria em análise denominado **Conhecer para reconhecer: NAAH/S e seus procedimentos educacionais** aborda sobre os procedimentos educacionais voltados para o trabalho de identificação dos alunos com características de AH/SD na cidade de Rio Branco/AC. Ressaltamos que esse entendimento contribui para compreendermos como acontece o processo de identificação desses estudantes na rede pública estadual de Rio Branco/Acre, um de nossos objetivos neste estudo.

Conforme já descrito no referencial teórico dessa pesquisa, na capital Rio Branco/Acre o NAAH/S é o setor público educacional referência na realização do processo de identificação pedagógica de alunos com características de AH/SD na educação básica, com profissionais capacitados para realizar essa avaliação pedagógica, não havendo ainda outro local público no Estado que ofereça esse serviço. O Núcleo realiza o trabalho de AEE específico na área das

AH/SD, atendendo prioritariamente os alunos da rede pública de ensino. Conforme informações repassadas pelo núcleo, sua estrutura está respaldada pelas orientações do MEC, que em 2006, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, propôs a implantação dos NAAH/S em todas as Unidades da Federação. Conforme Virgolim (2007), o NAAH/S apresenta um papel fundamental no atendimento específico aos estudantes com AH/SD, com proposta de ser um apoio para as escolas e as famílias, como descreve:

Estes Núcleos são organizados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação (VIRGOLIM, 2007, p. 05).

Nesse sentido, além de contribuir na identificação formal desses estudantes, o Núcleo oferece o atendimento a fim de oportunizar e apoiar o desenvolvimento dos alunos em interface com as escolas. Assim, iniciamos apresentando as respostas dos professores do AEE do NAAH/S, responsáveis pelo atendimento de identificação e acompanhamento pedagógico aos alunos com características de AH/SD no Estado.

Sobre a estrutura profissional da equipe do núcleo, apresentamos a explicação do participante PAEE3<sup>27</sup>: “[...] aqui no NAAH/S temos uma equipe formada por professores multidisciplinares, pedagogos e professores de áreas específicas com formação em AH/SD, e a gente trabalha individualmente ou em parcerias com outras áreas específicas, dependendo da afinidade e necessidade do aluno”, esse esclarecimento da composição da equipe constata que a organização condiz com as orientações do informativo disponibilizado pelo MEC, elaborado pela pesquisadora e referência na área Delou (2022, p. 10):

Atuam no NAAH/S profissionais graduados ou especializados em educação especial ou nas áreas dos componentes curriculares, com vistas ao atendimento das áreas de talentos isolados ou combinadas, de acordo com as normas dos respectivos sistemas de ensino, para o exercício profissional local e/ou itinerante, de forma conjunta e colaborativa com o professor da escola comum inclusiva.

Podemos notar que o serviço disponibilizado no processo de identificação desses alunos no sistema público de ensino ocorre no meio educacional (principalmente na educação básica por ser o nível de atuação do núcleo), em um processo pedagógico, com profissionais da

---

<sup>27</sup> Conforme mencionado na metodologia, com o intuito de resguardar as identidades dos participantes entrevistados, por questão de sigilo nominal, os professores e os estabelecimento de ensino foram identificados com alfanuméricos da seguinte forma: PAEE1 (professora do AEE do NAAH/S 1), PAEE2 (professora do AEE do NAAH/S 2), PAEE3 (professor do AEE do NAAH/S 3); para os professores do Ensino Médio entrevistado identificamos como: PEA1 (professor da escola A – 1º), PEA2 (professor da escola A – 2º), PEA3 (professor da escola A – 3º); PEB1 (professor da escola B – 1º), PEB2 (professor da escola B – 2º), PEB3 (professor da escola B – 3º), PEB4 (professor da escola B – 4º).

educação que apresentam formação específica na área das AH/SD. Sobre isso, Pérez e Freitas (2014) explicam que o processo de identificação dos alunos com características de AH/SD é parte do serviço disponibilizado pelo AEE aos estudantes, em um processo contínuo com critérios estabelecidos, onde são avaliadas as consistências das características

Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação é parte integrante do atendimento educacional especializado porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, mas ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 637).

Assim, diferente dos demais integrantes do público-alvo da Educação Especial, a identificação das AH/SD não segue procedimentos de diagnóstico médico, laudo e nem tem CID, por não ser considerada deficiência, doença, transtorno ou síndrome, como explica Delou (2022, p. 02), ao esclarecer o comportamento de superdotação, “[...] não fazem parte do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5. edição (DSM-V) e nem do Código Internacional de Doenças (CID-11), pois são evidências comportamentais demonstradas em diferentes contextos e situações da vida cotidiana”. Nesse sentido, nos embasando também nos estudos de Virgolim (2007) e Pérez e Freitas (2011), nos quais é ressaltado que a investigação das características de AH/SD é multidimensional, sendo necessário avaliar os distintos aspectos do indivíduo, em diferentes contextos ambientais e sociais para o reconhecimento do comportamento da superdotação, tendo como pressuposto a visão interacionista, na qual as influências da genética e do ambiente em interação são determinantes para a manifestação do comportamento da superdotação.

Em relação ao trabalho desenvolvido no Núcleo, solicitamos que fosse esclarecido quais as bases teóricas e estruturais que os profissionais seguem, sendo explicado pela participante PAEE2:

Como o NAAH/S faz parte da Secretaria Estadual de Educação, nós estamos alinhados ao MEC no embasamento teórico e filosófico e usamos como referência o material fornecido por eles e pelos estudiosos e pesquisadores nessa área. Em 2007 o MEC entregou quatro cartilhas feitas por especialistas na área para auxiliar no trabalho desenvolvido nas AH/SD, e até hoje usamos como referência. O trabalho de identificação é baseado na concepção dos três anéis de Renzulli, que são: envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média e criatividade. Também usamos outros recursos atualizados de pesquisadores, como o Manual de identificação de AH/SD da Pérez e da Freitas, e os estudos na área de sobre-excitabilidade da Patrícia Neumann (PAEE, 2022).

Conforme explicado, o NAAH/S é um setor vinculado ao sistema de ensino estadual público do Acre, que segue as orientações do Ministério da Educação – MEC e da própria

Secretaria de Estado de Educação, por intermédio do setor de Educação Especial, que faz parte. Apesar do material de orientação do MEC ser de 2007 e até os dias atuais ainda não ter sido disponibilizados novos materiais atualizados de apoio, a equipe busca se atualizar com leitura de materiais dos pesquisadores de referência na área que contribuem na realização desse trabalho, como mencionado por eles os trabalhos de Ângela Virgolim (2007), Susana Pérez e Soraia Freitas (2016), Cristina Delou (2022), Denise Fleith (2007), Olzeni Ribeiro (2016) e Patrícia Neumann (2021).

Em relação ao processo de identificação das características de AH/SD dos alunos, os participantes esclareceram os procedimentos pedagógicos que são realizados no Núcleo, na etapa de investigação dos alunos:

O processo de identificação inicia com a indicação do aluno, na qual a escola pode indicar, a família pode indicar e o próprio aluno também pode se autoindicar. A respeito do processo de identificação, nós dizemos que ele é dividido em duas partes. Nós temos a parte de sondagem geral e a parte de sondagem específica. Então, a sondagem geral é a parte que todos os alunos precisam passar para ser identificado, para saber qual é a área de interesse, e quais características cognitiva, emocional e social apresentam como indicadores de AH/SD. Temos instrumentos pedagógicos específicos para aplicar com os alunos nessa etapa, e esses instrumentos são aplicados com os responsáveis e com os alunos. Os alunos de português, de música, de matemática, de artes e os demais, todos eles passam por esse processo. A diferença é que para alunos dos anos iniciais os instrumentos são um pouco diferentes do que dos anos finais e médio, não é? (*sic*). E a parte de sondagem específica já é a parte direcionada para a área de interesse do aluno e o nível que o aluno demonstrou. O que vai direcionar essa segunda etapa é a especificidade que depende do interesse do aluno, dentro dessa área, que é ampla. Então a sondagem é específica no sentido de atender a especificidade do aluno com atividades desafiadoras e outras que proporcione avaliar as características de AH/SD (PAEE1, 2022).

O processo de identificação tem o que nós chamamos de triagem, que são alguns encontros nos quais nós fazemos todo um apanhado desse aluno na parte de sondagem geral. Conhecer um pouco da história de vida dele, no desenvolvimento dele, área que ele apresenta um potencial. E aí é feito conversas com a família, com a escola, com aluno e posteriormente também nesse mesmo período nós fazemos a sondagem específica, que é justamente na área em que ele demonstrou interesse, e assim encaminhamos o aluno para outros professores de AEE que também estão aqui e que são de áreas específicas, como exemplo: professor de matemática, português, ciência da natureza, música, artes, robótica, mecânica ou outros profissionais que chamamos de parceiros nesse trabalho. Quando ele passa pela sondagem específica é o momento de observarmos mais intensamente a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a habilidade acima da média, por proporcionar um ambiente que favoreça esse comportamento (PAEE2, 2022).

O processo de identificação acontece em concomitantes etapas. É um processo de sondagem onde os alunos respondem formulários pré-estabelecidos juntamente com a família, onde buscamos identificar características de conhecimento, características socioemocionais, aptidões, interesses e social. Temos os instrumentos de anamnese, questionários, fichas de características e outros. E paralelo a isso, a gente também faz o processo no qual trabalhamos a área de interesse específica do aluno. Acontece atendimentos individualmente com cada professor ou em parcerias com outros professores. Quando o aluno apresenta interesses em alguma área que não temos no núcleo, buscamos parcerias com profissionais que possam contribuir na avaliação

desse aluno. A gente desenvolve atividades do interesse do aluno e analisa o limite que é estabelecido para idade e para série dele, avaliando se há o conhecimento acima da média, comparado aos seus pares, e se há criatividade e envolvimento com a tarefa no desenvolvimento do alunos (PAEE3, 2022).

É possível verificar que o processo de identificação inicia na indicação desses estudantes, podendo ser feita até pelo próprio aluno, como auto-indicação. Cada etapa tem uso de coleta de dados, com instrumentos como questionários, entrevistas, fichas de informações, atividades de sondagem de interesse dos estudantes e processos que levam em conta a especificidade de cada aluno. Em relação a isso, Perez e Freitas (2016) ressaltam a importância dessa avaliação ser algo dinâmico, que viabilize o reconhecimento, a aceitação e a valorização da pessoa com AH/SD.

Ao informarem que existe uma etapa de sondagem geral e outra de sondagem específica, os professores apresentam uma proposta que parte do propósito de conhecer o aluno, em suas características pessoais, emocionais, cognitivas e sociais, e, sendo reconhecida a área de interesse dos alunos, os professores promovem propostas específicas de atividades e experiências que viabilizem o reconhecimento das características de AH/SD, avaliando se realmente estão acima da média esperada para o seu desenvolvimento. Virgolim (2007) destaca que os estudos de Renzulli, no Modelo dos Três Anéis, adverte sobre a necessidade de enriquecer a vida dos alunos por intermédio de experiências que usualmente não estão no currículo escolar, sendo importante ter serviços educacionais adequados, desafiadores e de alto nível, com o intuito de favorecer o potencial humano. Renzulli pontua que é necessário oferecer oportunidades que favoreçam os três traços – habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, criatividade e envolvimento com a tarefa – que na sua interação dinâmica resulta no comportamento de superdotação (VIRGOLIM, 2007). Ao realizar a parte de sondagem específica, os professores nos fazem entender que viabilizam possibilidades de experiências com os alunos na sua área de interesse, seja por atividades, desafios ou ações.

É importante ressaltar que nesse processo pedagógico de identificação não foi mencionado sobre os testes de inteligência. Nesse sentido, nos reportamos a Negrini e Freitas (2008), que esclarecem que os teste de QI são padronizados e seguem critérios que somente os profissionais aptos a avaliar podem aplicar, como os psicólogos, sendo necessário avaliar em um contexto quantitativo e qualitativo, pois o resultado do teste por si só não é determinante para uma avaliação do comportamento de AH/SD. As autoras ressaltam que esse tipo de teste não consegue abranger todas as distintas áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano (medem somente as inteligências lógico-matemática, linguística e espacial). Sendo assim, é importante usar distintos instrumentos de observação e avaliação, que permitam uma visão

integral do sujeito para constatar a consistência das características de AH/SD.

Virgolim (2007) menciona que a principal finalidade para a identificação no contexto escolar de alunos com AH/SD é reconhecer os estudantes, que muitas vezes não estão sendo valorizados, estimulados e orientados na estrutura do ensino, “[...] a principal meta na identificação de alunos Superdotados [...] é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular” (VIRGOLIM, 2007, p. 5). Assim, consideramos que cada etapa do processo de identificação desses estudantes, que foram mencionados pelos professores do AEE do NAAH/S, favorece o seu autoconhecimento e tem o intuito de contribuir no seu desenvolvimento.

Sobre a duração do processo de identificação das características de AH/SD dos alunos e a devolutiva pedagógica que é dada para escola do aluno e para a família, a participante PAEE2 explica:

A princípio, colocamos como um período de 6 meses a 1 ano, podendo ser encurtado ou estendido, dependendo de cada caso de aluno. Procuramos explorar todas as áreas possíveis para que a gente possa emitir um parecer pedagógico consistente, informando se o aluno apresenta ou não o comportamento e as características das AH/SD. Nosso parecer pedagógico apresenta as referências teóricas na qual embasamos o nosso trabalho de identificação das AH/SD, os instrumentos usados de coleta de informação que colaboraram nessa investigação e a descrição das atividades e do desenvolvimento e comportamento do aluno em cada etapa. Esse parecer é entregue para a família dos estudantes e para as escolas dos alunos (PAEE2, 2022).

Observamos que, apesar de ter uma perspectiva de tempo de duração da investigação, é respeitada a individualidade de cada aluno em seu processo de identificação, sendo proporcionadas nesse período atividades na área de interesse dos estudantes e aplicados instrumentos que viabilizem o reconhecimento das suas características. Sobre a importância de considerar a especificidade de cada aluno, e não limitar em critérios avaliativos únicos, Cupertino e Arantes (2012) destaca que um dos pontos principais a ser considerado na área das AH/SD é que “[...] o desenvolvimento de uma pessoa não é homogêneo, e aptidões intelectuais, afetivas e motoras não se desenvolvem igualmente” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 50), sendo necessário assim reconhecer e respeitar o tempo de cada pessoa. Sobre a especificidade das pessoas que apresentam características de AH/SD, Virgolim (2007) esclarece e destaca sobre a heterogeneidade que forma esse grupo de pessoas:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Assim, percebemos a importância de seguir critérios que considerem a particularidade de cada estudante, respeitando seu tempo, sua área de interesse, seu desenvolvimento e suas eficiências e necessidades educativas.

Outro aspecto importante dos procedimentos adotados no processo de identificação é a questão da devolutiva ao finalizar a investigação. De acordo com os professores entrevistados, esse processo se dá através de um parecer pedagógico elaborado pelo professor que atende o estudante, apresentando as bases teóricas que direcionaram a investigação, os procedimentos que foram realizados com cada aluno e a descrição do seu desenvolvimento. Entre os pesquisadores da área, há distintas formas de nomear essa devolutiva da investigação das AH/SD, podendo ser conceituado como relatório pedagógico, relatório descritivo de AH/SD, parecer pedagógico, e na área da psicologia como relatório ou avaliação psicológica. Delou (2022) descreve como pode ser feito esse relatório/parecer ao final do processo de identificação:

[...] um relatório descritivo deve ser elaborado, acompanhado de um portfólio de produtos (provas, desenhos, textos, fotos de projetos/produtos, entre outros meios documentais) que documentem o processo avaliativo. O relatório deve ser assinado pela equipe pedagógica da escola e da educação especial (DELOU, 2022, p. 06).

A importância de documentar e constar todas as etapas de investigação das características de AH/SD no processo de identificação pedagógica possibilita analisar as circunstâncias, a forma como foi realizada e a resposta do aluno em cada etapa, levando em consideração as particularidades de cada estudante.

Conforme as explicações dadas pelos participantes desta pesquisa, a entrega do parecer pedagógico é feita para a família do estudante e para a escola, sendo esclarecidos os procedimentos utilizados na investigação das características de AH/SD e orientação a ser desenvolvida com os estudantes, após finalizado o processo. Assim, reconhecemos que a equipe do núcleo segue parâmetros para a execução do seu trabalho, sendo uma dinâmica pedagógica que conta com professores de áreas específicas e pedagógicas que atuam para atender os alunos da educação básica, que são indicados para esse processo de identificação.

Apesar de o MEC ter direcionado a implantação dos NAAH/S nos sistemas de ensino, foi possível constatar, por meio das falas dos participantes, a falta de suporte a esses núcleos, em questão de material pedagógico específico e assessoria de acompanhamento, o que leva a equipe procurar meios próprios para se atualizar e ter instrumentos pedagógicos de trabalho, reforçando o que Simon e Vieira (2012) constatam em seu estudo; a negligência que existe dentro do contexto educacional em relação a recursos materiais e humanos para atender às especificidades deste público-alvo da Educação Especial.

Algo possível de ser notado durante as falas dos professores é que a participação da família dos alunos se faz presente no processo de identificação. Porém, há uma significativa ausência de participação dos professores do ensino regular nesse processo, o que possivelmente inviabiliza um olhar amplo no meio educacional, pois os professores regentes são os que têm contato cotidiano com esses alunos e são fundamentais para contribuir tanto para o seu possível reconhecimento como para o desenvolvimento educacional, como destaca Cupertino e Arantes (2012).

O segundo tema desta categoria em análise é intitulado **Trabalho colaborativo e sua interface: professor do AEE e o professor da sala comum**. Esse tema tem como intuito apresentar como ocorre essa interface entre o AEE e o ensino comum. Como já descrito no referencial teórico deste estudo, os alunos com AH/SD estão inseridos no contexto do ensino comum, sendo oferecido o serviço de AEE na realização do processo de identificação no NAAH/S Acre, sede Rio Branco, e o atendimento de suplementação/complementação realizado na escola ou no núcleo (conforme critério/escolha do aluno ou da família). Nesse sentido, é fundamental a relação dialógica entre os professores do AEE e os professores regentes da sala comum, em uma abordagem de trabalho colaborativo.

Vilaronga e Mendes (2014), ao abordar sobre o modelo de ensino colaborativo, explica que é uma das estratégias educacionais para atender a demanda de todos os alunos, em um propósito de trabalho conjunto entre os professores da sala comum e o docente da Educação Especial, com o intuito de alcançar o sucesso na aprendizagem e efetivar a inclusão escolar.

Reconhecemos que há um direcionamento para a garantia do atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD por parte dos dispositivos legais, porém sabemos que o processo de inclusão deve acontecer em todo o contexto educacional e por parte de todos os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes.

A importância de favorecer o reconhecimento desses estudantes propõe uma reestruturação no ensino, no intuito que realmente aconteça o atendimento às suas necessidades educacionais e viabilize o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) ressaltam que “[...] essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno”, sendo essa a finalidade principal da identificação desses estudantes.

Os professores do AEE do NAAH/S, ao serem indagados sobre como acontece a interface do núcleo com a escola para o processo de inclusão dos alunos com AH/SD, responderam da seguinte forma:

Nós informamos para as escolas que esse aluno está sendo atendido pelo NAAH/S e entregamos um documento informando sobre o processo de identificação ou atendimento desses alunos, e conversamos com o professor do AEE da escola e a equipe pedagógica, para poder estreitar esses laços, né? É explicado todos os procedimentos que estão sendo realizados, e a partir daí, a gente espera que a escola tenha um olhar sensível em relação a esse aluno. O nosso maior contato é com os professores do AEE da escola, sendo a nossa ponte com os professores da sala regular, pois são eles que estão todos os dias na escola. Nós nos colocamos a disposição para esclarecer qualquer dúvida e ajudar no que for preciso e também reforçamos que é importante que os professores da sala de aula entendam sobre esses alunos, e que em nenhum momento haja a exclusão desse aluno (PAEE1, 2022).

Existe o empenho da equipe do NAAH/S para identificar o aluno e entregar o parecer pedagógico para a família e a escola. A gente apresenta o parecer pedagógico para a escola, dizendo as características que foram identificadas e orientamos que a escola desenvolva um trabalho com esse aluno. Esse contato maior com a escola é através dos professores do AEE que estão lá e são as referências para nós em relação ao processo de inclusão desses alunos. Nós colocamos a disposição, mas são eles que estão todos os dias no meio educacional e que têm o contato maior com os professores regulares. Se o estudante identificado com AH/SD optar por ficar sendo atendido no AEE da escola é necessário fazer um trabalho que desenvolva seu potencial, e caso ele permaneça no AEE do NAAH/S com o acompanhamento, é importante que a escola possa apoiar e também observar se ele está tendo um desenvolvimento satisfatório no ensino regular (PAEE2, 2022).

Nesses dois relatos, conhecemos um pouco sobre como acontece a interface com a escola dos estudantes que passam pelo processo de identificação do NAAH/S, sendo as falas mais direcionadas aos procedimentos que o núcleo adota com a escola no repasse das informações e o oferecimento de apoio. Conforme as falas dos participantes, o Núcleo se propõe a oferecer o serviço para as famílias e para as escolas, e um apoio no processo educacional de inclusão desses alunos na escola. Ao serem repassadas as informações dos alunos que estão em processo de identificação e os já identificados para a equipe pedagógica e para os professores de AEE da escola dos estudantes, percebemos iniciativa de um trabalho conjunto, núcleo e escola, mas ao mesmo tempo percebemos que existe a falta de contato direto da equipe do Núcleo com os professores regentes que diretamente e diariamente estão com esses alunos.

Sobre a importância de haver essa relação de interação e trabalho colaborativo entre os professores regentes e os professores do AEE que conhecem de forma mais específica as singularidades desses estudantes com AH/SD, nos referenciamos nos estudos realizados por Jung, Vaz e Benatti (2020) ao tratar sobre os saberes docentes em relação aos alunos com AH/SD, destacando a importância dos professores que trabalham diretamente com esses alunos terem o conhecimento e apoio necessário para incluir esses estudantes, respeitando as suas especificidades, e que através de uma proposta formativa e de conexões de saberes há possibilidade de assegurar o atendimento amplo às necessidades desses estudantes, tendo assim a necessidade das informações chegarem até esses professores. Sobre a importância de

viabilizar e concretiza um trabalho colaborativo efetivo entre professores especializados do atendimento educacional e professores regentes da sala de aula, Vilaronga e Mendes (2014) reforçam que essa proposta se apresenta como a mais eficaz para atender a proposta inclusiva das escolas, e isso só será efetivado através dos saberes docentes em relação a esses estudantes público-alvo da Educação Especial

Sendo os professores do AEE da escola a referência do NAAH/S para fazer essa ‘ponte’, como mencionado pelas participantes PAEE1 e PAEE2, no processo de inclusão dos alunos com AH/SD, é fundamental que haja relação próxima com os professores regulares em uma proposta de trabalho colaborativo.

No intuito de identificar se realmente está acontecendo essa relação dialógica, foram feitas perguntas aos professores do Ensino Médio de áreas específicas, participantes da pesquisa, de como acontecia a interação dos professores regentes com os professores da Educação Especial da escola, em relação aos alunos com AH/SD, para saber se o trabalho colaborativo estava alcançando o propósito de inclusão com os alunos com AH/SD. Foram dadas as seguintes respostas:

Olha, eu não tive até agora nenhuma interação com a professora do AEE em relação aos alunos com AH/SD, o que eu tenho mais contato com ela é sobre os alunos com deficiência, que são os que precisam de adaptação curricular. Eu creio que eu tenho que ter mais aproximação com ela, para ela me ajudar a identificar esses alunos com superdotação na sala. [...] creio que ela pode me ajudar a trabalhar melhor com esses alunos, né? (PEA1, 2022).

Eu não tive contato ainda com a professora do AEE em relação aos alunos com AH/SD, então não sei como te responder. Não fizeram nenhum contato ou passaram informação sobre esses alunos, então não tem como responder (PEB3, 2022).

Bom, é um contato ainda muito falho, né? Infelizmente, a escola ainda foca muito nos alunos com deficiência, então, como praticamente os alunos com altas habilidades não são um problema, né? Não dão trabalho, eles acabam ficando a parte. Até em relação às deficiências é bem complicado, porque não tem muito essa comunicação de professor do AEE e o professor de ensino de sala regular. Nós acabamos tendo mais contato é com os mediadores dos alunos que têm necessidades educacionais (PEB4, 2022).

Para ser sincera, existe só a informação, né? A escola informa, e a Educação Especial tá lá na escola. É informado que tem aluno com AH/SD, nos é apresentado, mas eu acho que ultimamente, não vai além disso (PEA3, 2022).

Como podemos observar, a relação entre professor do AEE e o professor da sala comum referente aos alunos com AH/SD não está acontecendo como deveria e da forma como esses estudantes necessitam, em uma proposta colaborativa para suplementação curricular atendendo suas necessidades educativas. Delou (2007) retrata que a proposta de inclusão dos alunos com AH/SD nas escolas só se torna possível quando os direitos legais se tornam efetivados no

contexto escolar, sendo necessário que todos os envolvidos no processo educativo do estudante se tornem conscientes e dispostos a colaborar no desenvolvimento destes alunos. Assim, há necessidade de interação, compartilhamento de informações e trabalho conjunto entre os professores e os profissionais envolvidos na vida acadêmica desses estudantes.

Analisando as entrevistas, é possível constatar a desinformação que permeia o processo de aprendizagem desses estudantes. Ao considerar que os alunos com AH/SD não precisam de adaptações curriculares, os professores demonstram um equívoco em relação ao contexto da adaptação no ensino, por considerar que somente os alunos com deficiência fazem jus a esse recurso.

Sobre as adaptações curriculares para os alunos com AH/SD, Sabatella e Cupertino (2007) esclarecem que a proposta de enriquecimento curricular a ser oferecido aos alunos com AH/SD pode se dar de três formas: enriquecimento dos conteúdos curriculares; enriquecimento do contexto de aprendizagem; enriquecimento extracurricular. O enriquecimento dos conteúdos curriculares envolve adaptações curriculares, podendo acontecer de duas formas: adaptação curricular significativa e ampliações curriculares. A primeira diz respeito a uma proposta de programa educacional individualizado, dentro dos objetivos, conteúdos e avaliação do currículo regular, considerando as necessidades educacionais do aluno com AH/SD “[...] conteúdos são adicionados e/ou excluídos, critérios de avaliação também são modificados. É necessário atingir os conteúdos básicos, optativos e transversais. Esta ação envolve não só o aluno, como seus tutores e toda a equipe escolar” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 75), o que promove uma adaptação curricular considerando as particularidades do aluno com AH/SD. Já as ampliações curriculares se referem à ampliação de conteúdos das disciplinas curriculares que o aluno tem interesse, possibilitando adaptações no ensino através do aprofundamento dos conteúdos e variações nas atividades propostas a esses estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem desafiador, instigante e enriquecedor, sendo direcionado pelos próprios professores do ensino regular. Assim, temos propostas de ensino viáveis a serem feitas no espaço da sala de aula, valorizando o potencial e o interesse dos alunos com AH/SD, considerando que as adaptações curriculares não estão voltadas somente para as deficiências, mas também para as eficiências no processo de aprendizagem.

Uma das participantes abordou sobre os alunos com AH/SD não serem ‘um problema’, em um contexto de não darem trabalho, comparado aos alunos com deficiência, e que não há essa comunicação com os professores do AEE até em relação a esses estudantes. Essa fala demonstra a fragilidade que ainda existe no processo de inclusão que envolve os estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, conforme Mantoan (2015), ainda é necessário

romper os paradigmas que estão enraizados nas escolas e no ensino, que consideram os alunos com deficiência como um fardo no ensino e um problema a ser administrado. O processo de inclusão desses alunos envolve uma perspectiva ampla de constante aprendizagem de todos os envolvidos, em uma educação que valoriza a diversidade e busca alternativas para atender as necessidades educacionais dos seus alunos. Além disso, é perceptível que a colaboração entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala regular precisa ser melhor consolidada. Com base nas respostas das professoras da sala regular, ainda há uma certa distância nessa relação de trabalho. Portanto, é necessário estabelecer uma parceria pedagógica mais efetiva, a fim de promover um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Na resposta dada na entrevista, a professora também informou que os alunos com AH/SD acabam ‘ficando à parte’, demonstrando um problema que envolve esses estudantes e que inviabiliza seu desenvolvimento educativo, pois conforme Virgolim (2014) os alunos com AH/SD que não são reconhecidos, estimulados e valorizados podem ficar desestimulados e frustrados, acarretando sérios problemas, tanto educativos como emocionais.

Constatamos também, na análise das entrevistas com os professores do ensino regular, que as informações e encaminhamento do NAAH/S para as escolas acabam chegando só aos professores do AEE e a equipe gestora de cada escola, não sendo repassadas as informações de forma efetiva aos docentes das salas de aulas. Essa ausência de informação e de trabalho conjunto dificulta o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD.

É perceptível que os professores do AEE e do ensino comum das escolas acabam se preocupando mais com os alunos que visivelmente requerem mais atenção no ensino e no processo de aprendizagem, como os alunos com deficiência. Sobre isso, as autoras Simon e Vieira (2012, p. 262) apresentam um estudo que salienta essa dissonância:

[...] observa-se que o atendimento às altas habilidades/superdotação tem sido negligenciado, e, até mesmo, alguns profissionais vinculados à área da deficiência questionam sua introdução no grupo alvo da Educação Especial. Portanto, é possível afirmar que há uma exclusão dentro do grupo dos excluídos.

Essa realidade que permeia o meio educacional apresenta a negligência que realmente está acontecendo no processo educativo dos alunos com AH/SD. A falta de conhecimento, compreensão e até interesse nessa área tem levado esses alunos a serem invisíveis dentro da invisibilidade que está o público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, a professora do Ensino Médio PEA2 apresenta em sua fala os desafios existentes na escola, as dificuldades que enfrenta na sala de aula, e a sua explicação sobre os alunos com AH/SD:

Não é porque a gente tem os profissionais do AEE presente na escola que essa relação acontece. É tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo na escola que não conseguimos dar conta. E para falar a verdade, pelo menos lá onde eu trabalho, a gente é bem mais preocupado com os alunos, que tem muita limitação, né? Porque a gente trabalha com aluno que não sabe ler, a gente trabalha com aluno que não sabe escrever, que é só o copista. Então, existe uma sobrecarga de dar conta de três, sete alunos que têm dificuldade de aprendizagem e, também os inclusos que não sabem ler, não sabem escrever... aí acaba que as altas habilidades ela realmente não é um assunto tocado e acabamos nem conseguindo identificar esses alunos (PEA2, 2022).

Há uma grande demanda de atendimento aos alunos com deficiência, que requerem a atenção de toda a estrutura educacional e que perpassa várias barreiras para a acessibilidade no ensino. Existe também nas salas de aulas o desafio dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que não conseguem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, e os alunos com características de AH/SD. A sobrecarga docente é algo que realmente existe no contexto escolar, constatando também a complexibilidade que envolve todo o processo educacional. A proposta da política de Educação Especial da perspectiva inclusiva em disponibilizar profissionais da Educação Especial na escola tem por objetivo contribuir e apoiar esse processo de inclusão dos alunos público-alvo, porém percebemos que ao priorizar um público-alvo em detrimento de outro, demonstra quão longe ainda estamos da inclusão de fato, onde todos deveriam ser atendidos e terem seu desenvolvimento pleno, respeitando as suas especificidades.

Simon e Vieira (2012), ao apresentar um estudo sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com AH/SD, destaca que muito se fala sobre as barreiras que envolvem os alunos com deficiência, entre elas a barreira física, arquitetônica, a de comunicação e outras, e pouco é falado sobre as barreiras atitudinais, sendo essa considerada pelas autoras a que muitas vezes impede que a inclusão aconteça realmente, pois atitudes discriminatórias e excludentes são as que mais ferem, legalmente e pessoalmente, as pessoas que necessitam de um atendimento e acompanhamento diferenciado. Em relação aos alunos com AH/SD, essa barreira atitudinal é a mais preponderante entre os professores, conforme as autoras, pois envolve atitudes que desfavorecem o seu reconhecimento e o seu desenvolvimento.

Essas barreiras atitudinais em grande parte são geradas por crenças errôneas, mitos e desinformação em relação às pessoas com AH/SD. No âmbito educacional, essas barreiras impedem, muitas vezes, que sejam pensadas propostas de ensino que alcancem e contribuam de fato para o desenvolvimento cognitivo e emocional pleno dos estudantes com AH/SD.

Ao analisar se há uma relação de trabalho colaborativo entre os professores do AEE (da

escola e do NAAH/S) e os professores da sala comum, foi possível identificar a falta de comunicação e de relação próxima nesse contexto educacional que envolve os alunos com AH/SD.

Assim, sobre esse tema compreendemos, por intermédio das respostas das entrevistas, que a equipe do NAAH/S apresenta procedimentos pedagógicos com a proposta de interação com as escolas dos estudantes, tendo como ponto de partida a equipe gestora e os professores do AEE de cada estabelecimento de ensino. Porém, foi possível constatar que as informações não estão alcançando os professores regentes dos estudantes, conforme as falas dos participantes, não havendo assim uma relação próxima e troca de conhecimento e apoio com os professores que estão diariamente com esses estudantes. A ausência de informação e conhecimento sobre os alunos com AH/SD gera ainda mais a invisibilidade, de reconhecimento e atendimento, desses alunos e demonstra as barreiras existentes para o seu processo inclusivo.

Seguimos assim para a próxima e última temática da primeira categoria, com o terceiro tema **Processo de inclusão das AH/SD**, que tem como proposta compreendermos e refletirmos sobre o processo inclusivo desses estudantes no contexto escolar.

O paradigma da Educação Especial inclusiva propõe a igualdade de oportunidade, no sentido de equidade, respeitando as diferenças e considerando a especificidade de cada sujeito, e sua concretização acontece com ações concretas de inclusão. Conforme Ourofino e Guimarães (2007), o aluno superdotado necessita de apoio para o desenvolvimento de suas habilidades e para o fortalecimento de suas características cognitivas, criativas e produtivas, além do incentivo na valorização da sua sensibilidade de aprendizagem, que exige um olhar diferenciado para corresponder às suas reais necessidades. Esses alunos não apresentam por si só mecanismos suficientes e nem dispõem de todas as ferramentas para o seu pleno desenvolvimento. As pessoas com AH/SD necessitam de apoio, orientação e propostas de acompanhamento que favoreçam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Para sabermos sobre o processo de inclusão desses estudantes, iniciamos perguntando aos professores regentes das escolas de Ensino Médio se houve alguma mudança no contexto escolar após a identificação do aluno com AH/SD, dos quais tivemos as seguintes respostas:

Não, ele é um caso que as pessoas supõem que ele tem algo, mas não foi falado e nem dentro de sala de aula mesmo esse aluno falou que tem AH/SD. Então é tipo aquilo, é aquela nomenclatura de sempre: ele é inteligente, ele é um menino que é extraordinário na área de ciências humanas e nas ciências exatas, mas não se falava que tinha altas habilidades (PEA1, 2022).

Quando a gente soube da questão do 'laudo' de altas habilidades, já foi justamente no período de pandemia. Aí, o período de pandemia não tinha muito contato, então não dava de fazer uma aula diferenciada para ele. Mas esse aluno sempre foi independente.

Ele nunca dependeu muito da gente (PEB1, 2022).

Assim, porque eu só tive a confirmação agora que ele têm essas altas habilidades, não é? mas eu já desconfiava. Eu procuro sempre estar elogiando, porque eu acho que isso é uma das formas de incentivar também o aluno e parabenizar pelo desenvolvimento dele, eu o tenho até como assistente dentro da sala de aula, porque ele se destaca nos conteúdos abordados. Ele já sabe o que é, se eu falo uma coisa numa aula, na seguinte ele já vem com a memória bem fresquinha. Então ele está sempre em destaque, então nossa relação é bem agradável (PEB3, 2022).

Dos 07 professores regentes do Ensino Médio que participaram da pesquisa, 03 ficaram sabendo que tinham alunos com AH/SD em suas salas de aula no momento que o convite foi feito para participarem desta pesquisa. Percebemos, nesse contexto, que as informações sobre esses alunos com AH/SD não chegam a todos os professores, não sendo algo socializado de forma geral aos educadores da escola. Os três professores relataram que reconheciam que esses alunos se destacavam entre os demais alunos, o que não gerou tanta surpresa a informação do parecer pedagógico confirmando as AH/SD. Foi possível perceber durante as entrevistas que os professores refletiam sobre a questão das AH/SD e a identificação desses estudantes, ao relatarem os comportamentos e as características de aprendizagem desses estudantes e suas possibilidades de desenvolvimento.

Ao informarem que nem os próprios alunos falam sobre o seu parecer pedagógico de AH/SD, observamos a complexidade dessa área, nos fazendo refletir sobre os possíveis motivos que esses alunos não comentam que são superdotados. Virgolim (2007) descreve que as AH/SD apresentam seus desafios, complexidades e possibilidades, sendo uma temática que precisa ser conhecida, estudada e abordada na perspectiva de ser desmitificada e assim compreendida pelos educadores e principalmente pela própria pessoa com AH/SD. A necessidade de conhecer e desconstruir os mitos e as barreiras que envolvem esses alunos e essa temática é algo urgente no meio educacional, com o intuito principalmente de não gerar prejuízos emocionais, cognitivos e sociais às pessoas que apresentam comportamento de superdotação.

Outro ponto que nos chamou atenção foi em relação aos professores das escolas se referirem a laudos médicos para as AH/SD, demonstrando que há essa percepção ainda de que é algo que o médico constata e que a medicina aborda através de laudos. Como mencionado no tema anterior, a AH/SD não é considerada uma doença, transtorno ou síndrome, e sim um comportamento que tem sua base na genética e necessita de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento (VIRGOLIM, 2007; DELOU, 2022), sendo avaliado e observado em diferentes contextos, podendo ser avaliado e identificado através de análise pedagógica e psicológica, com instrumentos que tenham bases em evidências científicas.

Outro assunto abordado foi sobre o período de pandemia<sup>28</sup> da COVID-19 que assolou a todos e impossibilitou maior contato entre pessoas, ocasionando o isolamento social. A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE/AC adotou providências referentes à suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede estadual e adoção do ensino não presencial no modelo remoto, para continuidade dos estudos. As aulas presenciais retomaram de forma gradativa nas escolas públicas estaduais do Acre a partir do Decreto Estadual N° 10.184, de 30 de setembro de 2021. Essa situação de isolamento e ensino remoto, conforme as falas dos professores, dificultou as atividades e acompanhamentos dos docentes com os alunos e entre os próprios alunos, sendo esse um dos fatores que também impossibilitou o reconhecimento de alunos com AH/SD e dificultou propostas educacionais que favorecessem mais esses estudantes.

Ao se referirem em suas falas que esses alunos são independentes e que apresentam desempenho notável em alguma área, os professores demonstram perceberem a diferenciação que esses alunos apresentam no contexto educacional e, ao mesmo tempo, acreditam que, por conta de tal característica, são alunos que não precisam de tanto apoio ou ajuda no processo de ensino e aprendizagem, pois são ‘inteligentes’ e possivelmente suficientes para se desenvolverem, sendo esse um dos mitos que desafia a concepção das AH/SD. Sobre essa situação Simon e Vieira (2012) pontuam em seu estudo:

[...] o mito de que as pessoas com altas habilidades/superdotação têm recursos próprios para desenvolver seus potenciais, não necessitando, portanto, do apoio dos demais é a crença que mais afeta as percepções e as atitudes da sociedade sobre estas pessoas e, muitas vezes, as ações dos educadores (SIMON; VIEIRA, 2012, p. 261).

Essas crenças que geram os mitos trazem prejuízos tanto para a pessoa que apresenta AH/SD como para o seu processo de ensino, que condiciona os docentes a um ensino que não oportuniza o favorecimento de propostas pedagógicas enriquecedoras e desafiadoras que contemplem esses estudantes, em um processo de constante aprendizagem.

A participante PEB3 mencionou que mesmo não tendo o conhecimento que o aluno apresentava AH/SD, desenvolveu com ele práticas pedagógicas de incentivo e de valorização, demonstrando assim interesse de envolver o estudante no contexto do ensino e possibilitando que ele seja reconhecido no processo educacional. Nesse sentido, Virgolim (2007) enfatiza que

---

<sup>28</sup> No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde - OMS decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus. No Estado do Acre as medidas sanitárias foram implementadas a partir do Decreto N° 5.465 de 16 de março de 2020 que “Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (ACRE, 2020).

é de extrema importância que as escolas e seus educadores se empenhem em valorizar e desenvolver as habilidades e as AH/SD dos seus estudantes.

Uma professora participante abordou ter conhecimento sobre a área das AH/SD, o que a ajudou a compreender melhor o estudante e isso mudou sua forma de enxergá-lo, como descrito abaixo:

Bom, eu acredito que compreender o aluno foi a mudança maior que teve, né? Porque, pelo fato dele sempre estar à frente, sempre esta falando, argumentando se destacava. Inclusive semana passada, ocorreu um fato interessante, apesar de os amigos dele não saberem, um deles que também é extremamente aplicado na minha disciplina, pegou e falou assim: 'professora, a senhora já prestou atenção que ele tem interesses que não é assim da nossa idade? Que quando a gente vai perguntar, perguntamos tudo para ele, e ele sabe!? Eu fico pensando: meu Deus, como que ele sabe tanto sobre esse assunto?' E eu falei que sim, que já havia prestado atenção nisso. E isso também é uma característica que a partir do meu conhecimento sobre AH/SD eu pude notar, nesses interesses incomuns dele (PEB4, 2022).

Outro elemento que chamou atenção foi em relação à percepção que os colegas da turma têm sobre os alunos que demonstram notável desempenho no contexto da sala de aula, evidenciando reconhecer mais rápido do que os próprios docentes sobre quem são esses alunos com características de AH/SD, sendo esses os que os alunos muitas vezes buscam para solicitar ajuda e para os representá-los em alguma atividade. Nesse quesito, Virgolim (2007) aponta que devido aos colegas da turma se conhecerem bem, são especialmente úteis na indicação de talentos entre os alunos, sendo essa uma das formas de também reconhecer e indicar para o processo de identificação de AH/SD, por intermédio da indicação por colegas da turma. Algo que as pesquisas mostram também é que os alunos com AH/SD, na maioria das vezes, apresentam interesses em determinadas áreas que transcendem os interesses de seus colegas, o que os fazem, conforme determinados contextos, não se sentirem contemplados com o seu espaço de ensino (VIRGOLIM, 2007; 2014).

Tendo já as respostas dos professores da sala regular, buscamos saber a perspectiva dos professores do AEE do NAAH/S sobre como enxergam o processo inclusivo dos alunos com AH/SD na escola comum. O participante PAEE3 respondeu da seguinte forma:

Infelizmente, eu acredito que na maioria das escolas não esteja acontecendo essa inclusão com os alunos com AH/SD. Mesmo sendo disponibilizado o processo de identificação pelo NAAH/S, ainda não há esse reconhecimento por grande parte das escolas e professores. As preocupações ainda são muito voltadas para os alunos com dificuldades ou com deficiência. Acredito que o engajamento e a preocupação com a inclusão dos alunos com AH/SD é maior na escola particular, por ver no aluno uma forma de produzir novas perspectivas, ações e iniciativas e novas matrículas, comparado a escola pública. Na escola pública tem-se aquela situação de que se o aluno tem um bom desempenho, então é suficiente e não precisa de apoio, né? Então não há em grande parte das escolas públicas um incentivo e apoio a esses estudantes (PAEE3, 2022).

Essa fala do participante PAEE3 apresenta uma das preocupações dos pesquisadores e teóricos na área das AH/SD, como Virgolim (2014), Sabatella (2013) e Freitas (2006), ao constatarem que a inclusão dos alunos com AH/SD ainda é muito negligenciada, envolta de mitos e ideias errôneas em relação às necessidades educacionais desses alunos, por desconsiderarem muitas vezes que esses estudantes precisam ser identificados, ter suporte, incentivos e apoios educacionais para o seu desenvolvimento, acreditando que por serem ‘bons’ na aprendizagem já são suficientes na perspectiva que o ensino requer. Rangni e Costa (2016) apresentam que o caminho de atendimento voltado à educação dos alunos superdotados pode ser considerado mais complexo do que se comparado aos estudantes com deficiência, pois

A identificação desse grupo recai sobre mitos cristalizados entre os educadores de que eles não precisam de atenção especial ou que caminham por si sós. Requer-se, evidentemente, que o tema seja mais estudado e debatido no meio educacional, para que se amenizem falsos conceitos. (RANGNI; COSTA, 2016, p. 485).

Assim, a complexidade educacional relacionada aos alunos com AH/SD ainda requer maior conhecimento, estudo, compreensão, debate e valorização no contexto educacional, a fim de eliminar as barreiras que esses estudantes enfrentam e promover um ambiente inclusivo que atenda às suas necessidades.

Quando o participante PAEE3 comenta que na escola particular esses alunos são mais reconhecidos e valorizados, evidencia as experiências empíricas que a equipe do Núcleo vivência no atendimento e serviço disponibilizado também aos alunos das escolas privadas, sendo possível constatar a discrepância que existe, conforme a experiência do profissional do Núcleo, entre o ensino público e o privado devido aos interesses e às estruturas que estão organizadas.

Buscando compreender a percepção dos professores das escolas de Ensino Médio sobre como acontece a inclusão dos alunos na escola em que eles trabalham, tivemos as seguintes respostas:

Sendo bem sincero, creio que escola nenhuma, não acontece essa inclusão com esses alunos das AH/SD. A gente diz que acontece a inclusão, mas não acontece. Ele tá só incluso lá dentro da escola (PEB1, 2022).

Bom, ela não acontece, né? Infelizmente, creio que de fato a inclusão tem sido falha para esses alunos (PEB4, 2022).

Sim, na minha concepção existe inclusão sim. Só dele já ter sido indicado pela escola, essa é uma maneira de incluir de reconhecer e dar destaque para o aluno. Na sala de aula tratamos ele como os demais alunos, sem diferenciação, mas sabendo que ele é um aluno que tem interesses e aprendizagem diferentes dos demais (PEA1, 2022).

Diante das menções expostas, percebemos a concepção de inclusão que os professores apresentam e como enxergam a inclusão dos alunos nas escolas que atuam. Para os dois primeiros professores, a percepção apresenta ser um pouco antagônica, ao não considerarem que também são agentes no processo de inclusão. Conforme Mantoan (2015), a inclusão propõe que não seja apenas oferecido o acesso ao ensino, mas respeitar e considerar a especificidade de cada um, considerando suas particularidades e principalmente atendendo as suas necessidades educacionais específicas, para que todos participem do processo de ensino e aprendizagem e que permaneçam sendo contemplados com um ensino que valoriza a diversidade e aprende constantemente nesse processo.

Concordamos com Virgolim (2007), ao abordar que é tarefa de todos que fazem parte do processo educacional do aluno, dentre eles professores e a família, compreenderem sobre as AH/SD e serem agentes multiplicadores desse conhecimento e contribuir no desenvolvimento dos potenciais dessas pessoas. Sobre isso, a autora explica:

Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Ao considerarem que não há inclusão desses alunos no contexto escolar, os participantes PEB1 e PEB4 demonstram a grande fragilidade que permeia o ensino a esses estudantes com AH/SD, sendo um desafio a ser vencido no âmbito educacional.

Freitas e Pérez (2012) ressaltam que a falta do reconhecimento prejudica totalmente o processo de inclusão desses alunos com AH/SD, sendo uma preocupação que permeia a proposta de atendimento a ser oferecido a eles, sendo assim necessário investir em condições que ofereçam uma inclusão de qualidade e que potencialize as características que esses alunos apresentam, ante a se estagnarem e se perderem nesse processo escolar que não os estimula.

[...] quando se pensa que estes, por não serem reconhecidos e estimulados, podem estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptar ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes, ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados. Por isso, a necessidade de investir nas condições deste alunado e nas diferentes possibilidades de se disponibilizar um AEE, o que reforça a ideia de uma inclusão com maior qualidade (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 13).

A inclusão de qualidade e eficaz a ser ofertada a esses alunos parte do pressuposto que é necessário reconhecer as suas peculiaridades e suas necessidades educacionais, de forma que sejam favorecidos com um processo educacional que os permitam avançar em seus conhecimentos e sejam impulsionados no desenvolvimento de suas potencialidades.

Virgolim (2007) apresenta estudos de teóricos que destacam que os superdotados são

considerados os maiores recursos de uma nação, porém para que isso aconteça é necessário que tenham apoios que os viabilizem “[...] como serviços educacionais adequados, desafiadores e de alto nível, é que poderão desenvolver seu potencial humano, levar vidas enriquecidas e satisfatórias, e se tornar os profissionais, artistas, educadores e líderes que farão diferença em nossa nação e no mundo” (VIRGOLIM, 2007, p. 36).

Nessa categoria denominada **Trabalho pedagógico nas AH/SD: do AEE ao ensino comum** conhecemos os procedimentos educacionais do processo pedagógico de identificação das características de AH/SD dos estudantes da educação básica realizado pelo NAAH/S, e como acontece a interface com as escolas desses estudantes em uma proposta de também compreendermos como está configurado o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e o professor da sala comum, e como está refletindo o processo inclusivo desses alunos no contexto educacional.

Foi possível perceber que, apesar do NAAH/S realizar um trabalho significativo com os estudantes na realização do processo de identificação das AH/SD, esse trabalho não tem ainda alcançado o contexto escolar, pois as respostas dadas pelos professores do ensino comum apresentaram indícios de pouco conhecimento sobre esses estudantes e sobre a temática das AH/SD, sendo perceptível as dificuldades que permeiam o processo inclusivo destes alunos no contexto educacional.

No intuito de identificar os diversos fatores que permeiam essa temática das AH/SD no processo de ensino-aprendizagem, buscamos identificar e compreender as percepções dos professores sobre as AH/SD, os elementos que permeiam seus pontos de vistas e os fatores que influenciam suas concepções em relação a esses estudantes na categoria seguinte.

### 3.2 OS DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AH/SD NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Partimos agora para a segunda categoria definida na análise de conteúdo, sendo essa a categoria denominada **Os desafios à inclusão dos alunos com AH/SD no contexto educacional**. Esta categoria aborda as dificuldades e desafios que permearam as falas dos docentes em relação as práticas inclusivas com os alunos com AH/SD, partindo das concepções que apresentam sobre as AH/SD, as dificuldades que permeiam a possibilidades de práticas pedagógicas com esses estudantes e as ausências do processo formativo docente que dificultam o processo inclusivo. Assim, esta categoria é composta por três temas: **1. Concepção dos**

**professores sobre as AH/SD; 2. Prática pedagógica com alunos com AH//SD; 3. Formação: as dificuldades que permeiam o processo formativo docente em relação às AH/SD.**

Bahiense e Rossetti (2014) apontam em seu estudo que os alunos com AH/SD são pouco compreendidos pelos professores, o que gera impactos em seu desenvolvimento formativo educacional. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer as percepções dos professores sobre esses estudantes, no intuito de identificar as concepções que apresentam sobre os alunos com AH/SD, e assim entendermos os elementos que permeiam a sua fala e sua prática docente com esses estudantes.

Nesse contexto, o primeiro tema dessa categoria, denominado **Concepção dos professores sobre as AH/SD**, aborda o entendimento docente sobre a temática em pauta. Vale ressaltar que neste tema priorizamos principalmente as respostas dos professores do Ensino Médio das escolas participantes da pesquisa, devido estarem diariamente com esses estudantes na sala de aula na proposta da educação inclusiva e assim identificarmos a concepção desses profissionais.

Na entrevista realizada com os professores das escolas, perguntamos qual era a concepção que eles tinham em relação às AH/SD, apresentando as seguintes respostas:

Bem, meu nível de conhecimento é bem básico. Não tenho nenhum tipo de especialização na área de Educação Especial, né? E na formação continuada na própria educação as altas habilidades ficam meio que esquecido (PEA1, 2022).

O ponto que eu sei é o básico, de alunos que se sobressai dos demais sem terem o acesso ao conhecimento, uma independência, um aluno autodidata. Eu entendo mais ou menos assim, mas não tenho muito conhecimento, não (PEB1, 2022).

Bem, eu não tenho nenhuma formação na área de Educação Especial, mas o que eu sei um pouco foi aprendendo na prática mesmo, de docência e ainda na área de ensino, porque quando fui coordenadora de ensino, a gente recebe o pessoal do Núcleo de altas habilidades e o trabalho direto também com as professoras do AEE (PEA3, 2022).

Eu não tinha muito conhecimento, aí eu comecei a ter mais conhecimento porque a minha filha tem diagnóstico de autismo, e a minha filha passou novamente por uma avaliação e foi diagnosticada também com superdotação. Do ano passado pra cá, eu tenho lido mais, entendido um pouco mais e conseguido também identificar nos alunos, né? Porque antes, eu pensava que aquele aluno só tinha uma facilidade maior e era inteligente, mas agora eu percebo que realmente eles apresentam comportamentos diferentes e o interesse incomum, e que precisam realmente de um apoio nosso (PEB2, 2022).

Bom, acredito que eu tenha um bom conhecimento na área, por já ter estudado um pouco e ter trabalhado com isso e está estudando ainda para minha pesquisa de mestrado, né? Mas quando a gente começa a pesquisar, a gente descobre que a gente não sabe de quase nada, né? Então eu acredito que meu conhecimento seja médio, tem muita coisa ainda para estudar e compreender melhor (PEB4, 2022).

Eu conheço pouco, tenho uma ideia simples do que seja altas habilidades (PEB3, 2022).

Pra falar a verdade conheço quase nada sobre AH/SD, eu nunca estudei a fundo não sobre altas habilidades (PEA2, 2022).

Dos sete professores do Ensino Médio participantes da pesquisa, somente duas apresentaram ter mais conhecimento sobre a área das AH/SD, por razões pessoais que a levaram a conhecer mais, uma por motivo da sua filha ter sido avaliada com AH/SD e a outra participante por ter trabalhado no Núcleo e por estar fazendo sua pesquisa de mestrado nessa área. A participante PEA3 informou que teve mais conhecimento quando estava como coordenadora de ensino, participando de momentos com a equipe do Núcleo e os professores de AEE em relação aos alunos com AH/SD. Os demais professores informaram que tinham pouco e básico conhecimento sobre as AH/SD. Um dos participantes relatou que nas formações continuadas, oferecidas aos professores do ensino regular, a temática das AH/SD fica ‘esquecida’, algo que iremos abordar mais à frente no tema sobre formação.

O participante PEB1 apresentou a descrição do que seria um aluno com AH/SD para ele, no qual podemos perceber alguns padrões de características que no senso comum esperam encontrar nestes estudantes, destacando que não tinha muito conhecimento sobre isso. Ourofino e Guimarães (2007) enfatizam que apesar das pessoas com AH/SD apresentarem algumas características em comum, essa população é extremamente diversificada, como descreve:

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exhibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos. A heterogeneidade apresentada pelo grupo de superdotados intensifica a discussão em torno da definição do fenômeno da superdotação, da terminologia mais adequada e se reflete, sobretudo no processo de identificação (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43).

Ao traçar características padrões esperadas para as pessoas que tem AH/SD, corre-se um risco grave de limitar esse comportamento, que é tão diversificado entre seus indivíduos. É importante ressaltar que as bases teóricas desse estudo apresentam a compreensão que a superdotação é um fenômeno multidimensional, que perpassa todas as características do desenvolvimento dessas pessoas “[...] abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43). Percebemos assim que existem mitos ao redor das AH/SD, que desconsideram essas particularidades, o que dificulta o reconhecimento dessas pessoas.

Ao tentar entender melhor a concepção dos professores do ensino regular sobre os alunos com AH/SD, perguntamos como percebem esses alunos, sendo descrito por um dos participantes da seguinte forma

Eu verifico que o aluno com AH é muito desafiador, pois apresenta várias dimensões: dimensões afetivas, sociais, pois não é só a dimensão intelectual. O próprio comportamento dentro da sala de aula é diferente. O aluno com AH é um aluno desafiador, porque para professor da área, ele precisa atingir aquele aluno, então as vezes é um aluno que pode ficar muito fadigado, porque o mínimo das atividades dentro da sala de aula podem não contemplar. É necessário ir além, as vezes ele pode terminar uma tarefa muito rápido e ficar disperso. O professor não consegue atingir o aluno de uma maneira mais eficaz, por isso que é desafiador pelo olhar do docente (PEA1, 2022).

Percebemos na fala do participante PEA1 a percepção de desafio que tem em relação aos estudantes com AH/SD, além de uma preocupação enquanto docente desses alunos em conseguir alcançar com atividades que não os deixem fadigados, apresentando o entendimento de que algumas atividades que não são interessantes não contemplam os estudantes, sendo importante propor atividades além do planejado para toda a turma, sendo por esses motivos considerado um desafio para os docentes. Ao redor dos desafios, há sentimentos que rodeiam o ser e o fazer docente, como descreve o participante PEB1:

Eu sinto medo. Eu sinto medo porque querendo ou não o professor da rede pública não tem tempo de saber profundamente sobre os alunos com AH/SD, porque a gente se depara com 2 tipos de situações na escola: a grande maioria de alunos com muita dificuldade. Então, querendo ou não você tem que estar preparado para, digamos, diminuir o nível do conhecimento que vai ser transmitido, e aí, ao mesmo tempo, se depara numa sala com o aluno com alto nível de conhecimento, com altas habilidades... isso gera medo de tanto que é desafiador para nós (PEB1, 2022).

O professor, ao descrever o medo quando questionado como enxerga os alunos com AH/SD, apresenta um contexto em que esse medo está inserido, em um espaço tão diversificado que é a sala de aula, com seus desafios do ensino e da aprendizagem. O professor relata que grande parte dos alunos está em uma aprendizagem mediana ou abaixo do esperado, o que gera sentimento de angústia e medo ao também se constatar nesse mesmo espaço o que chamou de ‘aluno com alto nível de conhecimento’. O professor completa sua fala dizendo: “[...] você fica sem saber o que fazer. Porque, ao mesmo tempo que você tem que atingir a maioria que tem dificuldades e aqueles que precisam da sua atenção, tem o aluno com altas habilidades. Muitas das vezes eles sabem mais do que a gente” (PEB1, 2022).

O medo descrito envolve vários sentimentos e percepções que estão presentes no espaço educacional em relação a esses estudantes. Almeida e Capellini (2005) descrevem que existem desafios docentes em relação a esses estudantes e muitos mitos que embasam visões deturpadas das pessoas com AH/SD, e esses mitos provocam dificuldades no processo de ensino desses indivíduos. Diante disso, percebemos que as práticas a serem realizadas com esses alunos acabam também sendo influenciadas por entendimentos errôneos, o que acaba gerando

angústias, medos e até exclusão desses alunos por parte dos docentes. Sobre isso, apresentamos os estudos de Bahiense e Rossetti (2014), que, ao estudar sobre as percepções de professores em relação aos alunos com AH/SD, faz um levantamento sobre as bases que permeiam essas percepções e que acabam influenciando as práticas docentes:

Os mitos relacionados às AH/SD influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico [...]. Suas vivências, carregadas de valores e crenças, vão sustentar a sua relação com seu aluno e sua prática pedagógica (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 197).

As autoras abordam fatores que estão presente no ser docente, e que reflete nas suas práticas docentes. Freire (2009) destaca que o professor é um ser social, que tem suas vivências, seus valores e suas próprias percepções que influenciam em sua atividade e concepções profissionais. Sobre isso, Pimenta (2010) ressalta que os professores se tornam professores tendo como referência as primeiras experiências de alunos, sendo assim construída a concepção docente a partir de representações e dos sentidos que carregam, e essas construções docentes caminham constantemente carregando sentidos e conhecimentos com cada situação. Nesse contexto, as preconceções e desinformação em relação às pessoas com AH/SD são uma barreira existente nas escolas, sendo fundamental ter esclarecimentos e compreensões provindas de uma formação adequada. Sobre isso, Bahiense e Rossetti (2014, p. 197) fomentam em seu estudo que “acredita-se ser necessária uma formação adequada para que o professor saiba identificar o aluno com AH/SD de forma correta, sem preconceções pautadas em mitos a respeito dele”. Nessa concepção de ter mais conhecimento e informação através de formações adequadas, temos a perspectiva de que o ensino e o atendimento a esses estudantes seja realizado de uma forma significativa, possibilitando instrumentos pedagógicos adequados que favoreçam o ensino ministrado pelos docentes e a aprendizagem desenvolvida pelos estudantes.

Em relação ainda sobre a percepção que têm dos alunos com AH/SD, tivemos também outras respostas dos demais participantes:

[...] um aluno que se destaca entre os outros, um aluno que não tem muita dificuldade, que tem uma concentração bem maior que os outros, e uma memória também bem desenvolvida que ele pode usar para ajudar no desenvolvimento da minha disciplina e eu posso direcionar e apoiar ele no seu desenvolvimento, no desenvolvimento do raciocínio dele, da inteligência dele. Ele usa com maestria e destaque em relação aos outros alunos, então, daí já dá para perceber que não é um aluno igual os outros. Ele já está fora da caixinha, vamos dizer assim (PEB3, 2022).

Eu vejo um aluno que tem uma habilidade muito grande, em determinadas disciplinas, porém, é um aluno que necessita de um olhar diferenciado, justamente para nortear, para orientar e, para potencializar essas habilidades (PEB4, 2022).

Essas concepções apresentam definições que contribuem no reconhecimento dos estudantes, sendo consideradas suas especificidades e identificação da necessidade de um apoio diferenciado para sua área de interesse, e esse reconhecimento possibilita a identificação inicial de estudantes que demonstram um desempenho superior, como mencionado por Bahiense e Rossetti (2014, p. 198):

É fato que o papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de suma importância, pois é o professor que, através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo.

Sendo assim, é fundamental o conhecimento, por parte dos educadores, sobre a temática das AH/SD, já que são alunos presentes no espaço educacional. Sobre esses conhecimentos, sondamos também os professores sobre a concepção deles em relação aos alunos com AH/SD serem também público-alvo da Educação Especial, sendo feitas as seguintes declarações:

Antes eu não tinha esse conhecimento, agora que estou tendo melhor a compreensão que eles são público da Educação Especial, mas como eu disse, há um pouco de desinformação sobre esses alunos e como identificar as altas habilidades, porque a gente percebe que tem alunos que são esforçados, alunos que são inteligentes, que tem o domínio, mas tem alunos que vão além, por exemplo na minha área, se eu dou um livro pra ele, ele consegue ter uma leitura de uma maneira que até eu mesmo não consigo ter (PEA1, 2022).

Não, a princípio eu não sabia que altas habilidades era público-alvo da Educação Especial. E foi impactante pra mim, né? Eu lembro quando eu comecei a pesquisar sobre isso. E aí, quando eu tive contato com esse aluno, eu entendi o porquê realmente eles estão incluídos como público, pois eles precisam de um atendimento especializado justamente para potencializar, para orientar ele no que ele faz melhor (PEB4, 2022).

Eu sabia que eles são público-alvo da educação especial e eu entendo que a Educação Especial é tudo aquilo que de alguma maneira eu preciso adaptar a forma como eu vou lecionar meu conteúdo. Então as altas habilidades se encaixa, porque às vezes a gente precisa adaptar, para não ficar assim tão fácil para eles, tão entregue, né? (PEA2, 2022).

Eu tinha esse conhecimento, mas acho que ele não é contemplado como público. Eu sou um defensor da inclusão, mas quem está na sala de aula hoje sabe que a inclusão não está funcionando, ela não funciona. E esse aluno, querendo ou não, ele é prejudicado, porque a área que ele tem interesse, ele quer pesquisar, ele quer ir além e querendo ou não o professor não pode avançar tanto assim, porque eu tenho que me preocupar com todos os níveis dos alunos, e o professor infelizmente não tem tempo e nem suporte para isso (PEB1, 2022).

Diante das menções expostas, percebemos que ainda há um desconhecimento sobre esses estudantes serem alunos público-alvo da Educação Especial, sendo demonstrado pelas respostas do participantes PEA1 e PEB4, apresentando que esse conhecimento é recente, porém todos os professores reconhecem que esses estudantes são público-alvo da Educação Especial

devido suas necessidades educativas específicas. Percebemos nas respostas alguns desafios descritos que se fazem presentes no contexto educativo, na relação dos professores com esses alunos, como: os alunos saberem mais em sua área de interesse do que os professores, a necessidade de potencializar/aprofundar a área de interesse do aluno, necessidade de adaptar o ensino para corresponder à demanda educativa do aluno. Percebemos, assim, o entendimento dos docentes frente às necessidades educativas desses estudantes e o antagonismo que permeia essa área.

O participante PEB1 apresenta um contraponto da inclusão, que, segundo sua concepção e impressão, afirma que a inclusão não está funcionando como deveria funcionar, apresentando a realidade da sala de aula e a dificuldade de efetivar essa inclusão do aluno com AH/SD, considerando o meio que estão e os desafios de ausências de suporte e organização para a prática docente. Sobre esse assunto, Bahiense e Rossetti (2014) mencionam os estudos de Pérez e Freitas (2011), ao retratar que a invisibilidade dos alunos com AH/SD está interligada com a desinformação sobre a temática e a legislação que prevê os direitos desses alunos, além da falta de formação adequada e que atenda às reais necessidades educacionais desses estudantes, que são amparados por marcos normativos que devem se efetivar nos espaços escolares em um processo inclusivo.

Esses desafios e dificuldades presentes no contexto educacional demonstram a presença das concepções dos professores em relação aos alunos com AH/SD, em meio a mitos e falta de conhecimento e formação adequada para reconhecer e trabalhar com esses estudantes. Os distintos elementos de desinformação, medo e angústias que permeiam o ser e o fazer docente em relação a esses alunos é algo possível de identificar através das falas dos participantes, além do antagonismo que permeia essa área ao constatar percepções de valorização e reconhecimento de alguns professores. Assim, seguimos para a próxima temática com abordagem em relação às práticas pedagógicas com esses estudantes.

O segundo tema **Prática pedagógica com alunos com AH/SD**, tem o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses alunos e as práticas viáveis de serem trabalhadas.

A escola, como um espaço de promoção de conhecimento e de circulação de outros saberes, tem a possibilidade de favorecer o potencial dos alunos que nela estão inseridos. Nesse sentido, foram feitas perguntas aos docentes sobre encaminhamentos pedagógicos no contexto escolar que contemplem os alunos com AH/SD, sendo apresentadas as seguintes respostas:

Na minha disciplina, como é uma disciplina que exige bastante reflexão e existe liberdade de fala, então dentro da minha disciplina o que é mais trabalhado com ele é

a liberdade de fala, para ele se expor sem ser censurado (PEA1, 2022).

É, eu procuro sempre trabalhar os interesses dele, mesmo que seja fora do currículo, né, da escola. Procurei incluir ele na prova da Olimpíada Brasileira de Ciências, mesmo sabendo que ele tinha preferência pela Olimpíada Brasileira de Biologia, mas ele gostou de participar e foi um desafio para ele e estou sempre estimulando a pesquisar, a estudar coisas na área de interesse (PEB4, 2022).

Não faço ainda, mas eu pretendo fazer prática pedagógica diferenciada, agora que eu estou conseguindo identificar melhor, eu quero conversar mais com o AEE para a gente trabalhar juntos, não é? E desenvolver algo para ajudar ele daqui pra frente, né? (PEA2, 2022).

Conseguimos reconhecer nessas falas as iniciativas e vontades dos docentes em contribuir com o aluno em seu processo de aprendizagem. Foram compartilhadas, no momento da entrevista, reflexões sobre as suas práticas pedagógicas e sobre a importância das estratégias de ensino que alcancem os alunos e que contribuam em seu desenvolvimento, reconhecendo possibilidades pedagógicas que favoreçam esses estudantes, com iniciativas de pequenas e grandes proporções, viáveis de fazer no contexto escolar, como descritas pelo participante PEA1 ao estimular e favorecer a expressão por meio da fala e da reflexão com direcionamentos em sua disciplina de Filosofia, assim como a proposta de trabalhar os interesses do estudante, descrita pela professora PEB4, além de incentivar para participar das Olimpíadas.

Delou (2022), Virgolim (2014) e Pérez e Freitas (2011) salientam que projetos, ações e propostas a nível internacional, nacional ou local que fomentam o conhecimento, como olimpíadas, campeonatos, disputas e projetos, promovem o reconhecimento e o incentivo desses alunos e são enriquecedores, contribuindo para que os talentos não sejam esquecidos ou desvalorizados dentro das escolas. É necessário um acompanhamento por parte dos educadores com esses estudantes, para que sejam incentivados, valorizados e que permitam viabilizar o desenvolvimento do seu potencial. Essas iniciativas de ação nacional e internacional, como os campeonatos e as olimpíadas, são também uma forma de identificar grandes mentes de uma nação e de favorecer a identificação dessas pessoas com alto potencial.

Propostas educacionais que fazem parte do contexto escolar podem contribuir para incentivar os alunos que apresentam desempenho superior em uma ou mais áreas do conhecimento. Pequenas iniciativas dos educadores podem fazer a diferença. Valorizar a habilidade, o talento e as iniciativas dos estudantes é uma forma de estimular a criatividade, a produção e o crescimento intelectual, social e emocional desses alunos. Sobre isso, temos a fala da participante PEA3 que, ao refletir sobre possíveis estratégias a serem desenvolvidas com os alunos com AH/SD na sala de aula e na escola, verifica que há essa possibilidade dentro da

estrutura de ensino a ser oferecido:

Como o novo Ensino Médio tem que trabalhar com o aluno protagonista, seria eficaz nós professores chamarmos esse aluno para que ele possa mediar o conhecimento dentro de sala de aula. Nós professores em vez de confrontar o aluno, poderíamos convidar esse aluno como mediador para que ele sinta sua importância como protagonista (PEA3, 2022).

A professora PEA3 apresenta uma possibilidade pedagógica possível ao associar a proposta do novo Ensino Médio como um meio de incentivar o aluno com AH/SD, no papel de protagonista no seu processo educacional. Essa proposta favorece experiências que irão contribuir de forma significativa para todos os estudantes, contribuindo também para a perspectiva da inclusão, por permitir que os alunos sejam participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as particularidades desses alunos como protagonistas no processo educacional, sendo uma proposta enriquecedora que contribui também para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, dentro de uma organização que alcança todos os estudantes. Sobre isso, Camargo, Negrini e Freitas (2012) esclarecem que as atividades enriquecedoras podem acontecer no contexto de aprendizagem dos alunos em uma proposta de suplementar o cotidiano pedagógico:

Considerando a importância do enriquecimento para favorecer a inclusão e um ambiente mais acessível a estes sujeitos, este pode acontecer também no contexto de aprendizagem, oportunizando uma diversificação curricular, enriquecidos com práticas que suplementem o cotidiano pedagógico, onde o aluno possa interagir, questionar e dialogar. O enriquecimento extracurricular também é uma proposta que pode ser realizada dentro da própria escola, com apoio de mentores, que contribuam no aprofundamento de áreas específicas (CAMARGO; NEGRINI; FREITAS, 2012, p. 11).

O enriquecimento extracurricular e intracurricular propõe suplementar a formação dos alunos com AH/SD, sendo uma das formas de realizar o seu atendimento, como uma possibilidade também viável para todos os alunos, pois considera a necessidade específica dos estudantes e favorece um ambiente inclusivo que valoriza os interesses dos alunos e atende suas necessidades educacionais. Teixeira (2018) também reforça que a interação desses alunos com os demais estudantes que apresentam os mesmos interesses ou com aqueles que ainda não tiveram contato com essas oportunidades de aprendizagem favorece uma ampliação do conhecimento e gera experiências que oportunizam produções enriquecedoras.

Percebemos que os docentes, em vários momentos das entrevistas, ao serem estimulados pelas questões, reconheceram possibilidades viáveis de incentivar e trabalhar com esses estudantes, demonstrando nas falas a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, e tiveram uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática relacionada aos estudantes com AH/SD,

apresentando respostas que demonstram esses sentimentos:

Eu não quero mais cometer alguns erros, principalmente com esses estudantes. O que é um peso e que não sai da minha cabeça são alunos que passaram por mim e eu poderia ter feito algo por eles. Se eu tivesse detectado mais cedo, eu poderia ter ajudado mais, ter levado mais desafios ou até tentado incluir eles em outras coisas que esses alunos gostam (PEB1, 2022).

Eu sinto falta de fazer mais por eles. Eu vejo que posso fazer mais, porém sinto falta de uma formação pedagógica e de um acompanhamento da nossa prática, porque quando você tem uma formação buscamos fazer diferente (PEA3, 2022).

Eu vejo que não faço estratégias de ensino que favoreça esses alunos e eu faço essa reflexão. E eu deveria, mas é tanta demanda que a gente tem na escola, né? Faz prova, faz trabalho, corrige as atividades, aí tem mais as burocracias que a secretaria exige, planejar a aula, da aula, sequência didática, né? Então tem vezes que a demanda é tão grande que a gente não consegue dar um foco maior e pensar nas metodologias de como aproveitar mais esses alunos, né? Contribuir na aprendizagem deles e explorar mais deles, né? É algo que eu quero e preciso fazer (PEB2, 2022).

Essa tomada de consciência e esses sentimentos que se fazem presentes na reflexão do ser e fazer docente contribui para mudanças dos panoramas educacionais, sendo um elemento que, ao identificarmos nos professores, consideramos de grande relevância para contribuir no olhar para os alunos com AH/SD.

Freire (2009) compartilha o entendimento que o ser professor faz parte de um processo constante de construção e reconstrução, na formação do sujeito e do profissional, necessitando constantemente fazer uma reflexão crítica sobre a prática que é responsável. Portanto, é fundamental, conforme Freire (2009), o pensar sobre o fazer docente, sendo um elemento essencial para uma prática pedagógica consciente e respeitosa com os seus envolvidos, sendo esse movimento de refletir sobre o fazer e o pensar sobre o fazer um direcionamento para uma formação docente que enseja uma transformação em sua prática pedagógica.

Assim, na temática abordada sobre a prática pedagógica com os alunos com AH/SD identificamos que, apesar de não serem tão contudentes as práticas pedagógicas dos professores direcionadas a esses alunos, reconhecemos propostas educacionais que os professores percebem como uma forma de alcançar esses estudantes, além da tomada de consciência dos professores ao serem estimulados pelas questões da entrevista, refletindo sobre o seu fazer pedagógico e sobre o refazer de sua prática relacionada aos estudantes com AH/SD.

Contudo, percebemos que a formação docente permeia a concepção e a prática desses profissionais com os alunos, sendo um elemento fundamental para o processo educacional dos estudantes com AH/SD. Seguimos, então, para a próxima temática desta categoria.

Considerando que a formação docente é um processo contínuo, que constrói o ser docente e reflete em sua prática, partimos para o último tema que aborda sobre **Formação: as**

**dificuldades que permeiam o processo formativo docente em relação às AH/SD**, para compreendermos como esse processo formativo aconteceu e acontece com os nossos participantes.

As redes de saberes do ‘ser docente’, apresentam uma trajetória de conhecimento que devem possibilitar as ferramentas para sua prática diária da sala de aula. Foi constatado nas respostas anteriores, dadas pelos professores, que no seu processo formativo a abordagem sobre os alunos com AH/SD foi algo que sentiram ausência. Com o propósito de compreender melhor se o processo formativo dos professores tem contribuído para trabalhar com os alunos com AH/SD, obtivemos as seguintes respostas:

Infelizmente nossa formação inicial não nos preparou para trabalhar com esses públicos. E se a escola não faz essa formação, os professores não vão saber lidar com esses estudantes também (PEA1, 2022).

Acho que precisamos ter mais formação, né? Eu tive uma disciplina teórica na graduação, mas não foi dado tanta ênfase a esse público. Temos uma sala diversificada, e a gente precisa de formações que nos ajude nesse processo e infelizmente não tivemos e nem estamos tendo (PEA2, 2022).

Por exemplo, na minha época que eu fiz graduação, não lembro de ter estudado sobre a Educação Especial, foi mencionado somente sobre a diversidade do contexto escolar, mas nada aprofundado sobre as especificidades desses estudantes (PEB2, 2022).

Não tive conhecimento na minha graduação. Só ouvi falar, mas não, não tive aprofundamento (PEB1, 2022).

Não, minha graduação nisso aí foi totalmente falha, porque quando eu tive a disciplina de educação especial, a gente só trabalhou com as deficiências (PEB4, 2022).

Nem tinha isso. Eu me formei em 2004, nem tinha esse olhar, não tinha nada, nada disso, não tinha disciplina, nada sobre Educação Especial, nem coisa nenhuma de especial, quanto mais das altas habilidades, não tinha (PEA3, 2022).

Percebemos em todas as respostas dadas pelos docentes que a formação inicial não possibilitou conhecimentos teóricos e práticos contundentes sobre a Educação Especial, se estendendo para ausência de informações sobre o reconhecimento e necessidades educacionais dos alunos com AH/SD. Nesse contexto, Pérez e Freitas (2014, p. 634) ressaltam que os “[...] professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do país”. Essa lacuna existente no processo formativo profissional dos professores reflete em seu exercício profissional, algo que precisa ser revisto nos cursos de licenciaturas, principalmente para cumprir e implementar o que a legislação garante no processo de inclusão desses estudantes. Uma das possibilidades de suprir essas lacunas poderia ser na proposta de interligação entre o

ensino e a extensão desenvolvida pelas universidades, existindo atualmente projetos que possibilitam essas vivências e experiências nas escolas (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a residência pedagógica). A alternativa seria ampliar as vagas para que todos os acadêmicos de licenciatura tivessem essa experiência ou viabilizar outras alternativas que permitissem essa aprendizagem com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Pavão, Pavão e Negrini (2018) destacam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as resoluções e normativas dela decorrentes apontam para a implementação de Programas de Formação de Professores que possam subsidiar e efetivar a inclusão no território nacional. Os dispositivos legais já existem para direcionar as ações que envolvem esses alunos, porém é necessária a sua efetivação, começando pela base formativa dos docentes.

Dando prosseguimento, perguntamos para os professores se a formação continuada na área de licenciatura que atuam contribui para trabalhar com os alunos com AH/SD. Os docentes foram categóricos em afirmar que as formações disponibilizadas eram insuficientes para trabalhar com as realidades da Educação Especial em geral, e tendo ausência total de formações que mencionem sobre as AH/SD, como descrito por eles:

Sobre a formação continuada nessa área, não tivemos nenhuma. Nossa Secretaria está devendo isso para nós. Ela está devendo já a tempos. O professor da minha área não sabe o que fazer com os alunos com muita dificuldade e com os alunos com deficiência, imagina com o que tem altas habilidades (PEB1, 2022).

A formação continuada na minha área não aborda sobre a Educação Especial, não tive nenhuma formação até agora sobre isso, e nem com o foco nos alunos com altas habilidades. De um modo geral, a formação que já tive em outras temáticas pode contribuir com relação ao conteúdo, e a pensar em propostas de metodologias que podem ser utilizadas também com esses alunos, mas sem ter conhecimento sobre eles é muito difícil de colocar em prática (PEB2, 2022).

Não tem formação sobre essas temáticas. Uma vergonha para a Secretaria de Educação, não fazer formações voltadas para a realidade da escola, e são teclas que em toda a formação solicito, peço, escrevo e mando dicas, sugestões e nada muda. As formações são sempre a mesma coisa, ano após ano, e não atende as nossas necessidades. Em todas as formações estão minhas sugestões, e a formação voltada para a Educação Especial é uma tecla que eu bato muito (PEB 3, 2022).

Nenhuma mesmo, e é sério. E a gente reclama muito dessas formações que são oferecidas. Pois eles não trazem nada novo, é sempre a mesma coisa. Eu não vejo ser tocado nada relacionado as altas habilidades, nenhum momento é tocado, as formações continuadas deixam muito a desejar (PEA3, 2022).

Percebe-se que há muitas queixas relacionadas às formações continuadas em geral, sendo possível reconhecer as necessidades que os professores apresentam, o que também responde as ausências de conhecimento e práticas relativas aos alunos com AH/SD. Somente

dois participantes entrevistados conseguiram fazer uma analogia com as formações continuadas que já tiveram em sua área específica que podem contribuir nas estratégias de ensino com os alunos com AH/SD, porém, por não terem tanto conhecimento especificamente sobre as características cognitivas e emocionais desses alunos e suas necessidades educacionais, não conseguem identificar precisamente quem seriam esses alunos e assim desmitificar os mitos que ainda os rodeiam.

Durante as respostas dadas, percebemos que os professores também não mencionaram sobre participação em cursos ou palestras oferecidas pelo NAAH/S, o que demonstra ainda mais o distanciamento entre o Núcleo e os professores da escola.

Teixeira (2018) afirma que é perceptível que há fragilidade no que diz respeito à formação de professores, da inicial à continuada, constatando que a maioria não apresenta conhecimento sobre a temática das AH/SD, e para que as políticas públicas, em relação aos estudantes com AH/SD, se efetivem é fundamental investir na formação de professores para que saibam identificar esses alunos, estimular o potencial deles e oferecer no contexto educacional um atendimento adequado, promovendo a acessibilidade que esses alunos precisam e têm direito para o desenvolvimento pleno.

[...] fica evidente a urgência no investimento na formação de professores e capacitação na área das Altas Habilidades/Superdotação. Sendo que essa proposta deve se dar desde a formação inicial na graduação e também para aqueles que já atuam nas escolas, em forma de formação continuada (TEIXEIRA, 2018, p. 52-53).

Portanto, partimos do pressuposto que o conhecimento sobre essa temática é fator primordial para que a identificação e o ensino desses alunos aconteçam de forma exitosa, e que consiga alcançar os alunos identificados e aquele que estão no contexto educacional e que ainda não foram reconhecidos.

Nesse sentido, reconhecemos que as falas, concepções e práticas refletem o processo formativo dos docentes, no qual constatamos uma grande lacuna sobre a temática das AH/SD. O ser e o fazer docente são construídos continuamente, sendo necessário conhecimentos, reflexões e reconstrução diárias para que seja alcançada a diversidade do contexto escolar. O ponto fundamental para a consolidação do processo inclusivo é o conhecimento, e o processo formativo é a base para que a prática efetiva se concretize, alcançando esses estudantes com AH/SD.

Muitos desafios perpassam essa temática, como os mitos que envolvem os alunos com AH/SD, a falta de formação docente que contribua para o processo de inclusão desses estudantes e apoios que contribuam de forma efetiva no contexto da sala de aula. Percebemos,

durante as entrevistas com os docentes, que há o desejo e a vontade de aprender e contribuir com o processo educacional desses estudantes, sendo necessário possibilitar ferramentas que contribuam para sua prática no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário superar as adversidades que perpassam todo o processo de reconhecimento, ensino e aprendizagem que envolve os alunos com AH/SD. Algumas possibilidades foram mencionadas pelos próprios docentes, como: propor atividades desafiadoras e instigantes, reconhecer os alunos que se destacam entre os demais da turma, incentivar a aptidão desses alunos, valorizar a participação deles nas atividades dentro e fora da escola e outras possibilidades que no refletir das suas práticas possibilitam o favorecimento das características cognitivas, criativas e emocionais desses alunos. Iniciativas particulares e coletivas dos docentes com os estudantes, no contexto educacional, podem transformar a vida e a trajetória de uma geração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho demandou leituras, releituras, estudos, ajustes, reflexões, interpretações, discussões e, acima de tudo, os critérios e a cautela que a ética requer em toda pesquisa científica. Passamos por caminhos de grande aprendizagem e mudanças de perspectivas, geradas pela área de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, tão fundamental e de grande relevância para a ciência, e nesse estudo precisamente, para uma das áreas da educação: a perspectiva inclusiva na identificação e ensino dos alunos com AH/SD.

A relevância desta pesquisa parte da premissa da realização de um estudo direcionado a uma área específica que permeia o meio educacional, envolvendo o ensino aos alunos com AH/SD, no intuito de contribuir com a produção científica em uma perspectiva acadêmica no estado do Acre, com lócus na capital Rio Branco, sendo escassas produções nessa área na mencionada região, oportunizando discussões e reflexões acerca dessa temática tanto a nível local como nacional.

Nesse debruçar da pesquisa que realizamos, buscamos dialogar com os objetivos que foram definidos, dos quais tivemos como ponto de partida a seguinte problemática: como acontecem os processos de identificação e de ensino de alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e nas escolas de Ensino Médio da rede pública de Rio Branco/Acre? A partir dessa questão problema, definimos os objetivos que nortearam a pesquisa e possibilitaram o delinear dos resultados alcançados.

Propusemos como objetivo geral analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação no NAAH/S e nas escolas estaduais de Ensino Médio de Rio Branco/Acre.

A partir do objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos para realização dessa análise. O primeiro objetivo específico teve como pressuposto conhecer o processo de identificação das características de AH/SD dos alunos na rede pública estadual do Acre. Segundo a pesquisa realizada, o Estado do Acre foi uma das unidades da federação que implantou, através do seu sistema de ensino, o NAAH/S em 2007, a partir da proposta direcionada pelo MEC, no intuito de implementar as políticas públicas para os alunos com AH/SD, sendo sua sede na capital Rio Branco. O Núcleo é o único setor público educacional, até o momento desta pesquisa, referência na realização do processo de identificação de alunos com características de AH/SD na educação básica do Acre, com professores capacitados para a realização da avaliação pedagógica. O NAAH/S realiza o trabalho de AEE específico na área

das AH/SD, atendendo prioritariamente aos alunos da rede pública de ensino. A estrutura de trabalho pedagógico do Núcleo está respaldada pelas orientações do MEC e pelas orientações do setor de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, seguindo as diretrizes e normativas dos dispositivos legais para a realização do serviço de AEE, a nível nacional e estadual.

Conforme os dados aferidos durante as entrevistas, o Núcleo segue procedimentos pedagógicos definidos para a realização do processo de identificação das características de AH/SD, respeitando as particularidades dos alunos que são indicados para a investigação. O Núcleo apresenta uma equipe multidisciplinar de professores, em uma proposta de trabalho individualizado e de agrupamento com os alunos, buscando parcerias com outros profissionais quando há necessidade específica para atender às particularidades dos estudantes. De acordo com a fala dos professores do AEE do NAAH/S, o processo de identificação dos alunos com características de AH/SD inicia na indicação desses estudantes, podendo ocorrer por intermédio da escola, da família ou da autoindicação. Após a indicação, os professores descreveram as etapas de triagem na investigação, com procedimentos divididos em sondagem geral e específica, onde são avaliadas as características pessoais, cognitivas, emocionais e sociais, e o reconhecimento da área de interesse do aluno. A equipe utiliza instrumentos pedagógicos específicos que são aplicados com os alunos e seus responsáveis.

Os professores realizam o processo de identificação embasados na concepção dos Três anéis de Renzulli, como descrito no referencial teórico desse trabalho, avaliando as características de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa e outras características pertinentes ao comportamento de AH/SD, e tendo como base também a abordagem e conceituação de inteligência de Gardner, abordada na sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Os docentes buscam favorecer experiências na área de interesse dos alunos, durante a investigação, proporcionando durante o atendimento educacional especializado no núcleo a observação da consistência das características de AH/SD. O tempo de duração da investigação considera a especificidade de cada estudante, respeitando a individualidade e a etapa de desenvolvimento de cada aluno.

Ao finalizar o processo de identificação, os professores entregam um parecer pedagógico, apresentando as bases teóricas que direcionaram a investigação, os procedimentos que foram realizados com cada aluno, a descrição do seu desenvolvimento, o resultado da investigação e as orientações pedagógicas a serem desenvolvidas com cada estudante. A entrega do parecer é feita para a família e a escola.

Constatamos que o núcleo segue parâmetros pedagógicos definidos para a

especificidade do seu público de atendimento, com critérios estabelecidos e respaldado em bases científicas e legais. A família do aluno participa de forma constante do processo de identificação, porém analisamos, durante as respostas dos professores, que há uma significativa ausência de participação dos professores do ensino comum nesse processo, o que possivelmente inviabiliza um olhar amplo no meio educacional e práticas docentes com propostas inclusivas, dificultando o reconhecimento desses estudantes no espaço escolar e a perspectiva do desenvolvimento educacional que atenda suas reais necessidades.

O segundo objetivo específico buscou compreender como acontece o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de Rio Branco/Acre. Conforme descrito no referencial teórico deste estudo, os alunos com AH/SD estão inseridos no contexto do ensino comum, sendo oferecido o serviço de AEE no contraturno escolar no NAAH/S Acre para realização do processo de identificação, e o atendimento de suplementação/complementação realizado na escola ou no núcleo, conforme critério/escolha do aluno ou da família. O NAAH/S, além de contribuir na identificação formal desses estudantes, oferece após o aluno ser identificado o atendimento de acompanhamento e suplementação escolar, a fim de oportunizar e apoiar o desenvolvimento desses alunos.

Nas duas escolas de Ensino Médio onde realizamos a pesquisa, os alunos identificados com AH/SD não frequentam a sala de recursos multifuncional da sua própria escola. Algo que constatamos durante as falas dos professores e informações colhidas durante a pesquisa é que a maioria dos alunos com AH/SD, por não se identificarem com o serviço de AEE disponibilizado nas suas escolas, preferem o atendimento do Núcleo, por considerar sua especificidade e oferecer uma proposta de enriquecimento conforme sua área de interesse, além da convivência entre os pares, o que torna mais atrativo o espaço e serviço disponibilizado no próprio NAAH/S a esses alunos.

A proposta de interface do NAAH/S com as escolas acontece por intermédio das informações e documentos repassados e encaminhados pela coordenação e professores do Núcleo à equipe gestora das escolas e seus respectivos professores do AEE, ficando esses responsáveis de repassar as informações aos demais educadores da escola do estudante. Percebemos a iniciativa de um trabalho conjunto, núcleo e escola, mas, ao mesmo tempo, percebemos mais uma vez a ausência de participação dos professores regentes nesse momento, tanto no processo de identificação como de suplementação (após ser identificado), sendo esses profissionais que estão diariamente com os estudantes e que também são responsáveis de efetivar principalmente a inclusão dos alunos no espaço da sala de aula.

Na entrevista com os professores regentes do Ensino médio, verificamos que alguns não

sabiam que tinham alunos com AH/SD em suas salas, sendo constatada a falta de comunicação/diálogo e relação de um trabalho colaborativo eficaz, entre os professores regentes e os professores do AEE, na perspectiva de promover a inclusão desses estudantes.

No terceiro objetivo, procuramos identificar a concepção docente sobre o aluno com AH/SD. Realizamos essa análise com foco nos professores do Ensino Médio, devido estarem diariamente no espaço escolar. Foi observado nas respostas dos professores pouco conhecimento sobre a temática e sobre os alunos que apresentam essas características. Grande parte dos docentes entrevistados apresentaram percepções generalizadas acerca do que se espera de alunos com alto rendimento, sendo notado alguns mitos que permeiam a concepção sobre as pessoas que apresentam AH/SD, além da ausência de informações educacionais para reconhecer e trabalhar pedagogicamente com esses estudantes.

Durante a análise da concepção docente em relação aos alunos com AH/SD, foram observados alguns desafios e preocupações que os professores demonstraram ao tratar sobre esses estudantes, sendo verificada a inexistência de abordagem sobre a temática das AH/SD no processo formativo desses docentes, tanto na formação inicial como continuada, o que dificulta a identificação e a realização de proposta educativa dos professores junto a esses alunos.

Outro ponto que observamos é o desconhecimento em relação à singularidade desses estudantes que também são considerados como público-alvo da Educação Especial. Identificamos uma lacuna na formação e conhecimento sobre as particularidades que cercam esses estudantes, devido às suas necessidades específicas de aprendizagem.

No quarto e último objetivo específico, visamos identificar encaminhamentos pedagógicos e estratégias de ensino no contexto escolar com o aluno identificado com altas habilidades/superdotação, com ênfase nas diferenciadas. O estudo demonstrou que os professores, ao perceberem um diferencial acadêmico nos alunos que apresentam AH/SD, buscavam envolvê-los e valorizá-los, mesmo que de forma simples, porém sem uma proposta e estratégia de ensino diferenciadas. Algumas iniciativas relatadas comprovam a possibilidade da realização de práticas educativas em todo o contexto que envolve a escola e o ensino, que oportuniza esses estudantes serem reconhecidos, incentivados e valorizados, possibilitando o seu pleno desenvolvimento.

Verificamos, através das respostas da entrevista, a vontade dos docentes em contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes, demonstrando reflexão sobre o seu fazer pedagógico, constatando uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática relacionada aos estudantes com AH/SD, reconhecendo possibilidades viáveis de incentivar e trabalhar com esses alunos.

Assim, após a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes das duas escolas Estaduais de Ensino Médio e os professores de AEE do NAAH/S, percebemos que há um antagonismo de entendimento e prática que permeia os docentes em relação a esses estudantes, sendo necessário oferecer formações, atividades informativas e um trabalho colaborativo que realmente haja interação entre todos os educadores que trabalham e atendem esses estudantes, no intuito de conhecerem melhor as especificidades desses alunos, e assim possibilitar práticas pedagógicas mais efetivas e que atendam suas necessidades.

Com a concretização dessas possibilidades, vislumbramos o reconhecimento e o desenvolvimento desses alunos, destacando que a formação e apoio adequados aos docentes possivelmente viabilizará um processo educacional inclusivo no contexto escolar a esses estudantes.

Ao realizar uma autoavaliação sobre os objetivos que definimos a esse estudo, consideramos que conseguimos obter informações pertinentes da amostra que delimitamos, levando em conta que algumas informações precisam de estudos mais direcionados para serem verificados e aprofundados, como: fatores que influenciam na ausência de atendimentos dos alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais da própria escola.

Conforme toda a realização do estudo, acreditamos na contribuição dessa pesquisa para o sistema educacional, ao possibilitar conhecimentos acerca das informações que permeiam o processo de identificação e ensino dos alunos com AH/SD da rede pública de ensino do estado do Acre, possibilitando reflexões, aprofundamento no estudo e viabilização de propostas com o intuito de sanar as possíveis lacunas existentes no meio educacional envolvendo os docentes e, conseqüentemente, esses estudantes.

A consagração deste estudo sobre a identificação e o ensino de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na rede pública estadual de Rio Branco, Acre, apresenta benefícios tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional. Ele deu uma visão ampla para a pesquisa científica, incentivando uma releitura e compreensão que possibilitaram reflexões e mudanças de concepções. O estudo despertou o desejo de conhecer mais profundamente o tema e contribuir para uma educação que atende verdadeiramente a todos os envolvidos.

Percebemos constantemente a necessidade de estudar, informar, esclarecer, compreender e refletir sobre a proposta educacional para os estudantes com AH/SD e como de fato eles podem ser reconhecidos e incluídos no processo educacional, sendo respeitados em suas particularidades

Conclui-se que são muitos os desafios que perpassam o ensino e a identificação dos alunos com AH/SD, como os mitos que envolvem esses estudantes com AH/SD, a falta de

formação docente que contribua para o processo de inclusão desses estudantes, falta de recursos pedagógicos para atender as distintas especificidades das áreas de interesse, maior número de profissionais especializados para trabalharem com esses alunos e a proposta de um trabalho colaborativo que contribua de forma efetiva no contexto da sala de aula. Durante a realização da pesquisa e análise das entrevistas, percebemos o desejo e a vontade dos professores em aprender e contribuir com o processo educativo desses estudantes, sendo necessário ter e favorecer iniciativas coletivas e individuais que viabilizem um ensino de qualidade a esses estudantes, proporcionando ferramentas educacionais aos docentes para que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto N° 10.184, de 30 de setembro de 2021**. Altera o Decreto N° 7.225, de 5 de novembro de 2020, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre. Disponível em: [http://www.legis.ac.gov.br/detalhar\\_covid19/4806](http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_covid19/4806) Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

ACRE. Histórico da Educação Especial no Estado do Acre. **Plano de ação da Divisão de Educação Especial**. SEE/AC, Rio Branco, 2021.

ACRE. **Decreto N° 5.465, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: [http://www.legis.ac.gov.br/detalhar\\_covid19/4247](http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_covid19/4247) Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

ACRE. **Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura – SEE, 2020.

ACRE. **Instrução normativa N° 001, de 30 de janeiro de 2018**. Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre.

ACRE. História do NAAH/S Acre. **Relatório das atividades do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S Acre**. Rio Branco, 2020.

ACRE. **Resolução CEE/AC no 277/2017**. Altera no que couber a Resolução CEE/AC N° 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre.

ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano.; FLEITH, Denise Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento** (2ª. Edição revista e ampliada). São Paulo: EPU, 2001. vc

ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano.; FLEITH, Denise Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n.1, p.51-59, 2005.

ALENCAR. Eunice M. L. Soriano. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise Souza. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a Professores**. Volume 1. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 01, p. 13-23.

ALMEIDA, Maria Amélia.; CAPELLINI, Vera Lúcia. M. Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. **Saberes docentes como articuladores do diálogo entre**

**teoria e prática no Ensino Médio.** São Cristóvão – Sergipe. 2012. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyk Bulkool. **Altas habilidades/superdotação:** mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/?lang=p> Acesso em: 16 de agosto de 2022.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. **Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. Revista Brasileira Educação Especial.** Marília. v. 20 n. 2, p. 195-208, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almeida Brasil, 2016.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual na Escola Regular:** Bases Organizativas e Pedagógicas no Estado do Acre. 2011. 257 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

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

BRASIL. **Lei Nº 9394/96, de 20/12/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ministério da Educação – MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação:** documento orientador. Ministério da Educação. MEC/SEESP, Brasília – DF, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília/DF, 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Altas Habilidades/Superdotação. v. 10 X. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Parecer Nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2018.

CABRAL, Grace Gotelip. Políticas de formação de professores e suas repercussões na qualidade da educação básica no Acre: o inédito viável. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, n. 2, Esp., pp. 1157-1178, 2021.

CAMARGO, Renata Gomes; NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. Acessibilidade Educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: compromisso da universidade e da escola. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Barbara Amaral. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 2, p. 353-372, 2014.

CHACON, Miguel Claudio Moriel *et al.* Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 775-786, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/index>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. v. 1 – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação Continuada e Representação Social: implicações para educação inclusiva**. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA, Maria da Piedade Resende; RANGNI, Rosemeire de Araújo; Estudantes superdotados: inclusão e implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. n s1, 2016, p. 483-486.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012

DAMASCENO, Ednaceli A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais**

no Estado do Acre. 2010. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 57, 2005, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UECE, 2005.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Orientação a Professores. Volume 1. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 01, p. 25-40.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Informativo Altas Habilidades ou Superdotação. Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Brasília, 2022.

DIAS, Ilcilene Antonia Lourenço. **Práticas pedagógicas inclusivas**: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul- Acre. 2021. 172 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, Cruzeiro do Sul, 2021.

FLEITH, Denise de Souza. Conceitos e práticas na educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. Educação Especial**. vol.13 no.03 Marília set./dez. 2007 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382007000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382007000300012&script=sci_arttext) . Acesso em: 16 de agosto de 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educ. Pesqui.* vol. 34, n. 1, São Paulo Jan./Apr. 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva**: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educa o de Superdotados. **Revista Educa o Especial**, vol. 27, n m. 50, set-dez, 2014, pp. 665-673. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320> Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educa o de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Robéria Vieira Barreto. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas redes municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.
- GONÇALVES, Eliane. OMS aponta que 5% da população é superdotada e a maioria é invisível. 2022. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-06/oms-aponta-que-5-da-populacao-e-superdotada-e-maioria-e-invisivel>. Acesso em 13 de dezembro de 2022.
- GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação In: FLEITH, Denise Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a Professores**. Volume 1. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 04, p. 53-66.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- JUNG, Hildegard Suzana; VAZ, Douglad; BENATTI, Remi Maria Zanatta. Saberes docentes sobre o estudante com altas habilidades: Estamos preparados para acolhê-lo? **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência Intelectual: práticas de leitura e escrita**. 2015. 93 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.
- LIMA, Kátia Soares Bezerra. **O trabalho docente e suas repercussões face a inclusão escolar**. 2016. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.
- MACIEL, Miriam de Oliveira. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno Bullying**. 2012. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. reimpressão. São Paulo: Summus editorial, 2015.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**

**científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**. vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Eunice Gonçalves. Sobre alunos “incluídos”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação Especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.p. 58-81.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, Mariane. **Alunos matematicamente habilidosos**: uma proposta de atividade para a sala de recursos multifuncional para altas habilidades/superdotação. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro- Oeste do Paraná, Guarapuava, 2016.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NEUMANN, Patrícia. Altas Habilidades/Superdotação e Desenvolvimento Socioemocional: responsabilidade da educação e da psicologia. **Revista Educação Especial em Debate**. v. 5, p. 15-36, 2021.

NICÁCIO, Jonas Lima. **Formação de professores para o uso do software educacional HagáQuê no ensino e aprendizagem de ciências de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2019.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação In: FLEITH, Denise Souza. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Orientação a Professores. Volume 1. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 03, p. 41-52.

PASIAN, Maria Silva. Alunos com altas Habilidades /Superdotação na Educação Especial: Terminologia e origem. **Cadernos da Fucamp**, [S.l.], v.19, n .42, p. 48-55, 2020.

PAVÃO, Ana Claudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Org.) **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018.

PELLEGATTI, Thais Cecília Bellaver de Almeida. **Componentes curriculares de Educação Especial nos currículos de licenciatura da UFAC**: representações de professores. 2019. p. 99. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprendere, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese de um conceito. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RAMBO, Michele Cristiane Diel. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em matemática em um programa de enriquecimento**. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Universidade Anhanguera, 2018.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. A Educação dos Superdotados: História e Exclusão. **Revista Educação**, 18, v. 6, n. 2, 2011.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Estudantes superdotados: inclusão e implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 11, p. 1979-1993, 2016.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KÖNKIEWITZ, Elisabete, C. (Ed.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

RIBEIRO, Olzeni Leite Costa Ribeiro. **Criatividade na expertise**: implicações para processos de aprendizagem de alto nível. 2016. 390 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SABATELLA, Maria Lúcia. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Intersaberes, 2013.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M.B. Práticas Educacionais de Atendimento ao alunos com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**:

Orientação a Professores. Volume 1. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 05, p. 67-80

SIMON, Karolina Waechter; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Um estudo sobre as atitudes dos professores quanto à inclusão dos alunos com altas habilidades/ superdotação. **Revista Amazônica** v. X, n.03, p. 258-279, 2012.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar:** colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE e os/as professores/as da sala de aula comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUZA, Joaquim Oliveira de. **Políticas de inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre.** 2021. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: políticas e legislação – perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, Ana Claudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Org.) **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien – 1990.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: janeiro. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.

VIANA, Jackson. **Ditirambo.** 1. Ed. Rio Branco: EAC Editor, 2007.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 95, p. 139-151, 2014.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela Maria R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas - SP: Papyrus, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**Mestranda:** Taís de Sousa Galdino Santana

**Orientadora:** Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**Questionário (Perfil) – Professores do AEE do NAAH/S e professores do Ensino Médio regular**

- |           |                 |
|-----------|-----------------|
| 1. Sexo:  | Idade:          |
| Masculino | Até 20 anos     |
| Feminino  | 21 a 30 anos    |
|           | 31 a 50 anos    |
|           | 51 anos ou mais |
3. Nível de escolaridade exigido para o exercício de sua função:
- (A) Ensino Médio – Magistério
- (B) Ensino Superior – Pedagogia
- (C) Ensino Superior – Outras licenciaturas: \_\_\_\_\_
- (D) Ensino superior e especializações
4. Há quantos anos concluiu o curso assinalado na questão 3?
- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 10 anos
- (C) De 11 a 20 anos
- (D) Há mais de 20 anos
5. Tipo de instituição que você realizou o curso superior:
- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Privada
- (D) Não se aplica
6. Forma que você realizou o curso superior:
- (A) Presencial
- (B) Semi-presencial
- (C) A distância
- (D) Não se aplica
7. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
- (A) Especialização (mínimo de 360 h)
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.
8. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
- (A) Educação enfatizando o ensino regular.

- (B) Educação enfatizando Educação Especial/ Educação Inclusiva.
- (C) Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação.
- (D) Outras áreas que não sejam a educação: \_\_\_\_\_

9. Quanto a formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de uma, se for o caso):

- (A) Aspectos pedagógicos para trabalhar no ensino regular.
  - (B) Educação Inclusiva / Educação Especial
  - (C) Assuntos teóricos para a prática pedagógica.
  - (D) Não costumo realizar formação continuada.
- Ou outros: \_\_\_\_\_

10. Tempo de exercício na profissão:

- (A) De 2 a 5 anos
- (B) De 6 a 10 anos
- (C) De 11 a 20 anos
- (d) há mais de 20 anos

11. Tempo de exercício profissional na escola:

- (A) De 2 a 5 anos
- (B) De 6 a 10 anos
- (C) De 11 a 20 anos
- (D) Há mais de 20 anos

12. Carga horária semanal de trabalho:

- (A) 20 horas/ aula
- (B) 25 horas/ aula
- (C) 30 horas/ aula
- (D) Outras: \_\_\_\_\_

13. Em quantas escola você trabalha?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Mais de 3 escolas.

14. Marque a(s) modalidade de ensino em que trabalha? (indique mais de uma, se for o caso):

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino Médio

15. Qual é a sua situação trabalhista?

- (A) Estatutário
- (B) CLT
- (C) Contrato temporário
- (D) Outros: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**Mestranda:** Taís de Sousa Galdino Santana

**Orientadora:** Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**Entrevista semiestruturada – Professores do AEE do NAAH/S Acre**

1. Quais cursos você já fez para atuar nesta profissão?
2. Quais são as suas atribuições com os alunos com altas habilidades/superdotação?
3. De que forma acontece a identificação desses alunos com características de AH/SD? (como acontece a indicação desses alunos para a identificação das altas habilidades, quais os profissionais envolvidos no processo de identificação, que instrumentos utilizados para a identificação, quanto tempo dura o processo, quantas etapas houveram para o fechamento da identificação como aluno com altas habilidades? )
4. Como acontece a inclusão de alunos com altas habilidades nas escolas regulares?
5. Quais os desafios e as dificuldades que você enfrenta como professor do AEE específico de alunos com AH/SD?
6. Quais ações a Secretaria de Estado de Educação tem feito para preparar os profissionais da educação para identificação e atendimento dos alunos com AH/SD?
7. A sua atuação de professor(a) de AEE específico em AH/SD, além do espaço do NAAH/S, ocupa outros espaços? Se sim, quais?
8. Como acontece a relação dos professores regentes com os profissionais da Educação Especial ou vice versa, em relação aos alunos com altas habilidades?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**Mestranda:** Taís de Sousa Galdino Santana

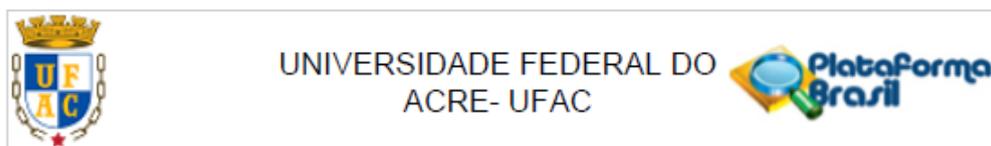
**Orientadora:** Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

**Entrevista semiestruturada – Professores do Ensino Médio regular que atuam com os alunos com AH/SD**

1. Qual o seu conhecimento/concepção em relação as altas habilidades/superdotação?
2. Como você ver o aluno com altas habilidades? (quem é esse aluno para você, como esse aluno se manifesta no contexto de suas aulas, qual a relevância da presença desse aluno para o seu processo de ensinamento)?
3. Quais concepções você tem em relação às altas habilidades como público da Educação Especial?
4. Como acontece a inclusão de alunos com altas habilidades na escola que você trabalha?
5. Que formação/capacitação você tem ou teve em relação as altas habilidades? (Considera que sua formação inicial foi suficiente para reconhecer e trabalhar com os alunos com altas habilidades no ambiente escolar? Por quê?; Fale sobre a relevância da formação inicial e continuada sobre a temática das AH/SD)
6. De que maneira a formação continuada voltada para sua área de atuação contribui para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor de alunos com AH/SD?
7. Você sente necessidade de participar de formações que abordem o temas altas habilidades? Por quê? (Quais sugestões você teria em relação a formação para o reconhecimento e o ensino com os alunos com AH/SD?)
8. Como você avalia a necessidade de reconhecer o aluno com altas habilidades?

9. Como acontece a relação dos professores regentes com os profissionais da Educação Especial ou vice versa, em relação aos alunos com AH/SD?
10. Que mudanças ou alterações você considera ter ocorrido, a partir da identificação do aluno com altas habilidades, no contexto escolar? (relação professor / aluno, relação aluno/aluno, na prática pedagógica em sala de aula, na relação com os profissionais da Educação Especial)?
11. Você realiza algum encaminhamento pedagógico e estratégia de ensino diferenciadas no contexto escolar com os alunos identificados com AH/SD? Se sim, quais? Se não, por quê?
12. Você reconhece algum encaminhamento pedagógico e estratégia de ensino diferenciado realizado pela escola com os alunos identificados com AH/SD? Se sim, quais?
13. Você utiliza alguma metodologia para contemplar o aproveitamento das potencialidades do aluno com altas habilidades durante o processo de ensino?

## ANEXO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A IDENTIFICAÇÃO E O ENSINO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPÉRDOTAÇÃO:UM OLHAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO

**Pesquisador:** Taís de Sousa Galdino Santana

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55661822.0.0000.5010

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal do Acre- UFAC

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.521.503

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa de mestrado, de acordo com o resumo, "vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL /MEHL da Universidade Federal do Acre – Ufac, com o seguinte problema de pesquisa: como acontecem os processos de identificação e de ensino de alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e nas escolas de Ensino Médio da rede pública do Acre? Para resolução do problema tem-se como objetivo principal analisar como são efetivados os processos de identificação e de ensino dos alunos com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e nas escolas estaduais de ensino médio do Acre. A fundamentação teórica tem por base Mendes (2010), Mantoan (2003), Carvalho (2000), Freitas (2007), Virgolim (2014), Perez (2011) entre outros e em documentos orientadores e regulatórios como a LDBEN nº 9394/96 e a PNEE (2008). Tem-se como procedimento uma pesquisa com abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso de questionário e de entrevista semiestruturada. A população e a amostra correspondem a 10 (dez) professores que atuem diretamente com os estudantes com altas habilidades na rede pública estadual de ensino médio do Acre e professores do Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Para a análise de dados far-se-á uso da análise de conteúdo

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.521.503

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NAREDEPUBLICAESTADUALDERIOB RANCO.docx	29/04/2022 14:28:18	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTARESPOSTACEP.pdf	29/04/2022 14:24:50	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Outros	APENDICEROTEIROPARAQUESTION ARIOFECHADOCORRIGIDO.pdf	29/04/2022 14:22:55	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECORRIGIDO.pdf	29/04/2022 14:22:13	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMACORRIGIDO.pdf	29/04/2022 14:21:50	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	31/01/2022 15:13:39	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Outros	DECLARACAODECOMPROMISSODOP ESQUISADORPLATAFORMABRASIL.p	31/01/2022 13:50:25	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOPARAREALIZACAODA PESQUISADECLARACAODEINFRAE STRUTURA.pdf	31/01/2022 13:48:04	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEINICIODECOLETAED EUSODOSDADOSDAPESQUISA.pdf	31/01/2022 13:46:59	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Outros	APENDICEBROTEIROPARAENTREVIS TASEMIESTRUTURADA.pdf	31/01/2022 13:45:05	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/01/2022 13:43:51	Taís de Sousa Galdino Santana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 11 de Julho de 2022

Assinado por:  
JOÃO LIMA  
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900  
UF: AC Município: RIO BRANCO  
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br