

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marina Rocha Abrami Menecucci

**As dificuldades encontradas por professores especialistas na
identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação**

Taubaté – SP

2021

Marina Rocha Abrami Menecucci

**As dificuldades encontradas por professores especialistas na
identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade sociocultural
Orientador(a): Prof^ª. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça

Taubaté – SP

2021

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

M541d Menecucci, Marina Rocha Abrami
As dificuldades encontradas por professores especialistas na
identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação /
Marina Rocha Abrami Menecucci. – 2021.
186 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Superdotação. 2. Altas habilidades. 3. Identificação.
4. Atendimento Educacional Especializado. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

MARINA ROCHA ABRAMI MENEUCCI

As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade sociocultural

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça

Data: _____

Resultado: _Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Dônola Mendonça – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Danitiele Maria Calazans Marques - Universidade Federal de São Carlos

Assinatura 

À Deus por toda sabedoria
À minha filha Maria Clara, meu maior presente
Ao meu marido Denis, por estar sempre ao meu lado
Aos meus pais Luiz Alberto e
Maria Julieta, por todo apoio e confiança
Á minha avó Nadir, por todo amor e carinho

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por minha vida e saúde, por ter me dado a inteligência, oportunidade de estudar e me aprimorar. Gratidão!

Agradeço aos meus pais Luiz Alberto e minha mãe Maria Julieta por sempre me apoiarem, acreditarem no meu potencial e me estimularem nos estudos, cuidando de mim sempre com carinho e procurando sempre me mostrar o caminho certo, tendo como premissa a justiça, a honestidade e o amor a Deus.

Agradeço imensamente a minha querida vó Nadir, que sempre esteve ao meu lado, sendo minha inspiração de amor e carinho, mostrando sempre o lado bom da vida, com muita alegria e perseverança.

Agradeço a minha amada filha Maria Clara, que é minha fonte de amor e inspiração diária. Ao meu querido esposo Denis, que sempre me apoiou e me encorajou a realizar esse meu sonho, cuidando com muito amor e carinho de nossa filha durante esse trajeto. Obrigada por todas as conversas e pela compreensão nos dias difíceis dessa caminhada.

Agradeço a minha sogra Denise, ao meu sogro Ernesto e ao meu cunhado Fabio, que sempre estiveram prontos para me ajudar, cuidando da minha filha com todo carinho sempre que precisei, e compreendendo sobretudo minhas ausências. Sem vocês não conseguiria!

Agradeço aos meus amigos que compreenderam minha ausência nesse grande desafio, e mesmo assim sempre tiveram um tempo para mandar mensagens e conversar mesmo que fosse virtualmente.

Agradeço aos meus colegas de grupo virtuais que me fizeram crescer. Obrigada pela troca de conhecimentos e desafios vividos juntos!! Em especial agradeço as minhas colegas Heloisa Bedendo e Tatiane Batista, foi muito bom trabalhar com vocês, trocar ideias experiências, conversas e risadas. Vocês mesmo que virtualmente serão minhas eternas companheiras de caminhada.

Agradeço a todos os meus professores, em especial a todos os que lecionaram no curso do Mestrado, por serem fonte de transformação, por compartilharem conhecimentos, por serem minha inspiração, meus exemplos de mestre.

Em especial agradeço com muito carinho a coordenadora e a todos os professores do NAPE que aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando seus conhecimentos, sem o sim de vocês essa pesquisa não seria possível.

Agradeço a minha Orientadora, Profa. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça, por compartilhar seus conhecimentos e sabedoria, sempre me estimulando a vencer minhas limitações para que a realização desse sonho fosse possível.

Agradecimento especial a Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero Cunha pelos seus apontamentos e sugestões desde o início desta dissertação, aceitando ser parte da banca examinadora desde o Seminário I, até a qualificação e defesa. Obrigada por compartilhar suas experiências, que foram fundamentais para enriquecer essa pesquisa.

Gratidão a Profa. Dra. Danitiele Maria Calazans Marques, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa. Foi uma honra ter seus apontamentos, que tanto contribuíram para que esse sonho pudesse ser realizado. Suas palavras de incentivo fizeram a diferença na conclusão desta pesquisa.

Agradecimento especial aos meus professores da graduação Prof. Dr. Valter José Cobo- que me presenteou com sua presença na banca de Seminário II – e Profa. Dra. Marisa Cardoso, que ao me selecionarem para fazer parte do Programa PIBID, fizeram renascer em mim o sonho de realizar o curso de mestrado.

“Ninguém é suficientemente perfeito
que não possa aprender com o outro.
E ninguém é totalmente destituído de valores,
que não possa ensinar algo ao seu irmão”

São Francisco de Assis

RESUMO

Segundo a legislação brasileira os alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE), porém, a identificação desses estudantes e conseqüentemente a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda é muito aquém do esperado. A identificação desses alunos deve ser realizada pelos professores do AEE juntamente com uma equipe multidisciplinar, entretanto, percebe-se uma escassez nessa ação, o que culmina na não oferta de atendimento especializado a esses educandos, podendo acarretar um baixo desempenho escolar devido a distância entre o que esperam da escola e suas aspirações pessoais. A presente pesquisa procurou compreender e discutir as principais dificuldades encontradas por professores do AEE na identificação de alunos com AH ou SD, e teve como produto educacional gerado um guia que possa auxiliar esses professores na identificação desses alunos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quantitativa de cunho exploratório e descritivo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário, o grupo focal e o World Café. O questionário teve por objetivo traçar o perfil dos professores do AEE participantes da pesquisa e também selecionar os docentes que participaram do grupo focal. O grupo focal teve a finalidade de compreender com mais clareza as principais dificuldades apontadas na identificação desses alunos, aspectos relacionados aos saberes desses docentes, bem como discutir a formação dos mesmos em relação à temática estudada. Para a elaboração do guia de identificação dos alunos utilizou-se a técnica do Word Café. A pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba Paulista, com 40 professores do AEE que atuam no Núcleo Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE). Os métodos de estatística simples e de análise de conteúdo proposto por Bardin foram escolhidos para a interpretação dos dados. Os resultados apontam uma insuficiência na formação dos professores tanto do AEE como das salas regulares em relação à temática AH ou SD, a importância da prática cotidiana dos docentes com esses alunos no atendimento especializado como elemento motivador na busca de novos conhecimentos, a questão dos mitos que incide na sociedade fazendo com que muitos acreditem que esses alunos são autossuficientes, a participação e o comprometimento da família no estímulo a esses estudantes e a escassez de instrumentos de identificação juntamente com a falta de uma equipe multidisciplinar que possam auxiliar os professores do AEE na observação das características expressas por esses alunos. Diante dos resultados obtidos, considera-se necessário o investimento na formação inicial como continuada dos professores do AEE para identificação e atendimento desses alunos, formação em serviço para os professores das salas regulares para que possam encaminhar esses alunos aos profissionais do AEE a fim de realizarem a identificação e o atendimento a esses educandos, maiores informações para a sociedade como um todo que auxilie na quebra de mitos e paradigmas relacionados a indivíduos com AH ou SD, a elaboração de instrumentos que auxiliem a identificação desses alunos aliado ao apoio de uma equipe multidisciplinar. Apontando a escassez de instrumentos de identificação para alunos com AH ou SD no município pesquisado, foi elaborado um guia de auxílio a identificação, que surgiu como produto final desta dissertação, à partir dos conhecimentos, diálogos e opiniões expressos pelos professores participantes durante o World Café, a fim de contemplar as necessidades expostas pelos mesmos no decorrer dessa pesquisa.

Palavras chave: Superdotação. Altas Habilidades. Identificação. Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

According to Brazilian legislation, students with great abilities or giftedness (AH or SD abbreviations in Portuguese) are the target public of special education (PAEE abbreviation in Portuguese), although, their identification and hence offer of specialized educational service still is below of what is expected. The identification of these students must be carried out by the teachers of the specialized educational service (AEE abbreviation in Portuguese) along with a multidisciplinary team, however, it is observed a lack in this action, which culminates in the non-offer of specialized service to these students, which might lead to poor school performance due to the distance between what they expect from school and their personal aspirations. The present research sought to understand and discuss the main difficulties encountered by AEE teachers in identifying students with AH or SD, and it had as an educational product generated a guide which might assist these teachers in the identification of these students. For this purpose, a quantitative research of exploratory and descriptive nature was carried out. As data gathering instruments there were used the questionnaire, the focus group and the World Café. The questionnaire aimed to outline the profile of the AEE teachers attending the research and also to select the docents who participated in the focus group. The focus group aimed to understand more clearly the main difficulties pointed out in the identification of these students, aspects related to the knowledge of these docents, as well as to discuss their qualification in relation to the subject studied. For the elaboration of the student identification guide, the Word Café technique was used. The research was performed in a municipality from Vale do Paraíba Paulista, with 40 AEE teachers who work at the Specialized Pedagogical Service Center (NAPE abbreviation in Portuguese). The simple statistical and content analysis methods proposed by Bardin were chosen for data interpretation. The results point to an insufficiency in the formation of the teachers both from AEE and regular classes in relation to the AH or SD theme, the importance of the daily practice of docents with these students in specialized assistance as a motivating element in the search for new knowledge, the matter of myths which affect society, making many believe that these students are self-sufficient, the participation and commitment of the family both in the diagnosis and in the encouragement to these students and the insufficiency of identification instruments together with the lack of a multidisciplinary team who is able to help AEE teachers to observe the characteristics expressed by these students. In view of the results obtained, it is considered necessary to invest in initial and continuing training for AEE teachers to identify and assist these students, training in assistance to teachers of regular classrooms so that they are able to refer these students to AEE professionals in order to carry out the identification and assistance to them, more information for society as a whole which helps in breaking myths and paradigms related to individuals with AH or SD, the elaboration of instruments which assist the identification of these students allied to the support of a multidisciplinary team. Pointing out the scarcity of identification instruments for students with HA or DS in the studied municipality, a guide to aid identification was prepared, which emerged as the final product of this dissertation, based on the knowledge, dialogues and opinions expressed by the participating teachers during the World Café in order to contemplate the needs exposed by them in the course of this research.

Keywords: Giftedness. Great abilities. Identification. Specialized educational service.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Panorama das pesquisas correlatas	24
Figura 2 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis de Renzulli	40
Figura 3 – Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de instrução dos professores especialistas	87
Gráfico 2 – Curso de pós-graduação	89
Gráfico 3 – Tempo de atuação no NAPE	91
Gráfico 4 - Abordagem de assuntos relacionados a AH ou SD nos cursos de formação	92
Gráfico 5 - Abordagem de conteúdos sobre AH ou SD suficientes ou não para a atuação	95

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH ou SD	Altas Habilidades ou Superdotação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação E Cultura
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
QI	Quociente de inteligência
ZDP	Zona De Desenvolvimento Proximal
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Denominação do Professor polivalente na rede municipal estudada
PIII	Denominação do Professor especialista na rede municipal estudada
PcD	Pessoa Com Deficiência
PNE	Programa Nacional da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-alvo da Educação Especial

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Educação de Taubaté
SEESP	Secretaria De Educação Especial
TCLE	Termo De Consentimento Livre E Esclarecido
TDAH	Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	17
1.2 Delimitação do Estudo	19
1.3 Problema	20
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo Geral	21
1.4.2 Objetivos Específicos	21
1.5 Organização da Pesquisa	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Panorama das pesquisas correlatas	23
2.2 Formação docente para inclusão	28
2.3 Educação inclusiva: desafios na formação e atuação	31
2.4 AH ou SD: definições e conceitos	36
2.5 AH ou SD e seus mitos	42
2.6 A identificação do aluno com AH ou SD	46
2.7 O atendimento especializado ao aluno com AH ou SD	49
2.8 O processo de mediação de Vigotski e a AH ou SD	54
2.9 As Políticas Públicas de inclusão para indivíduos com AH ou SD	60
3 METODOLOGIA	68
3.1 Tipo de pesquisa	68
3.2 Participantes	69
3.3 Instrumentos de pesquisa	70
3.3.1 Questionário	71
3.3.2 Grupo Focal	72
3.3.3 Word café	74
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	75
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	82
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
4.1 Perfil dos professores participantes	87

4.2 Eixos temáticos do grupo focal	96
5 CONSIDERAÇÕES	121
6 REFERENCIAS	126
APÊNDICE A – Questionário	139
APÊNDICE B – Roteiro Grupo focal	141
APÊNDICE C – Roteiro World Café	142
APÊNDICE D – Roteiro para a elaboração do guia	143
APENDICE E – Apresentação do Memorial	144
ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	147
ANEXO II – Ofício enviado a Secretaria de Educação	149
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
ANEXO IV – Termo de Uso de Imagem	153
ANEXO V- Guia de orientação	154

1. INTRODUÇÃO

A temática escolhida altas habilidades ou superdotação insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa de Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

A motivação pelo tema parte da minha experiência profissional como docente da Educação Básica, que por inúmeras vezes me deparei com situações que buscava auxiliar os alunos que se destacavam de uma forma diferenciada nos estudos, e que possivelmente poderiam ser discentes que possuíam altas habilidades ou superdotação¹ (AH ou SD). Porém, devido à falta de informações para o reconhecimento de suas características e a falta de atendimento especializado, esses educandos acabaram sendo excluídos não tendo a oportunidade de desenvolverem suas habilidades por conta da ausência de recursos, estratégias e a escassez de conhecimento sobre a temática não somente por parte dos docentes, mas de toda comunidade escolar.

Esse é um fato identificado também por Webstby (1997) que observou em suas pesquisas que os professores que possuem alunos criativos, com possível AH ou SD, por desconhecerem as características pessoais associadas a esse tipo de habilidade acabam excluindo seus alunos. Alencar e Fleith (2006) alertam que são poucos os alunos indicados para programas que atendam o indivíduo com AH ou SD de forma adequada e conclui que muitos permanecem em nas salas de aulas sem identificação, portanto, sem oportunidade de desenvolverem seu potencial.

Nas últimas décadas muito se tem falado e discutido sobre inclusão escolar e conseqüentemente em ações e instrumentos que possibilitem garantir práticas de acessibilidade para a superação de barreiras, que visam proporcionar oportunidade com equidade a todos os indivíduos em diversos setores da sociedade.

¹ Nesta pesquisa usaremos a terminologia “Altas Habilidades ou Superdotação” para se referir a pessoa com alto potencial, de acordo com a grafia utilizada pela LDBEN 9394/96. Entretanto, iremos respeitar as terminologias usadas por outros autores citados.

Ao pensarmos em Educação Inclusiva a primeira associação que fazemos a essa modalidade educacional são as pessoas com algum tipo ou grau de deficiência, contudo, a Educação Especial também se destina aos alunos com AH ou SD e aos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento como escrito na Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Entretanto, apesar do respaldo legal, quase não são discutidas as necessidades de atendimento educacional diferenciado para pessoas com AH ou SD. Renzulli (1986) propõe em seus estudos uma definição de superdotação baseada na Teoria dos Três Anéis que se entrelaçam: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Desta forma, os alunos que interagem nesses três fatores em algum grau, porém não necessariamente ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, resultam em um alto nível de produtividade e desempenho escolar.

Vários autores como Martins; Chacon e Almeida (2020); Virgolim (2007); Amabile (1989), destacam a importância da figura do professor de sala de aula e do professor do atendimento educacional especializado (AEE) na busca de planejamentos e estratégias adequadas para a identificação e no desenvolvimento de recursos e técnicas que possam estimular as potencialidades desses educandos. Pesquisas como as realizadas por Gonçalves (2018); Fleith e Maia-Pinto (2002) apontam uma falta de definição sobre o tema AH ou SD por parte dos docentes, o que limita a chance de identificação desses alunos e indicação para um programa especial, ou até mesmo para o desenvolvimento de atividades diferenciadas que possam estimular suas habilidades.

Existem vários mitos que perpassam o tema da AH ou SD dentre os quais, que esses indivíduos possuem naturalmente condições favoráveis para aprendizagem e que sua autonomia já o torna capaz de desenvolver ainda mais suas capacidades, não necessitando desta forma de um atendimento especializado já que realiza as propostas e desafios daquele determinado ano escolar, ou das atividades daquela comunidade/sociedade com certo domínio e facilidade, o que influencia diretamente na não oferta do atendimento especializado (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Diante dessas crenças muitas vezes o docente preocupa-se na promoção e no atendimento de alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, os alunos que se destacam nas disciplinas e em outras áreas de conhecimento não têm o apoio esperado e devido a essa falta de atenção, atrelada ao mito de autossuficientes sentem-se desestimuladas a prosseguirem com êxito seus estudos como aponta a literatura (GUENTHER, 2012).

Portanto, podemos inferir que os profissionais que estão inseridos no contexto educacional possuem um conhecimento incompleto e superficial do assunto envolto muitas vezes em mitos sobre o tema AH ou SD. Além disso, esses profissionais na maioria das vezes não podem contar com apoio educacional especializado e com orientações, guias ou protocolos que possam auxiliar na identificação desses discentes e também com estratégias e práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento adequado das habilidades que esses indivíduos possuem.

No município em que foi realizada a pesquisa a Secretaria de Educação possui uma área específica com profissionais especializados chamada de NAPE (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado), que tem por função oferecer o atendimento especializado aos alunos que são público-alvo da educação especial (PAEE) e que estão matriculados na Rede Municipal desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A oferta de atendimento especializado para os alunos PAEE depende da observação e do encaminhamento dos professores que atuam nas salas regulares para profissionais do AEE, que são responsáveis pela identificação desses alunos e juntamente com uma equipe multidisciplinar fazem o reconhecimento das características expressas por esses discentes. A avaliação desses alunos é feita por uma equipe multidisciplinar. Parte dessa ocorre na própria escola onde os educandos estão matriculados, em que eles passam pela avaliação de um psicólogo e psicopedagogo que atuam no NAPE. Em seguida, o aluno é encaminhado para uma avaliação externa à escola com um médico neurologista que atua no Centro de Especialidades da Prefeitura e somente após esse parecer é reconhecido alguns sinais e características que possam indicar que esse educando faça parte do PAEE.

Após esse processo, deve ser oferecido a esses educandos o atendimento especializado pelos professores do AEE que ocorre nas salas de Recursos Multifuncionais na própria unidade escolar em que esses alunos estão matriculados..

Entretanto, apesar dos alunos com AH ou SD fazerem parte do PAEE não se tem dados de encaminhamento desses discentes neste município para que o reconhecimento seja realizado, e também não há registro de uso de nenhum material/guia que oriente a os professores tanto que atuam nas salas regulares para realizarem a observação e o encaminhamento, quanto aqueles do AEE para auxiliar na identificação desses alunos.

O presente estudo procurou discutir as principais dificuldades dos professores do AEE, que serão chamados nesta pesquisa de “professores especialistas”, na identificação de alunos com AH ou SD e também analisar quais são os saberes que esses docentes possuem sobre a temática em questão. Neste estudo, o termo “professor especialista” refere-se aos docentes

que atuam no AEE, ou seja, após a graduação na área de licenciatura, realizaram um curso de formação continuada na área da Educação Especial ou áreas correlatas, como Educação Inclusiva, entre outras. Desta maneira, a partir das reflexões e discussões realizadas, buscou-se juntamente com a colaboração dos mesmos elaborar um guia de orientação na identificação desses alunos que futuramente poderá ser utilizado contribuindo com a Secretaria de Educação no sentido de auxiliar a identificação desses alunos e incentivar a oferta de atendimento especializado a esses estudantes como previsto na lei.

Desta maneira, acredita-se que esta pesquisa pode colaborar com os professores especialistas no processo de identificação desses alunos, bem como promover discussões e reflexões acerca do assunto.

Espera-se que essas discussões colaborem também estimulando esses professores especialistas a serem multiplicadores sobre a temática AH ou SD atuando juntamente com os professores das salas regulares, com o objetivo de auxiliarem na observação das características desses educandos para que os mesmos possam ser encaminhados, identificados e atendidos, a fim de proporcionarem melhores oportunidades para esses alunos desenvolverem suas habilidades.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Ao discutirmos sobre inclusão escolar de alunos PAEE nos deparamos com políticas públicas pautadas na elaboração de medidas que contemplem o respeito às diferenças e que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem desses educandos com equidade.

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar preveem em seus parágrafos a assistência às necessidades de alunos com AH ou SD. As Diretrizes do MEC/SEESP (BRASIL, 1995) relatam que os indivíduos caracterizados com AH ou SD devem passar por um atendimento educacional especializado, e recomendam que a identificação desses indivíduos deva ocorrer o mais rápido possível, para garantir o desenvolvimento como estudante e cidadão, estimulando suas habilidades e o seu ajustamento social.

Muito se fala em alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, e pouco se discute sobre indivíduos com AH ou SD, pois ainda existe uma crença de que a pessoa talentosa já possui condições favoráveis para aprendizagem. Contudo, o que muitas pessoas desconhecem é que esses alunos podem apresentar problemas em relação a distintas dimensões do desenvolvimento manifestando-se em sua capacidade psicomotora, intelectual,

linguística entre outras. Alguns estudos, como os realizados por Martins; Ogeda e Pedro (2016); Gross (2002) demonstram que alguns alunos que possuem níveis de inteligência muito elevados podem apresentar baixo desempenho escolar, devido à distância entre o que esperam da escola e suas aspirações pessoais.

Alencar (2007); Antipoff e Campos (2010) alertam que muitos alunos que apresentam um sub-rendimento escolar, assincronia, problemas emocionais ou déficit de atenção, podem na verdade apresentar AH ou SD. Desta maneira, torna-se importante promover discussões e formações sobre a temática AH ou SD para os professores das salas regulares e fortalecer o diálogo com os professores do AEE, no sentido de que esses últimos possam dar suporte para esclarecer as dúvidas desses docentes, para auxiliar no reconhecimento das características expressas por esses educandos.

Neste contexto, há uma “preocupação” com o futuro desses estudantes. A hipótese se fundamenta no sentido que se uma pessoa com AH ou SD não receber as devidas orientações ou chances de aprimorar suas habilidades, poderá não ter as mesmas oportunidades de sucesso profissional ou mesmo de realização na vida pessoal. Portanto, a identificação precoce poderá contribuir com o destino desses alunos, pois quanto mais cedo um aluno com AH ou SD for identificado, melhores serão as condições para dar apoio ao desenvolvimento de suas habilidades.

É importante pontuar que esses estudantes em algumas situações podem necessitar de um suporte diferenciado por parte da família, escola e comunidade para que desenvolvam suas habilidades por meio de atividades, estratégias e outros recursos que busquem resgatar e desenvolver suas potencialidades (DELOU, 2007). Para que isso ocorra de forma eficaz é imprescindível que não somente os docentes, mas a família e toda comunidade escolar tenham conhecimento das necessidades dos indivíduos com AH ou SD por meio de discussões e reflexões acerca da temática.

Existe uma lacuna no Município pesquisado quanto ao atendimento desses indivíduos, pois não se encontrou dados na Secretaria de Educação de alunos com AH ou SD, e por isso, o atendimento especializado para esses educandos não lhes é ofertado.

Diante do exposto, essa pesquisa torna-se relevante, pois procurou discutir aspectos acerca da temática, analisando as principais dificuldades encontradas na identificação desses alunos por parte dos professores do AEE e partindo do que se foi discutido, teve como proposta a elaboração de um guia que auxiliasse na identificação desses discentes, que futuramente poderá colaborar na oferta de um atendimento especializado.

1.2 Delimitação do Estudo

Segundo educação especial na perspectiva da educação inclusiva a função dos professores especialistas não deve ser apenas oferecer atividades diferenciadas para os alunos que são PAEE, mas também oferecer apoio ao professor da sala regular de ensino, orientando e dando assistência ao docente a fim de desenvolver ações que promovam uma educação com equidade, dando ênfase nas capacidades e potencialidades desses alunos.

O NAPE tem como função atender os alunos que são PAEE, e ofertar o atendimento especializado a esses educandos que acontece nas unidades escolares em que os mesmos estão matriculados.

O critério para a escolha de realizar essa pesquisa com professores especialistas partiu do pressuposto que a partir do momento em que os alunos são observados pelos docentes das salas regulares e que demonstrem algum diferencial em seu processo de aprendizagem são encaminhados para esse grupo de professores especialistas, que são encarregados de auxiliar na identificação do problema, realizando uma pesquisa mais aprofundada e posteriormente juntamente com uma equipe multidisciplinar realizar o reconhecimento desses educandos. Cabe também a esses professores especialistas dar a devolutiva aos pais e professores, promover estratégias de ensino que possam auxiliar o trabalho dos docentes da sala regular e estimular a aprendizagem desses alunos na sala de recursos por meio de atividades que valorizem suas potencialidades.

A presente pesquisa foi realizada com 40 professores especialistas do NAPE da Rede Municipal de Ensino de um Município localizado no interior do Estado de São Paulo, Vale do Paraíba.

Em 2018, os dados do Censo Escolar (INEP, 2019) mostraram um total de matrículas de estudantes com AH ou SD cadastrados na educação básica de 22.161, já os resultados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020) mostraram um aumento significativo em relação às matrículas desses estudantes que subiu para 48.133. Segundo a estimativa da OMS de 5% a 8% dos estudantes possuem AH ou SD, e apesar do aumento no número de matrículas, podemos inferir que a identificação desses alunos ainda é aquém do esperado, pois existe no Brasil de acordo com os dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020) o total de 47.874.246 alunos matriculados na Educação Básica.

No município em questão existem segundo o Censo Escolar 2019 (INEP, 2020) 72.417 alunos matriculados na Educação Básica, porém não se tem dados de alunos com AH

ou SD, isso causa uma inquietação, pois de acordo com a estimativa da OMS citada acima podemos deduzir que esses alunos existem, porém eles não estão sendo identificados.

1.3 Problema

Normalmente quando abordamos a questão da inclusão escolar pensamos logo nas pessoas com algum tipo de deficiência, e pouco nos referimos às pessoas com AH ou SD - que se destacam em um ou mais campos do conhecimento.

Quase não são discutidas as necessidades de pessoas AH ou SD, que diferente do que o senso comum acredita, também precisam de um olhar diferenciado que proporcione oportunidades para que futuramente obtenham êxito em sua vida profissional e pessoal, a fim de se tornarem pessoas autônomas capazes de atuar na sociedade. As pesquisas realizadas por Alencar (2007); Gross (2002) ressaltam que a grande maioria dos alunos com alto índice de rendimento escolar que não tiveram a oportunidade de terem um atendimento especializado no qual pudesse ser proporcionado uma aceleração em seus estudos ou que não tiveram acesso a recursos diferenciados, apresentaram níveis mais baixos de motivação e autoestima e encontravam-se mais frequentemente excluídos por seus colegas de escola.

Martins (2013) destaca que se o sistema educacional não proporcionar a esses educandos um grupo de colegas baseado não em idade, mas em interesses comuns, habilidades e nível de desenvolvimento, esses alunos correm um sério risco de isolamento social e rejeição pelos colegas.

Estudiosos como Antipoff e Campos (2010) indicam uma escassez de programas específicos direcionados ao atendimento de pessoas com AH ou SD, bem como a existência de alguns mitos que envolvem a temática. Autores como Braz-Silva (2018); Rech e Freitas (2005); Mettrau e Reis (2007) destacam essa defasagem e a necessidade de uma maior informação da população sobre a temática, além de um melhor preparo das escolas, professores, famílias e sociedade para lidarem com essa questão.

Diante do exposto, surgem várias dúvidas e reflexões a respeito da inclusão de alunos com AH ou SD e destas, alguns questionamentos que nortearam o tema desta pesquisa, tais como: O que sabem os professores especialistas sobre o tema AH ou SD? Quais as principais dificuldades na identificação desses alunos?

Desta forma, torna-se importante o debate de questões que envolvam a identificação e inclusão das pessoas com AH ou SD dentro do ambiente escolar, de forma que possam ser

auxiliadas a aprimorarem suas habilidades para terem oportunidades com equidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar as principais dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com AH ou SD.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais são os saberes que os professores especialistas possuem sobre as características dos alunos com AH ou SD.
- Discutir ações que possam ser realizadas a fim de colaborar no processo de identificação desses alunos.
- Elaborar um guia de orientação que auxilie na identificação de alunos com AH ou SD, a partir de informações obtidas dos conhecimentos, dúvidas e sugestões dos professores especialistas.

1.4 Organização da Pesquisa

O presente estudo foi organizado da seguinte maneira:

Na introdução, chamada de primeira seção, buscou-se elucidar o panorama geral do trabalho, evidenciando a problemática identificação, bem como a questão norteadora seguida dos objetivos, delimitação e relevância do estudo explicitando a característica dessa pesquisa e os rumos que a norteiam.

A segunda seção foi composta pela revisão de literatura, para tanto iniciou-se uma busca bibliográfica e a partir desta, foi organizado um panorama de pesquisas correlatas. Nos primeiros itens foram apresentadas discussões relacionadas à formação dos professores e a formação docente para a inclusão, com ênfase na temática abordada pela pesquisa. Após esses itens abordou-se a temática da AH ou SD, a questão dos mitos e das dificuldades do desenvolvimento socioemocional encontradas por esses indivíduos na família e na escola. Neste item também foram abordados temas sobre a questão da identificação desses alunos, do atendimento educacional especializado e das Políticas Públicas que norteiam e discutem sobre a inclusão e o atendimento para esses alunos. Neste capítulo também foram discutidas

questões relacionadas a Vigotski, buscando refletir sobre a mediação do professor como ponto essencial para o auxílio ao desenvolvimento das habilidades desses alunos.

Na terceira seção foram apresentados os métodos e procedimentos metodológicos empregados na investigação explicitando o tipo de pesquisa utilizada, o público-alvo, os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta dos dados, seguido dos procedimentos utilizados para a análise dos produtos coletados.

Na quarta seção foram apresentados os resultados do questionário e do grupo focal. Seguido de suas análises e discussões realizadas pelo método de estatística simples e pela Análise de Conteúdo, baseado em Bardin (2011).

Na quinta seção foi apresentado o produto educacional gerado que foi o guia de identificação, a partir de discussões e opiniões dos professores especialistas coletadas por meio do Word Café.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama de pesquisas correlatas

Com a finalidade de realizar o estudo do assunto pretendido e para sua melhor contextualização, é imprescindível obter um panorama das pesquisas que estão sendo realizadas sobre a área em questão. Para isso, buscou-se diante da revisão de literatura um maior aprofundamento do tema por meio de estudos realizados sobre os aspectos que já foram abordados em outras pesquisas, e procurando compreender e discutir as lacunas existentes referentes ao tema abordado.

Para revisão de literatura foi realizada uma pesquisa de dissertações de mestrado e teses de doutorado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de artigos científicos, no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Com a finalidade de delimitar a busca pelo assunto escolhido, foram aplicados alguns critérios de seleção que serão descritos abaixo:

- Considerando que as políticas públicas sobre o tema da inclusão e do atendimento especializado para AH ou SD se fazem mais evidentes nos últimos anos, e também com o objetivo de buscar dados mais atualizados, optou-se por um recorte temporal, sendo selecionadas pesquisas realizadas dos últimos cinco anos.
- A pesquisa foi realizada primeiramente com os artigos selecionados na SciELO, seguidos dos textos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.
- A seleção dos artigos, dissertações e teses ocorreu primeiramente com a seleção pelos títulos. Os títulos que se aproximaram desta pesquisa foram selecionados para serem lidos os resumos.
- O segundo critério de seleção foi a realização da leitura dos resumos das pesquisas. Os artigos, dissertações e teses que foram selecionados após a leitura dos resumos passaram para o terceiro critério de escolha que foi a leitura minuciosa.
- Como terceiro critério foi realizada a leitura minuciosa. Após essa leitura, foram escolhidos os artigos, dissertações e teses que mais se aproximavam dos objetivos propostos para essa pesquisa.
- Utilizou-se primeiramente o descritor “superdotação e identificação”, partindo do princípio que esta pesquisa tem como objetivo discutir os saberes docentes e as

dificuldades quanto à identificação desses alunos, estas palavras auxiliaram na escolha para compor a revisão de literatura desta pesquisa.

- Como segundo descritor foram utilizadas as palavras “superdotação e atendimento especializado”. Esses descritores foram escolhidos, pois a identificação dos alunos culmina com o atendimento especializado, portanto partiu-se do princípio que pesquisas relacionadas ao atendimento especializado poderiam trazer informações sobre os saberes dos docentes e também a identificação desses alunos.
- Por fim o último descritor escolhido e pesquisado foram as palavras “superdotação e inclusão”. A escolha deste descritor partiu do princípio que essas palavras poderiam trazer pesquisas importantes relacionadas a dificuldade de identificação e inclusão desses alunos.

A figura a seguir descreve a quantidade de pesquisas encontrada por descritores no site da Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. E após os critérios de seleção aplicados, quantos foram selecionados para revisão de literatura.

O resumo desta etapa está descrito na figura abaixo:



Os artigos, dissertações e teses que não foram selecionados não se enquadravam nos itens citados acima, ou seja, não possuíam os mesmos objetivos, ou as metodologias eram muito distintas, ou porque descreviam características de avaliações de programas ou até mesmo porque estavam ligados a perspectivas por parte dos alunos e não de professores. As dissertações, teses e artigos que foram selecionados, serão descritas abaixo.

Borba (2015) aborda assuntos como as principais dificuldades no reconhecimento e na identificação de alunos com AH ou SD, bem como a inclusão dos mesmos no sistema escolar. A autora descreve pontos importantes sobre as dificuldades para inclusão desses alunos e os mitos que envolvem a temática. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, como pesquisa-intervenção, em que os questionamentos e intervenções com os participantes auxiliaram na produção ao final de sua dissertação de um Guia de Estudos e Identificação de Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Esses pontos foram de extrema relevância para a escolha dessa dissertação, pois se aproximam dessa pesquisa, especialmente no produto final de sua dissertação que foi um guia de estudos. O universo de sua pesquisa foram professores, alunos e pais de crianças com AH ou SD, acerca de suas percepções e conhecimento sobre o tema e as dificuldades encontradas para um atendimento educacional especializado para esses alunos. Esse ponto se distânciam dos objetivos dessa pesquisa, pois ela foca especialmente os pais dos alunos, enquanto aqui focamos os professores especialistas.

A dissertação de Maia (2015) fora realizada com professores especialistas, psicopedagogos e psicólogos de um programa de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Lages-Santa Catarina. O foco de sua pesquisa foi analisar como ocorre o processo de identificação e de inclusão de alunos com AH ou SD, bem como os instrumentos e as principais dificuldades encontradas por esses profissionais. O estudo de abordagem qualitativa, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista. O objetivo desse estudo foi contribuir para um melhoramento na identificação desses alunos a partir do levantamento das dificuldades dos profissionais entrevistados. Portanto, aproximação com essa pesquisa ocorre no sentido da pesquisadora dar ênfase as dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação dos alunos com AH ou SD. Os pontos que se distanciam é o enfoque clínico que a pesquisadora faz com os psicólogos, que não fizeram parte do universo desta pesquisa.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2018) aponta como resultado uma lacuna na formação de professores em relação à temática referente a alunos com AH ou SD e a necessidade da elaboração de instrumentos que auxiliem na identificação desses alunos. O seu estudo de natureza quali-quantitativa procurou analisar por meio de entrevistas com professores especialistas de uma escola os conhecimentos desses profissionais sobre os instrumentos utilizados para detecção de indicadores de superdotação; as práticas pedagógicas inclusivas realizadas no atendimento educacional especializado, a formação, o aperfeiçoamento e os conhecimentos dos profissionais acerca da temática. A dissertação de Gonçalves (2018) possui aspectos relevantes para essa pesquisa, pois discute os saberes

docentes sobre a temática AH ou SD, e sobre a importância da formação de professores para a identificação desses alunos. O ponto de distanciamento é que a pesquisadora enfatiza em sua pesquisa as práticas inclusivas existentes para o atendimento desses alunos, sendo que esta pesquisa não foca a prática dos profissionais especialistas.

A pesquisa realizada por Braz Silva (2018) discute aspectos legais sobre a identificação de alunos com AH ou SD, debatendo os principais desafios existentes em relação ao atendimento especializado desses alunos. Um dos pontos destacados pela autora é a questão dos mitos que age como um dos principais entraves para o atendimento a esses educandos. Essa questão dos mitos e sua relação com a identificação dos alunos com AH ou SD se aproxima e torna-se relevante para essa pesquisa. O produto educacional gerado por essa pesquisa foi um documentário, com o objetivo de auxiliar na divulgação e desmistificação do tema, bem como, na identificação e atendimento desses alunos. A pesquisa de natureza qualitativa teve como instrumento de coleta de dados o estudo de caso e entrevistas com professores, psicólogos e pais de alunos com suspeita de AH ou SD. Neste caso o universo pesquisado se distancia dos objetivos desta pesquisa, pois essa autora tem um enfoque com o estudo de caso de crianças com suspeita de AH ou SD e como estas se comportam no ambiente educacional e familiar. Os resultados da pesquisa de Braz Silva (2018) apontam a importância do conhecimento sobre o tema AH ou SD por toda a comunidade escolar, como chave para a identificação desses alunos.

As pesquisas de Coelho (2015) descrevem as propostas teóricas e metodológicas do modelo de enriquecimento curricular de Joseph Renzulli, e investiga as percepções de professores especialistas da sala de recurso acerca do atendimento a esses alunos, com foco no modelo utilizado. Nessa pesquisa a autora também procurou averiguar os elementos teóricos e metodológicos presentes na prática docente desses professores. A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, sendo utilizado para coleta de dados os instrumentos de entrevista, questionário, observação e análise de documentos. Os resultados da pesquisam relatam que há necessidade de se estabelecer conexão entre a teoria, o referencial metodológico e o instrumental, pois ainda existem algumas dúvidas em relação ao referencial teórico-metodológico e a aplicação prática, a fim de que ocorra uma inclusão que realmente seja capaz de auxiliar o aluno superdotado a desenvolver suas habilidades. A dissertação de Coelho (2015) aproxima-se desta pesquisa, pois traz entrevistas com professores especialistas a respeito dos seus saberes sobre o tema AH ou SD e sobre os referenciais teóricos de Renzulli. O ponto de distanciamento ocorre acerca de discussões sobre do atendimento a esses alunos e como esses professores relacionam a teoria de Renzulli com esse atendimento.

A dissertação de Anjos (2018) ressalta a importância da formação continuada de professores como forma de obter novos conhecimentos científicos e legais para que se possa transformar saberes e práticas docentes. Nesse sentido, ele traz à tona a importância da formação continuada na educação especial no que tange assuntos relacionados a alunos com AH ou SD, como forma de promover o atendimento educacional especializado desses alunos que é previsto por lei. A pesquisa realizada foi de natureza quali-quantitativa e utilizou-se para coleta de dados o questionário e a análise documental feita a partir de atividades produzidas em um curso de formação continuada para professores. Participaram deste estudo professores da educação básica que cursaram o programa de formação continuada destinado a preparar docentes para atuarem no Atendimento Educacional Especializado junto a estudantes com AH ou SD. Os resultados obtidos demonstram a importância da formação continuada como apoio para a aquisição de novos conhecimentos. Seus resultados ainda identificaram que a maioria dos professores não possuíam conhecimentos sobre a temática, relacionados à identificação dos alunos com AH ou SD, e as leis que respaldam seu atendimento. A dissertação de Anjos, (2018) aproxima-se desta pesquisa, pois foca a importância da formação continuada para identificação dos alunos que possuem AH ou SD, sendo que essa temática aparece como um dos pontos destacados pelos professores especialistas entrevistados nesta pesquisa. O distanciamento ocorre no ponto em que esse pesquisador foca no curso de formação continuada sobre AH ou SD que foi oferecido a esses professores e parte de uma discussão a partir da qualidade deste curso.

Rech e Negrini (2019) abordam em seu artigo a formação de professores para atuar com a inclusão de alunos com AH ou SD, procurando discutir a inclusão desses alunos e as dificuldades encontradas pelos docentes na identificação e no atendimento a esses educandos. Esse estudo de cunho qualitativo tem como coleta de dados a entrevista. Durante a pesquisa esses autores discutem sobre os mitos, as dificuldades na identificação desses alunos e os saberes dos professores sobre as características expressas por estudantes com AH ou SD. Esse artigo aproxima-se desta pesquisa, pois discorre sobre os saberes que os docentes possuem sobre as características expressas por alunos com AH ou SD, as dificuldades na identificação (aproximando-se dos problemas apresentados nesta pesquisa) e, sobretudo discute sobre a formação de professores em relação à temática AH ou SD. Um dos pontos que distancia esse artigo desta pesquisa é que a mesma foi realizada com professores das salas regulares.

O artigo de Martins, Chacon e Almeida (2020) enfatiza sobre a formação de professores e o atendimento especializado aos alunos com AH ou SD, comparando a oferta de disciplinas que abordem esse assunto durante os cursos de formação em duas Universidades.

Durante o percurso de revisão bibliográfica esses autores enfatizam a importância da formação dos professores para a identificação desses alunos. O estudo também investiga os saberes dos professores sobre as características de alunos com AH ou SD, e faz um estudo comparativo das disciplinas voltadas para esse assunto nos currículos de formação de professores. A metodologia utilizada foi análise de documentos e entrevistas. Esse artigo aproxima-se desta pesquisa, pois procura investigar o conhecimento dos professores sobre a temática relacionando a questão de sua formação e a importância da oferta dessas disciplinas com profundidade para que forme nos futuros docentes uma base sólida de conhecimentos. O distanciamento dessa pesquisa ocorreu pois os autores realizam a análise de documentos e currículos que foi realizada, e também a comparação feita com a oferta de disciplinas voltadas para AH ou SD nas Universidades pesquisadas.

O artigo selecionado de Matos e Maciel (2016) discute sobre as políticas públicas relacionadas ao atendimento de alunos com AH ou SD no Brasil e nos Estados Unidos. Esses autores fazem uma revisão de literatura e trazem em seu artigo uma reflexão sobre o conceito de AH ou SD, enfatizando a importância do AEE para esses alunos, baseando-se sempre nas políticas públicas existem nesses países. Sendo assim, este artigo aproxima-se desta pesquisa, pois traz uma visão sobre as políticas públicas brasileiras em relação ao atendimento especializado a alunos com AH ou SD, que proporcionou um maior entendimento e uma visão ampla sobre o respaldo legal a esses estudantes. O mesmo distancia-se desta pesquisa, pois debate sobre as políticas públicas norte americanas comparando-as com as políticas brasileiras.

2.2. Formação docente para inclusão

Historicamente ao falarmos de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e particularmente nos últimos anos temos acompanhado muitas mudanças de paradigmas, conceitos e normas que deveriam implicar em mudanças nas práticas que envolvem a temática. Oferecer ações que oportunizem a equidade a todos os indivíduos significa proporcionar acessibilidade a tudo o que uma sociedade oferece, procurando desenvolver em todos os que dela participam ideais de igualdade, autonomia e empoderamento.

A sociedade atual muda a cada momento e um dos maiores desafios está na formação docente para ela. Essa formação está intimamente ligada a propostas de uma nova escola que possa suprir as necessidades dessa sociedade diversa e plural em sua totalidade, e com isso não podemos deixar de pensar em uma escola inclusiva que é aquela que procura garantir a

qualidade de ensino a seus alunos, atendendo a multiplicidade de indivíduos, respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades que dela fazem parte.

Como ressalta Gatti (2019, p. 34):

No cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais.

Dessa forma, podemos inferir que a formação inicial de professores ainda é pautada em uma perspectiva teórica e técnica, voltada para a homogeneidade dos alunos e padrões uniformizados de ensino-aprendizagem. Como destacado por Morgado (2011, p. 802):

Relativamente à formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente.

Muitos professores relatam uma grande dificuldade ao ingressarem na carreira docente principalmente nos primeiros anos, destacando que existe um distanciamento entre teoria e prática, e que a inserção profissional deveria ocorrer de tal forma que eles pudessem ter um maior contato com a realidade escolar a fim de se sentirem preparados para atuarem de forma mais eficiente perante aos desafios encontrados atualmente no ambiente escolar.

Essa distância evidenciada entre teoria e prática acaba deixando os docentes inseguros com o que vão enfrentar, não somente dentro de uma sala de aula como também no próprio ambiente escolar, que pode culminar em uma desmotivação e frustração do professor no que tange a sua profissão. A questão da diferença entre teoria e prática e do distanciamento da formação inicial dos professores com a realidade encontrada no ambiente escolar é discutida por Gatti (2014, p. 38), que destaca:

[...] os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Nesse caso podemos inferir que os currículos ainda são fragmentados e preocupados mais na transmissão de conteúdos muitas vezes específicos, que acabam por não oferecer as habilidades necessárias para que os futuros professores planejem suas aulas, analisem e orientem atividades relacionadas ao conhecimento da área e aos conhecimentos didático-

pedagógicos, a fim de que relacionem esses aos desafios encontrados em sala de aula, e a diversidade presente nos diferentes contextos escolares.

Segundo Imbernón (2011, p. 64):

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras de mudança e inovação.

Podemos refletir que os cursos de formação de professores carecem de uma reestruturação para que possam oferecer aos seus estudantes uma base sólida, capaz de subsidiar os conhecimentos necessários para que os futuros professores ao chegarem na sala de aula possam fazer uma articulação entre os saberes acadêmicos e profissionais.

Muitos docentes acreditam não estarem preparados para uma atuação que possa atender as expectativas desses alunos e de seus pais, e muitos alegam que sua formação universitária foi diferente da prática vivenciada na sala de aula, outros se referem que se sentem desmotivados e sem respaldo para resolverem os problemas do cotidiano escolar.

Como destacado por Marcelo (2009, p. 13):

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas (...).

A temática referente à formação de professores tem suscitado amplos debates, sendo alvo de muitas discussões e preocupações entre vários pesquisadores na área e conseqüentemente, as políticas referentes a essa formação tem sido repensadas a fim de que a oferta dos cursos de formação de professores aproxime-se da realidade escolar.

Muitos estudiosos buscam discutir o papel do professor na educação e os principais problemas encontrados na formação docente. Neste sentido, Roldão (2007, p. 95) ressalta que:

A função de ensinar, nas sociedades actuais, vem retomando uma outra linha de interpretação do conceito, sendo caracterizada, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação.

Ao discutirmos o papel o professor e da escola nas sociedades atuais conclui-se que o saber ensinar está diretamente ligado à capacidade de mediação do professor, de saber transformar os conteúdos curriculares em conhecimentos, e à medida que vai ajustando esses

conteúdos em saberes significativos, o docente estimula o seu aluno a desenvolver a aprendizagem.

Portanto, a formação de professores precisa ter como premissa o aperfeiçoamento da prática educativa, de forma a garantir uma qualidade de ensino a todos os educandos com oportunidades para desenvolverem seus potenciais e conseqüentemente o aprendizado. Para Marcelo (2009, p. 111):

[...] faz-se necessário boas políticas de formação inicial e continuada para assegurar aos professores as competências que eles vão precisar ao longo da sua trajetória profissional.

Garcia (1999) destaca que a formação de professores necessita ter alguns pilares, tais como: a formação como uma continuidade que proporcione processo de mudanças, aperfeiçoamento, inovação e desenvolvimento curricular; integração da formação de professores a processos curriculares, disciplinares, pedagógicos e organizacionais da escola; necessidade e integração teoria-prática; equivalência entre a formação recebida e o que se espera do docente na sala de aula e capacidade de autoavaliação e reflexão. Esses aspectos constituem informações para discussões referentes a mudanças curriculares nos cursos de formação. Tardif (2014); Imbernón (2011) também citam a questão da separação entre teoria e prática como um dos entraves no que diz respeito à formação de professores no contexto da educação inclusiva.

A formação de professores precisa ter como cerne a mediação, a fim de formar profissionais que estejam preparados para atuar com a diversidade sociocultural existente em uma sala de aula, capazes de perceber a heterogeneidade e as particularidades de cada aluno, e os processos que permeiam o ensino aprendizagem de forma significativa.

2.3. Educação inclusiva: desafios na formação e atuação

Nas últimas décadas assuntos como a mediação tem tomado um grande destaque quando se debate aspectos relacionados a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando discussões e análises que faz com que a escola confronte-se consigo mesma. A escola inclusiva traz aos professores uma série de responsabilidades, propiciando reflexões acerca de sua formação inicial e continuada no que diz respeito ao aprendizado dos alunos.

A escola inclusiva propõe para o docente um novo olhar não na perspectiva das limitações dos alunos PAEE, mas na valorização das suas capacidades e potencialidades. Segundo Mendonça, Oliveira e Santos (2014, p. 40):

(...) criança com deficiência deve estudar junto com as crianças sem deficiência, pois, segundo ele, as mediações que ocorrem no grupo favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores exatamente pela existência da diferença no nível intelectual das crianças que compõem o grupo.

O assunto referente à formação de professores torna-se ainda mais relevante quando os docentes se deparam com alunos que precisam de uma atenção diferenciada, os alunos da educação especial. Muitos docentes relatam os cursos de formação inicial não lhes deram bases o suficiente para trabalhar com esses alunos. Segundo estudos feitos por Greguol, Gobbi e Carraro (2013, p. 312), isso acontece devido: “A lacuna existente entre a formação e a atuação prática [...]”.

Ao discutirmos a questão inclusão escolar relacionada ao PAEE podemos concluir que as mudanças acerca da formação de professores voltada para esse público teve um grande avanço a partir da década de 90, por meio das políticas de inclusão no âmbito internacional, como por exemplo a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e no âmbito nacional com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. O Conselho Nacional de Educação Pública em 2001, o Parecer CNE/CP (BRASIL, 2001, p. 16), no qual orienta a organização dos cursos de formação de professores:

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Nota-se que o conceito de integração dentro da educação inclusiva, na época, relacionava-se a um processo constituído por etapas, em que o sistema educacional deveria proporcionar meios para que as necessidades dos alunos do PAEE fossem atendidas. Segundo Mendes (2006, p. 391): “Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade”

Sendo assim, a integração escolar acabava por proporcionar uma visão em que o problema de aprendizado estava centrado nas limitações da criança, tendo desta maneira uma posição acrítica do sistema escolar, não havendo perspectivas de mudanças nesse sistema.

Já a inclusão escolar segundo Matos e Mendes (2014) é um princípio político-filosófico, cujo principal objetivo é o respeito à diversidade, a igualdade e equidade de oportunidades, buscando eliminar todas as barreiras (intrínsecas ou extrínsecas) que podem impedir o aprendizado escolar. Neste sentido o olhar da inclusão volta-se para as escolas que devem estar preparadas para mudanças, a fim de proporcionar um aprendizado para seus alunos reconhecendo e respeitando as diversas necessidades e ritmos diferentes de aprendizados de seu público, sendo eles integrantes do PAEE ou não.

A escola, portanto, é um espaço privilegiado para formações e discussões sobre inclusão, não devendo procurar contemplar somente os docentes, mas também a formação da comunidade escolar, a participação da família, aspectos de infraestrutura e a articulação com outros setores. A inclusão não é somente responsabilidade do docente, mas também de toda a sociedade.

Em 2002, publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 1/02) descrevem que as instituições de Ensino Superior devem prever em seus currículos a formação docente para a diversidade sociocultural, devendo contemplar conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais, conforme descrito no Art. 2º, (BRASIL, 2002, p. 1):

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

Entretanto, alguns estudos têm sido feitos em relação ao conteúdo programático que envolve as disciplinas relacionadas aos assuntos sobre educação especial, gerando discussões acerca das habilidades reais que elas desenvolvem em seus futuros professores, no sentido de lhes permitir uma segurança em oferecer um melhor conhecimento e um atendimento diferenciado a esses alunos, a fim de que possam suprir pedagogicamente suas necessidades.

Pesquisas na área têm evidenciado que essas disciplinas voltadas para a educação especial não têm suprido as necessidades dos futuros professores, como destaca Mesquita

(2007, p. 71): “elas sozinhas pouco contribuirão para o desenvolvimento de habilidades profissionais que conformem o aspecto pedagógico como um todo”. Para a autora a questão não é apenas incluir nos currículos de formação conteúdos e disciplinas que permitam aos futuros docentes conhecimentos básicos, a questão da formação para esses docentes deve ir além desses conhecimentos sobre as deficiências e dificuldades de aprendizagem que alguns alunos podem apresentar.

Durante suas pesquisas com docentes, Mesquita (2007) constatou a dificuldade desses professores em aceitarem e desenvolverem um trabalho diferenciado com alunos que possuem algum tipo de deficiência matriculados no ensino regular, e percebeu que essa dificuldade se fazia presente pelo fato do distanciamento da formação inicial e das reais necessidades vivenciadas na prática da sala de aula. Para Bueno (1999, p. 157) :

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos necessários e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiências evidentes.

Nesse sentido, estudos sobre a formação continuada dos professores têm ganhado nos últimos anos grande destaque, contribuindo de maneira significativa para atualização, reflexão e mudanças na prática docente.

Em relação à formação continuada, Morgado (2011, p. 803) destaca que:

Quanto à formação contínua é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

A formação continuada compreende cursos de aperfeiçoamento, capacitação, especialização, participação em seminários, congressos e palestras que objetivam contribuir para o conhecimento dos docentes, a fim de que possam refletir e, conseqüentemente, melhorar sua prática pedagógica. Alarcão (2001, p. 100) considera a formação continuada como: “Um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação as exigências de sua atividade profissional”.

Portanto, a formação continuada não é somente um momento de novos aprendizados, ela é também uma forma de legitimação e uma particularidade da própria profissão, um momento em que o profissional mobiliza seus saberes técnicos, os atualiza, troca

experiências, sendo um aspecto relevante na afirmação da carreira e marcante para a profissionalização não só docente, mas de todas as outras áreas.

Em relação à importância da formação continuada, Tardif (2013, p. 558) destaca que:

[...] a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a formação continuada para a educação especial deve contemplar discussões sobre temas vinculados à realidade dessa população tais como: o próprio conceito de educação especial, as práticas pedagógicas e materiais adaptados a esses alunos, bem como um respaldo aos professores que se encontram em salas regulares de ensino, para que possam reconhecer os indivíduos que necessitam de um atendimento especializado, e encaminhá-los aos professores especialistas.

Sabemos que a formação do professor é um processo contínuo e dinâmico, que não se desenvolve apenas em cursos de formação inicial e continuada, mas os saberes docentes se formam e se transformam no cotidiano, com a troca de experiências e com a prática na sala de aula ao longo de toda sua carreira. Como cita Nóvoa (2017, p. 1125): “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”.

Entretanto, como já discutido, conforme a ótica da inclusão, muitos professores sentem-se inseguros e despreparados para trabalhar de forma a proporcionar uma educação que venha suprir as necessidades pedagógicas de seus alunos. Segundo Castro e Ferreira (2001, p. 99), o conhecimento precisa “ser constantemente atualizado e avaliado, inclusive quanto a sua pertinência em relação às demandas sociais e às possibilidades de todos, do ponto de vista profissional e pessoal”.

Não podemos deixar de discutir a respeito da inclusão, a importância e a necessidade de uma formação inicial e continuada para docentes que lhes proporcione conhecimentos capazes de desenvolver habilidades para que tenham um olhar diferenciado a esses educandos. Esse olhar diferenciado deve repetir às diferenças existentes entre seus alunos, principalmente àqueles que fazem parte da educação especial, a fim de lhes dar suporte e poder oferecer uma educação com equidade assegurando o direito de aprender.

2.4. AH ou SD: definições e conceitos

Segundo a OMS em 2016 existiam no Brasil 10 milhões de indivíduos com AH ou SD, que são considerados superdotados intelectuais. Os superdotados intelectuais são aqueles que obtêm um êxito diferenciado nas áreas de matemática e línguas. Quando analisamos que o conceito de AH ou SD vai além dessas habilidades esse número sobe para 20 milhões de brasileiros, quase 10% da população territorial.

Analisando a literatura percebe-se que ainda existem muitas divergências em relação ao conceito e as terminologias utilizadas frente à temática das AH ou SD. O Conselho Mundial para Superdotados e Talentosos fez a opção pelos termos “superdotados e talentosos”, a Eurotalent (Conselho Europeu para Altas Habilidades) optou pelo termo Altas Habilidades. Autores como Helena Antipoff (1992) utiliza em suas pesquisas o termo Bem Dotado. A psicóloga pesquisadora Zenita Guenther (2011, 2006, 2000) aborda os termos “dotação e talento”. Alencar, Feldhusen e French (2004) pontuam em suas pesquisas que muitos autores utilizam os conceitos de superdotação e talento como sinônimos.

Segundo Alencar e Fleith (2001, p. 57):

Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado. Assim, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica e o segundo termo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro, outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial.

Em nosso país a definição de AH ou SD de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), estabelece que:

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

Ao discutirmos sobre AH ou SD devemos ter claro que existem várias abordagens acerca desse tema, que são propostas por vários estudiosos. Os modelos que mais se destacam no cenário internacional segundo Anjos (2018) são: Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg; o Modelo Diferenciado de sobredotação e Talento de Gagné; a Teoria das

Inteligências Múltiplas de Gardner; a concepção de superdotação dos Três Anéis de Renzulli; e o Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks.

A Teoria das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner (1994; 2001) conceitua a inteligência como uma capacidade cognitiva humana construída por meio de competências e talentos, que pode de ser estimulada pela interação com o ambiente em que o indivíduo se encontra. Esse autor propõe que a inteligência está centrada na capacidade de resolver problemas e na criação de soluções/produtos inovadores que sejam relevantes ao ambiente cultural em que esse indivíduo se insere. Segundo Gardner (1994; 2001), existem oito tipos de inteligência: lógica-matemática, linguística, espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalística. Esse autor acredita que todos os indivíduos possuem essas competências, diferindo no grau de capacidade e nas combinações entre elas, sendo de extrema relevância o contexto cultural-social como elemento motivador para que essas habilidades possam ser desenvolvidas e aplicadas na resolução de problemas (GAMA, 2014).

Robert Sternberg (1986; 2003) propôs a Teoria Triárquica de Inteligência que tem como premissa a inteligência como um constructo envolvendo três partes que se inter-relacionam: a habilidade de processar informações que são oriundas do ambiente, a habilidade de relacionar essas informações com sua experiência pessoal e a habilidade de se relacionar com esse ambiente. Sternberg (1986; 2003) divide sua teoria em três subteorias: a primeira relacionada com o mundo interior do indivíduo - aquisição do conhecimento, desempenho e metacomponentes- a segunda habilidade em resolver situações novas e a terceira a subteoria do contexto, na qual enfatiza a relação do indivíduo com o meio ambiente. Para esse autor as três habilidades não necessitam estar todas presentes em um indivíduo considerado inteligente, desta forma, ele sugere que existam pessoas com diferentes inteligências, as quais ele chama de inteligência analítica, inteligência criativa e inteligência prática. (GAMA, 2014)

O estudo feito por Gagné (1986; 2013) conhecido como Modelo Diferenciado de Dotação e Talento conceitua a inteligência -a qual chama dotação – como a existência e a utilização de aptidões naturais que se expressam em pelo menos um domínio da atividade humana espontaneamente. Para esse psicólogo, o talento seria a destreza superior de competências e habilidades que pode ser desenvolvido pela influência do ambiente, ou seja, pelo treino sistemático do conhecimento, em pelo menos uma área. Esse autor identifica a dotação como uma capacidade natural que atua como potencial para acionar elementos que vão desenvolver as habilidades e competências, e propõe cinco divisões para essa capacidade: intelectual, criativo, perceptual, social e físico. O talento é associado a produtos da interação com o ambiente e dos contextos sócio- culturais em que o indivíduo está inserido, em especial

a família e a escola. Gagné (1983; 2013) classifica o desenvolvimento de talentos em três subcomponentes: atividades, investimento e Progressão. Desta maneira, a mediação, a influência do ambiente, e a prática podem auxiliar na transformação da dotação em talento (ABAD; ABAD, 2021).

Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks (1988,2000) é um complemento a Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Nesse, o autor expõe uma visão desenvolvimental na qual os mecanismos socioculturais e psicossociais têm extrema relevância para a expressão das AH ou SD. Dessa forma, as relações sociais e psicológicas não são estáticas, mudando ao longo de toda vida, influenciando a expressão da inteligência e das diversas habilidades, da motivação para a realização de um trabalho e a expressão da criatividade. De acordo com esse modelo o comportamento das AH ou SD se manifesta quando os três fatores que são propostos na Teoria dos Três Anéis de Renzulli – criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa- interagem com a família, a escola, o ambiente social e com seus pares (ALENCAR; ARAÚJO, 2015).

Como podemos perceber a definição de AH ou SD não é uma tarefa fácil, pois envolve uma multiplicidade de características dentro de diversos conceitos psicológicos. Para Alencar e Fleith (2001, p. 52) “a superdotação é um conceito, ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”.

Diante da complexidade dos estudos que caracterizam os indivíduos com AH ou SD, e com o propósito de elucidar a compreensão sobre o tema, nos atentaremos as abordagens de Joseph Renzulli (1986; 2004), pois essa tem como premissa não somente discutir as características psicológicas inerentes que envolvem o fenômeno, mas o porquê e para quê identificá-las. É importante destacar também que os trabalhos realizados por esse pesquisador sempre foram voltados para uma aplicação prática, buscando constatar os efeitos, possibilidades e necessidades de aprimoramento (COELHO, 2015; VIRGOLIM, 2014).

Outra justificativa para a escolha de tal abordagem se baseia que as pesquisas realizadas por Renzulli são referências para inúmeros estudos e particularmente no Brasil são base de influência para nossas políticas públicas (ANJOS, 2018). Ainda procurando justificar a escolha destacamos que seus estudos sempre foram centrados na relação ensino-aprendizagem, podendo ser incorporados ao contexto geral da educação.

O Modelo dos Três Anéis de Renzulli representa a compreensão que esse pesquisador tem sobre a manifestação das AH ou SD. Este modelo propõe que essa característica é expressa sob a influência de três elementos, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 2014).

A habilidade acima da média engloba dois aspectos: a habilidade geral que consiste na capacidade de processar novas informações e relacioná-las a determinado campo de conhecimento produzindo respostas a novas situações, utilizando o pensamento abstrato. São consideradas as habilidades que envolvem raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. As habilidades específicas consistem na aplicação das habilidades gerais integrando conhecimento, destreza e novas habilidades, para realizar atividades de uma ou mais áreas específicas do conhecimento como: dança, fotografia, matemática, química, música entre outras (VIRGOLIM, 2014; ALENCAR, 2007).

O comprometimento com a tarefa se refere à motivação ou a energia que o indivíduo empreende nas atividades específicas que se relacionam às AH ou SD. Relaciona-se com a perseverança, autoconfiança, paciência, dedicação e crença em si para realizar uma tarefa, estabelecendo pouca dependência de fatores externos como elogios ou auxílios (VIRGOLIM, 2014).

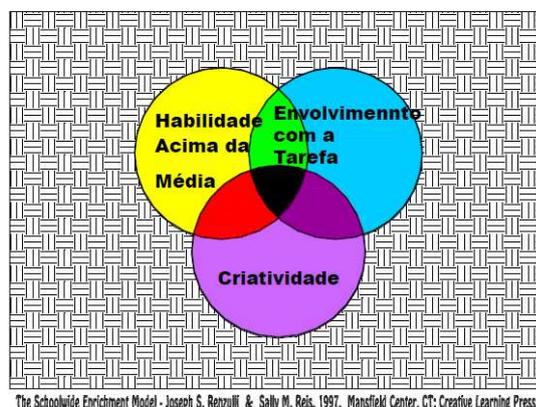
A criatividade envolve flexibilidade, originalidade, curiosidade, sensibilidade e abertura a novas experiências (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). É importante ressaltar que Renzulli pontua que nem sempre o indivíduo manifesta esse conjunto de características de forma igualitária, porém se forem estimuladas, essas habilidades poderão se desenvolver amplamente (VIRGOLIN, 2014; 2007).

Para Renzulli, o termo AH ou SD deve ser utilizado sob uma perspectiva desenvolvimental. Para tanto, o autor prefere utilizar o termo desenvolvimento do comportamento das AH ou SD em áreas específicas, pois essa terminologia refere-se aos potenciais que podem ser desenvolvidos pelos indivíduos, enquanto o termo superdotado infere uma forma de ser (REZULLI; REIS, 1997).

Na perspectiva do autor sintetizar seu pensamento foi construído um diagrama que possui a imagem de três anéis de igual tamanho entrelaçados, no meio aparece a intersecção que representaria o comportamento das AH ou SD. O modelo foi baseado no diagrama de Venn (figura 1). O plano de fundo chanfrado dá a ideia de movimento e energia em interação com os elementos do meio e da personalidade, pois para Renzulli (2014, p. 544) os comportamentos das AH ou SD ocorrem “em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias”.

Modelo dos Três Anéis

Renzulli & Reis, 1997



Nesta perspectiva, o comportamento superdotado não pode ser visto como algo estático, devendo ser considerado como um fenômeno complexo, cujo qual envolve aspectos psicológicos, biológicos, emocionais, históricos e sociais, que influenciam diretamente para o desenvolvimento das habilidades. Para Winner (1998, p. 19): “apoio familiar, educação e trabalho árduo podem determinar se um potencial se desenvolve ou não”

Podemos perceber então, que o comportamento das AH ou SD é um fenômeno multidimensional que envolve vários fatores e habilidades acadêmicas e não acadêmicas. Dessa maneira, a partir desse modelo dos Três Anéis de Renzulli, podemos identificar dois tipos de AH ou SD: a acadêmica e a produtivo-criativa.

A acadêmica está relacionada com habilidades cognitivas, dos processos de ensino-aprendizagem, aprendizagem dedutiva e dos processos de pensamento. Esse tipo de expressão das AH ou SD é facilmente medido nos testes de QI, e outros testes que possam mensurar habilidades de ordem cognitiva. Essas habilidades, geralmente permanecem estáveis durante a vida inteira da pessoa e em diferentes graus, sendo as mais notadas dentro o ambiente escolar, pois geralmente os alunos que a possuem apresentam um desempenho diferente dos demais colegas da mesma faixa etária.

Algumas características mais específicas para esse tipo de AH ou SD são: demonstram maior competência nas habilidades relacionadas à linguística, a leitura e ao comportamento lógico matemático; possuem maior capacidade analítica, dedutiva e de pensamento abstrato; desenvolvem facilmente os processos de pensamento tais como: a aquisição, armazenamento e recuperação de informações (RENZULLI, 2014).

O segundo tipo de AH ou SD, a produtivo-criativa, está relacionado ao desenvolvimento de materiais e produtos originais, referente a qualquer área do conhecimento. Esses indivíduos possuem a capacidade de criar algo novo com qualidade de

produção, não importando a quantidade e sim o quanto aquela ideia é inovadora, utilizando o pensamento de forma integrada, indutiva e direcionada para a resolução de um problema real. Renzulli (1986) aponta algumas características diferenciais tais como: investiga de forma mais aprofundada procurando criar hipóteses e soluções diferenciadas; utiliza do modelo indutivo; gosta mais de experimentar do que de ler; coloca suas habilidades para resolver e trabalhar em problemas que tem relevância pessoal; é mais questionador em sala de aula o que as vezes o torna irônico; tem tendência a dispersão e falta de rendimento na sala de aula, pois suas expectativas não são contempladas no currículo. Sobre essa última característica Perez (2004, p. 241) afirma que:

[...] muitas vezes, fazem que eles sejam encaminhados aos serviços de orientação educacional já rotulados como estudantes dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento.

Portanto, são alunos que podem parecer que não sabem o que está ocorrendo em sala de aula, muitas vezes apresentam-se distraídos, porém ao serem questionados sobre o que sabem do assunto estudado, ou o que está acontecendo na sala de aula, eles sabem responder de forma correta (CASTEJÓN; PRIETO; LÓPEZ, 2000).

Segundo Renzulli (2014), podemos identificar esses dois tipos de superdotação em interação ao que chamamos de tipo combinado ou misto. Cabe destacar que os dois tipos são igualmente importantes, e que um aluno poderá apresentar características mais acentuadas de um ou outro tipo, que devem ser identificadas e valorizadas da mesma forma.

Assim, a identificação de um aluno superdotado constitui-se numa tarefa difícil, pela diversidade de características que podem ser expressas por eles, sendo de extrema relevância que esse assunto possa ser discutido no ambiente escolar. Destaca-se aqui algumas ações como a formação de professores, o auxílio e apoio dos profissionais especializados como os professores do AEE, a fim de promoverem um olhar sensível a esses discentes, tornando os docentes qualificados para trabalhar, identificar e encaminhar esses alunos para um atendimento especializado. Gick (2008, p. 23) comenta que:

O amparo legal assegura ao aluno, a partir da identificação de suas habilidades, o desenvolvimento de suas potencialidades através da prática escolar, como um caminho para sua realização pessoal e um suporte para novos desafios e descobertas. Para que tal processo se efetive é necessário que, nas práticas escolares de inclusão, seja proporcionada aos professores a capacitação adequada ou a contratação de professores especializados para o atendimento às demandas educacionais especiais dos alunos.

Para a oferta de um atendimento educacional especializado a esses indivíduos os conceitos relacionados à AH ou SD são de extrema relevância, pois impacta diretamente no processo de reconhecimento e identificação de uma criança e na a escolha de um programa de enriquecimento ou atendimento diferenciado, visto que se pelo menos um dos traços estiverem presentes em um nível mais acentuado, os outros poderão ser desenvolvidos durante a oferta do atendimento.

2.5. AH ou SD e seus mitos

Discussões acerca da temática das AH ou SD tem aumentado nos últimos anos, despertando o interesse de vários pesquisadores. Como já discutido nesta pesquisa e proposto por Renzulli e Reis (1997) o comportamento superdotado não deve ser visto como algo estático e sim dinâmico, que pode se fazer presente em determinados momentos da vida de uma pessoa em certas circunstâncias, tendo como influência a interação entre fatores individuais e ambientais.

Observa-se ao abordar a questão das AH ou SD que existem muitas concepções acerca desse termo, que pelo próprio termo “super”, sugere que esses indivíduos são capazes de se desenvolverem e/ou desenvolverem seus estudos sozinhos, que são os melhores alunos da classe, que ainda quando crianças aprendem precocemente a ler e escrever sem ajuda, e que surpreendem os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha.

A questão dos mitos vai mais além, algumas pessoas acreditam que os indivíduos com AH ou SD são aqueles que apresentam um desempenho excepcional em uma determinada área do conhecimento, ou ainda, que são jovens inventores capazes de desenvolver sozinhos novos produtos. Dessa maneira, sejam quais forem os termos utilizados: habilidades, superdotação, talento, dotação, aptidões superiores, entre outros, todos acabam por sugerir uma conotação de um desempenho superior e notável em alguma área do conhecimento.

Portanto, os mitos que envolvem diversos termos para designar uma pessoa com AH ou SD culmina em uma multiplicidade de idealizações e posturas equivocadas que envolvem essa questão. A palavra mito aparece na história como narrativas na Grécia antiga para justificar fenômenos da natureza que não se podiam compreender ou explicar. Segundo Winner (1998, p. 14): “os mitos envolvem muitas áreas de estudo”, e para a pesquisadora a definição do termo seria “suposição fortemente mantida”.

Encontramos ainda a definição da palavra mito no Dicionário de Filosofia (RUSS, 1994, p. 187), como uma: “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada,

comum a um grupo de indivíduos”. Vários autores como Freitas (2020); Braz-Silva (2018); Maia-Pinto e Fleith (2002); Winner (1998) abordam em seus estudos os mitos e crenças que envolvem as crianças com AH ou SD, como sendo um dos obstáculos que podem interferir na identificação e atendimento desses indivíduos.

Desse modo, observa-se que os indivíduos com AH ou SD são vistos ainda como um fenômeno raro, com curiosidade e espanto. Ao pesquisarmos a literatura mais minuciosamente, podemos perceber que ainda existe uma falta de informação não somente por parte da população, mas também por professores e pais de crianças com AH ou SD. Como resultado dessa escassez de informações encontram-se diversas dificuldades na identificação impactando diretamente na oferta de um atendimento educacional diferenciado a esses indivíduos (BRAZ-SILVA, 2018).

Um dos mitos que envolvem as AH ou SD é que essa seria uma condição inata; relacionada com a genética; ou um produto da influência social- relacionada a estímulos do ambiente, ou seja, treinamento por parte e pais e professores. Segundo Antipoff e Campos (2010, p. 9): “concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva”. Portanto, o biológico e o ambiente social, constituem fatores essencialmente interligados, influenciando-se mutuamente, sendo que, não existe entre eles um fator que seja mais relevante que o outro.

Outra questão que podemos abordar é o mito de que os indivíduos com AH ou SD, são psicologicamente bem ajustados, populares e bem aceitos entre seus pares. Na literatura, entretanto, encontramos o quanto essas crianças podem sentir-se emocionalmente instáveis. Antipoff e Campos (2010, p. 9) destacam que essas crianças:

[...] na tentativa de se igualarem aos demais (o que pode ocasionar uma angústia significativa e até a perda da identidade), ou pelo fato de serem ridicularizadas pelos pares ou, até mesmo, pelo fato de serem ainda emocionalmente imaturas para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente.

Dentre algumas características socioemocionais que podem chamar atenção nas crianças com AH ou SD podemos citar: assincronia; perfeccionismo excessivo; hipersensibilidade e sub-rendimento.

A assincronia caracteriza-se pela falta de um desenvolvimento simultâneo entre distintas dimensões e pode ser dividida entre dissincronia interna e dissincronia externa. A dissincronia interna é a falta de sincronia entre o seu desenvolvimento físico, cognitivo e social (TERRASIER, 2011) que acaba por culminar em ritmos de desenvolvimento diferente

nas capacidades intelectual, psicomotora, linguística e perceptual. Muitas vezes essas crianças leem com mais facilidade, mas a coordenação psicomotora não age do mesmo jeito, tem dificuldade de escrita e não tem paciência para exercícios de ortografia, mostrando-se dessa forma, desinteressada.

A dissincronia externa, em que o indivíduo superdotado possui essa falta de sincronia com o ambiente externo, ou seja, disparidade entre a capacidade intelectual e adequação ao entorno escolar, social e familiar. Essa dissincronia de acordo com Terrasier (2011) se evidencia na expectativa de pais, professores e colegas esperarem um comportamento de acordo com sua idade cronológica, que pode culminar no indivíduo com AH ou SD como baixas expectativas, dificultando a descoberta de seus potenciais. Essa disparidade pode resultar em frustrações, dificuldades sociais ou emocionais, desinteresse pelos estudos e falta de vontade de aprender (VIRGOLIM, 2014; 2007).

O perfeccionismo excessivo pode ocasionar nos indivíduos com AH ou SD um excesso de autocrítica. Para Schuler (2002, p. 71): “o perfeccionismo diz respeito a uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas com relação ao próprio desempenho”. Esse perfeccionismo excessivo pode ir do saudável ao neurótico. Ao se expressar de maneira saudável, ele exerce uma influência positiva no que tange o desempenho, a dedicação e o comprometimento com a realização das tarefas e metas que lhes são propostas. Quando bem trabalhados ele atua de maneira prazerosa ao receber estímulos pelos resultados de seus esforços e promovem o reconhecimento e a aceitação de seus pontos fortes e limitações. Ao se expressar de maneira neurótica o indivíduo com AH ou SD sente-se sempre incapaz de sentir satisfação com seu próprio desempenho, pois para eles, está sempre aquém do esperado (PISKE, 2013).

Alencar (2007, p. 375) ressalta que:

É comum refazerem o mesmo trabalho muitas vezes, investindo uma grande quantidade de tempo e energia para alcançar o nível de qualidade que desejam nas tarefas realizadas. São ainda dominados pelo medo do fracasso, excessivamente autocríticos e altamente sensíveis às críticas externas, além de considerarem os próprios erros, não como uma oportunidade para aprender, mas antes como algo humilhante, a ser evitado a todo custo.

Desta forma, eles podem apresentar sentimentos como insegurança, ansiedade e sempre estão exageradamente preocupados com seu desempenho.

A hipersensibilidade emocional, também chamada de sobre excitabilidade, referente aos indivíduos com AH ou SD é identificada por altos níveis de excitabilidade nas mais variadas áreas como: sensorial, psicomotora, emocional, imaginativa e intelectual. Ela tem

sido especialmente estudada a fim de que sejam elaboradas estratégias que auxiliem esses indivíduos, pais e professores a compreenderem melhor essa característica, e uma das teorias mais aceitas para explicar o fenômeno da sobre excitabilidade em indivíduos com AH ou SD tem sido a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (1972).

Essa teoria proposta e estuda pelo polonês Dabrowski, descreve o desenvolvimento da personalidade, entretanto, tem sido amplamente estudada na área das AH ou SD. Devido aos indivíduos que possuem AH ou SD apresentarem uma resposta extrema a estímulos (*overexcitability*) eles podem estar positivamente desajustados, ou seja, passarem por períodos de reflexão e introspecção, entrando em conflito com valores, opiniões e costumes sociais, até se desenvolverem e emergir seu ideal de personalidade. (ALENCAR; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015; PEÑAS, 2006).

Os níveis elevados desses estímulos podem levar a intensidades e sensibilidades que podem ocasionar conflitos com os pares da mesma idade, podendo emergir uma série de questionamentos, medos angústias, perfeccionismo, baixa tolerância a frustração, medo do fracasso entre outros (ABAD; ABAD, 2016; ALENCAR; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015). Desta maneira, é de extrema importância o conhecimento da sobre excitabilidade em indivíduos com AH ou SD para que a família e a escola possam promover estratégias de intervenção a fim de que essas características sejam trabalhadas de maneira positiva levando a um desenvolvimento emocional saudável das pessoas com AH ou SD.

Não há ainda uma definição clara para o sub-rendimento, segundo Alencar (2007, p. 376) alguns autores o definem como a: “discrepância entre o desempenho acadêmico e indicadores de um alto potencial intelectual, como, por exemplo, resultados em testes de inteligência”. Para a autora, essa característica pode ser expressa nas mais diversas vertentes tais como: ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, depressão, baixa autoestima, impulsividade e déficit de atenção.

Como já citado muitas pessoas ainda acreditam que esses indivíduos são privilegiados, sendo que para eles a carreira acadêmica se torna mais fácil, pois possuem uma característica especial. Ao contrário desse pensamento, as discussões acima e os estudos referentes a essa área afirmam que existe necessidade dessas crianças serem identificadas o quanto antes, para que possam ser inseridas em programas de atendimento educacional especializado, que se mostram essenciais não somente para desenvolverem seus potenciais e talentos, mas também suas características emocionais e psicológicas.

2.6. A identificação do aluno com AH ou SD

O atendimento especializado para alunos com AH ou SD ainda é escasso em nosso país. A primeira barreira que existe para que tal atendimento ocorra é a identificação desses alunos. Percebe-se ainda, apesar dos amparos legais, que existe uma lacuna referente ao assunto por parte os profissionais da educação e dos próprios familiares. Para Gick (2008, p. 20):

Por não saberem identificar as características de um aluno com altas habilidades, dispensam-lhe atendimento [...]. A existência da lei que os ampara é desconhecida pelos profissionais, talvez em razão de sua escassa divulgação, ficando assim negligenciado o atendimento e encaminhamento adequado que objetivam sua inclusão no sistema educacional regular.

A autora também discute que esses alunos são considerados um desafio aos profissionais da educação, devido à falta de conhecimento e ao despreparo da escola no atendimento e identificação desses alunos (GICK, 2008).

A problemática sobre a falta de conhecimento acerca do tema é discutida também nas pesquisas realizadas por Borba (2015, p. 45): “Durante o desenvolvimento da pesquisa verificamos que ainda há pouco conhecimento dos profissionais da educação em relação ao tema”. Na mesma pesquisa a autora destaca (2015, p. 32): “O despreparo por parte os profissionais da educação e outros profissionais são percebidos pela família que procuram apoio e atendimento aos filhos”. Borba (2015) ainda afirma que essas limitações podem ser superadas com algumas ações, tais como: formações e conscientização dos profissionais da educação em especial dos professores; maior articulação entre os professores do AEE e professores das salas regulares; grupos de apoio a família e aos estudantes; e instrumentos que auxiliem na identificação, encaminhamento e atendimento desses alunos (BORBA, 2015).

Essa questão também é discutida nas pesquisas de Coelho (2015, p. 108) quando a pesquisadora relata que: “a percepção dos professores estão dirigidas à falta de recursos e fragilidades na formação docentes”.

O assunto relacionado à falta de conhecimento e preparo do professor pode ser compreendido quando relacionamos com sua formação inicial. Como já exposto, apesar dos amparos legais sobre a temática, esse assunto quando apresentado na formação inicial dos futuros docentes aparece ainda de uma forma frágil, pouco discutido nas instituições e que precisa ser repensado.

A questão sobre a formação desses profissionais também é destacada nos estudos realizados por Maia (2015, p. 24):

A falta de qualificação de professores para trabalhar com os alunos que apresentam altas habilidades /superdotação, e uma educação que não leva em conta as diferenças, bem como instituições que são despreparadas para identificar e potencializar as altas habilidades/superdotação podem levar tais alunos ao desinteresse e abandono da escola.

Um dos pontos que também contribui para a falta de conhecimento do assunto e consequentemente a falta de qualificação de profissional está relacionado aos mitos que envolvem a temática (MAIA, 2015; BACHELARD, 2000). Portanto, a identificação dos alunos com AH ou SD esbarra em uma questão que vai além dos amparos legais, que é a do conhecimento acerca do tema, a falta de instrumentos que auxilie na identificação desses alunos e os mitos.

Outra questão que precisa ser discutida é a escassez de trabalhos e pesquisas nessa área, que acaba impactando na formação dos professores no que se refere ao conhecimento do tema, identificação e atendimento desses educandos. Essa constatação também é descrita nas pesquisas de Braz Silva (2018, p. 39): “Tal fato, deve-se a baixa produção acadêmica e ao despreparo dos professores, mitos e preconceitos acerca do tema”.

Ainda em relação a fatores que dificultam a identificação desses alunos Maia (2015) aponta em suas pesquisas a falta de articulação entre professores das salas regulares e professores especialistas do AEE, e a falta de um instrumento com critérios e normas que auxilie na identificação e avaliação desses alunos.

Um dos fatores importantes também para a identificação, diz respeito à articulação dos professores das salas regulares com professores do AEE, para amparar o docente não somente em relação a atividades diferenciadas, mas também para a troca de informações e suporte, no sentido de auxiliar esses professores a ter um olhar sensível e diferenciado aos seus alunos, para que sejam capazes de percebê-los em sala de aula e encaminhá-los aos professores do AEE.

Essa parceria chamada de ensino colaborativo- também conhecido como coensino- é essencial para que os professores do AEE e das salas regulares possam trabalhar de forma conjunta, não somente para identificar esses educandos, mas também para elaborarem juntamente propostas de atendimento e atividades diferenciadas a esses alunos.

O trabalho com ensino colaborativo faz parte de uma das propostas mais relevantes para auxílio à inclusão de alunos PAEE em outros países, e requer não somente uma maior

comunicação entre os professores do AEE com os professores das salas regulares, mas também um maior tempo para o planejamento de atividades, conteúdos que comporão o currículo dos alunos, adaptação curricular, metodologias diferenciadas de avaliação, propostas de organização da sala, auto avaliação das metodologias utilizadas, reorganização de atividades e metas do Plano Educacional Individual dos alunos que são PAEE (MENDES;VILARONGA, 2014).

Como citado por Mendes e Vilaronga (2014) requer uma “reorganização do papel” dos professores do AEE, para que os mesmos não fiquem somente restritos a retirada de alunos para a realização de atividades diferenciadas que acontecem nas salas de atendimento especializado, mas para que possam estar dando apoio e suporte a esses alunos e aos seus docentes, sendo presentes nas salas regulares.

A importância dos professores especialistas do AEE para os alunos com AH ou SD fica evidente nas pesquisas realizadas por vários autores (BRAZ SILVA, 2018; MAIA, 2015; COELHO, 2015) que discutem a relevância do trabalho realizado por esses profissionais não somente do atendimento educacional especializado, mas principalmente na interação e a parceria dos professores do AEE com os das salas regulares no auxílio a identificação, encaminhamento e a visibilidade sobre o tema.

O conhecimento sobre o tema e um guia que auxilie na identificação de alunos com AH ou SD se torna extremamente relevante, à medida que é o primeiro passo para que esses educandos possam receber um olhar diferenciado da escola, da família e de seus docentes.

O MEC (1999, p. 63) organizou e descreveu algumas características do aluno com AH ou SD que podem auxiliar na sua identificação durante a prática escolar:

Poder agudo de observação; poder de abstração, conceituação e de síntese; interesse na aprendizagem indutiva e resolução de problemas; interesse nas relações causa efeito, gosto pela estrutura e ordem; capacidade de retenção; em alguns casos: proficiência verbal; amplo vocabulário; atitude de indagação; curiosidade intelectual, poder de pensamento crítico; ceticismo; criatividade inventiva; poder de concentração e prolongamento de atenção, desde que seja no campo e exclusivo de seu interesse; comportamento persistente e dirigido para metas; sensibilidade, intuição, empatia; muita energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço precedentes aos da invenção; independência no trabalho e estudo; ;autoconfiança; competência em diversas modalidades de arte, como música ou desenho; companheirismo e afabilidade.

Segundo o MEC (1999, p. 37), as AH ou SD podem-se apresentar em alguns tipos diferentes, que encontramos as seguintes características:

O tipo intelectual, que apresenta flexibilidade, independência e fluência de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e

habilidade para resolver problemas; o tipo social, que revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo; o tipo acadêmico, com capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção; o tipo criativo, com capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, facilidade de auto expressão, fluência, originalidade e flexibilidade; o tipo psicocinestésico, que se destaca por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras; finalmente, o tipo dos talentos especiais, que pode se destacar nas artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando capacidade especial e alto desempenho em tais atividades.

Essas características que são descritas pelo MEC devem servir de amparo ao professor para que ele possa ter um olhar sensível à expressão delas pelos discentes com AH ou SD. Entretanto, não existe um padrão único dessas características, sendo que nem todas podem ser observadas no mesmo aluno, ao mesmo tempo, sofrendo variações ao longo de sua vida e de acordo com seus interesses.

Percebe-se que a identificação do aluno com AH ou SD não é uma tarefa fácil, sendo de extrema relevância que haja não somente um guia que possa auxiliar nessa identificação, mas também uma interlocução entre o docente da sala regular e do professor especialista do AEE, para que juntos possam trocar informações e conhecimentos, a fim de observarem essas características em seus alunos, identificá-los, e elaborarem atividades que auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades.

2.7. O atendimento especializado ao aluno com AH ou SD

Sabemos que as políticas públicas preveem o atendimento aos alunos que se constituem PAEE. Entretanto, esse processo se desenvolve de uma forma muito lenta e gradual em nosso país, especialmente quando se fala em alunos com AH ou SD.

Assuntos relacionados ao atendimento desses alunos ainda são pouco discutidos nos ambientes escolares e mesmo entre os profissionais da educação, quer sejam por professores das salas regulares ou professores especializados do AEE.

O primeiro atendimento educacional a crianças com AH ou SD que se tem registro aqui no Brasil, foi realizado pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, na sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, da qual foi fundadora (GONÇALVES, 2018). No ano de 1967, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Conselho Federal de Educação

criou uma comissão com a finalidade de elaborar critérios para a identificação e atendimento desses alunos.

A partir da década de 1970 foram elaborados, aprovados e implementados diversos programas, documentos legais e algumas ações voltadas para alunos com AH ou SD, tais como: a criação do Centro educacional Objetivo; o Parecer n° 255 (que defende o progresso/avanço do estudante com AH ou SD entre as séries); a fundação da Associação Brasileira de Superdotação (ABDS) em 1978, com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais distribuídos por todo Brasil; a fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) em 2003 (GONÇALVES, 2018). Podemos observar uma crescente preocupação com esses alunos relacionadas aos aspectos legais, porém ainda faltam ações efetivas para que esse atendimento educacional especializado se torne concreto.

O atendimento educacional especializado para alunos com AH ou SD é contemplado na educação especial. Segundo Resolução CNE/CEB N°. 02/2001, (BRASIL, 2001, p. 03) em seu artigo 8° inciso IX, propõe que as escolas da rede regular de ensino devem organizar nas classes comuns:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.

O aluno com AH ou SD necessita de uma formação ampla, que contemple atividades diferenciadas, capazes de considerar e desenvolver suas habilidades e potencialidades em seus diversos aspectos, como explicitado na lei. Segundo Cupertino (2008) as formas mais comuns que são encontradas para contemplar o atendimento a esses alunos são: o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento.

O agrupamento consiste em atender um grupo previamente escolhido em locais específicos como escolas ou em classes especiais, em tempo parcial, proporcionando a esses alunos o incentivo e a motivação para um desenvolvimento de suas habilidades por meio da troca de ideias e interação entre diferentes alunos com diversos interesses. Pode também ocorrer em acampamentos temáticos, intercâmbios ou cursos específicos. Esse tipo de atendimento deve ser feito como um recurso adicional, e que apesar de ocorrer com um grupo de alunos previamente escolhido, não se pode perder de vista que esses educandos precisam muitas vezes de instruções individualizadas, pois se trata de um grupo com grande

heterogeneidade, muitas vezes com habilidades e aptidões que se desenvolvem de maneira diferenciada (MARTINS; PEDRO, 2013; CUPERTINO, 2008).

A aceleração permite que o aluno pule etapas de sua formação, concluindo-a em menor tempo. Ela ocorre de diversas maneiras, como por exemplo: entrada na fase seguinte do processo educativo, saltar de séries, aceleração em algumas disciplinas, compactação no currículo entre outras, que possam permitir aos discentes com AH ou SD experimentar vivências de aprendizagem oferecidas a alunos mais velhos. Uma das vantagens é permitir que o aluno siga seu próprio ritmo, portanto ele pode manter-se motivado com seus estudos. Esse tipo de atendimento deve ser bem analisado, pois é necessário observar se o indivíduo possui condições psicológicas e conhecimentos necessários para que a interação com alunos mais velhos seja benéfica e produtiva. Também é necessário considerar os aspectos afetivos do aluno, tais como: segurança e autoestima, para que os ganhos cognitivos compensem as perdas dos relacionamentos sociais, pois como sabemos o desenvolvimento de aptidões motoras, afetivas e intelectuais não ocorre de forma síncrona e homogênea (CUPERTINO, 2008).

O enriquecimento curricular oferece ao aluno experiências diversificadas e diferenciadas daquelas que normalmente o currículo regular apresenta. Ele pode ocorrer de duas formas: intracurricular e extracurricular. O enriquecimento intracurricular ocorre por meio de projetos originais que podem envolver várias disciplinas, ou pelo acréscimo de conteúdos mais ampliados, abrangentes ou aprofundados de uma ou mais disciplinas, de modo a atender habilidades específicas de um aluno. Esta última é chamada de adaptação curricular, em que se elabora um programa educacional individualizado envolvendo não somente o aluno, mas como seus tutores e toda a equipe escolar, de modo a modificar as metodologias, os objetivos, as atividades e as avaliações. Esta forma de enriquecimento acontece sem retirar o aluno do seu ambiente escolar ou da sua sala de aula (CUPERTINO, 2008).

Sobre o enriquecimento intracurricular Freitas e Pérez (2012, p. 79) comentam que:

São estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário.

Para que esse atendimento ocorra é necessário que o docente conheça o seu aluno, e possa juntamente com a equipe escolar elaborar estratégias que levem em conta suas

habilidades e as individualidades, por meio de organização de recursos diversificados, a fim de oferecer um maior aprofundamento curricular.

Desta maneira, o enriquecimento permite dentro das suas diferentes abordagens uma inclusão dos alunos com maior equidade, porém para que ele seja trabalhado de uma maneira a desenvolver as habilidades dos alunos, é necessário que os docentes e outros profissionais da educação tenham a formação adequada, além de seu empenho e interesse em elaborar estratégias diferenciadas para realizar esse atendimento (FREITAS, 2012).

O atendimento do enriquecimento extracurricular pode acontecer em salas de recursos, centros de atendimento ou até mesmo em programas específicos com parcerias com Universidades, museus, escolas esportivas, entre outros. Um exemplo desse tipo de atendimento é proposto por Renzulli (1994) chamado de Modelo Triádico de Enriquecimento.

Segundo Renzulli (2014, p. 545):

O modelo triádico [...], foi originalmente elaborado como um modelo para um programa de superdotados que incentivasse a produtividade criativa nos jovens, expondo-os a vários temas, áreas de interesse e campos de estudo: e para treiná-los para aplicar o conteúdo avançado, as habilidades de treinamento no processo e o treinamento em metodologia investigativa a áreas de interesse auto-selecionadas usando três tipos de enriquecimento.

Nesse modelo proposto há três tipos de atividades de enriquecimento. O enriquecimento do tipo I é constituído por atividades exploratórias gerais, tendo como objetivo apresentar aos estudantes um número diversificado de temáticas, hobbies, profissões atividades, disciplinas, eventos e personalidades, que normalmente não são contempladas pelo currículo comum (ANJOS, 2018).

O enriquecimento tipo II prevê atividades em grupo, no qual os estudantes são estimulados a buscarem resoluções de problemas, desenvolvendo a criticidade, criatividade, e o aprofundamento de suas habilidades e potencialidades, com bases em referências de pesquisa. Esse tipo de atividade também pode contemplar pequenos grupos que possuam interesses comuns em determinado assunto, domínio ou área específica (ANJOS, 2018).

O enriquecimento tipo III é composto por atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivos, em que os alunos possam desenvolver seus próprios trabalhos e projetos, cujo objetivo é mobilizar de maneira prática e concreta os conhecimentos adquiridos (ANJOS, 2018; FREITAS, 2012).

O modelo Triádico pode ser representado pela figura abaixo:



Fonte: Renzulli, 2014

Com a finalidade de complementar o modelo sugerido por Renzulli (1994), Freitas e Pérez (2012) sugerem o enriquecimento tipo IV, que seria composto por atividades propostas a partir do desenvolvimento e enriquecimento de produtos e pesquisas já realizadas pelos alunos.

A entrada nos programas de enriquecimento curricular de Renzulli e a passagem de um tipo de enriquecimento para o outro acontece por meio de um processo chamado de Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que segundo Renzulli, (2004, p. 108) tem como finalidade:

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III.

Perez e Freitas (2011) destacam a importância de estratégias pedagógicas que possam ser oferecidas dentro da sala de aula para compor o enriquecimento intracurricular, com a finalidade de complementar e suplementar as atividades de enriquecimento extracurricular que podem estar sendo oferecidas em períodos opostos.

Cabe aqui destacar, que o modelo de enriquecimento curricular proposto por Renzulli (1994) tem como premissa mediação do profissional da educação nos processos de ensino-aprendizagem. Esse modelo foi pensado inicialmente para alunos com AH ou SD para estimular e desenvolver suas potencialidades, entretanto, como sugere o próprio autor, ele

pode ser aplicado não somente para esses alunos, mas pode ser utilizado como uma estratégia que proporcione a toda escola uma aprendizagem mais investigativa.

Desta maneira, as atividades de enriquecimento curricular têm como ponto fundamental valorizar, estimular e auxiliar os alunos com AH ou SD a desenvolverem seus pontos de interesses, potencialidades e habilidades, não somente na área cognitiva e intelectual, mas também criatividade, a criticidade, a autoestima, a socialização, a autoconfiança e a autonomia. À medida que o docente e outros profissionais da educação oferecem essas atividades diferenciadas, esses passam a agir como mediadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

2.8 O processo de mediação de Vigotski e a AH ou SD

Vigotski (2005) em sua teoria histórico-cultural discute ideais interacionistas, procurando explicar a importância da interação social, da mediação e da linguagem para que os processos cognitivos ocorram, sendo essas as principais vias para o desenvolvimento da aprendizagem e das funções psicológicas superiores. Vigotski (2005) chama de funções psicológicas superiores os processos relacionados a memória, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ações intencionais, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato (PISKE, 2018).

A teoria sociointeracionista procura explicar a relação existente entre o indivíduo e sua cultura, e que esta, ocorre por meio de um determinado tempo histórico em que esse sujeito está inserido. Vigotski relaciona também que o desenvolvimento pessoal e cognitivo ocorre pela interação com a sociedade por meio de vivências de suas experiências, e pelo intercâmbio cultural, que agem como uma mola impulsionando o aprendizado (PISKE, 2018). Dessa forma, podemos afirmar de acordo com os estudos e pensamentos de Vigotski que a base para o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio da interação com o outro.

De acordo com Magalhães (2016, p. 39):

A lente adequada para se enxergar pela historicidade é a da mediação. É a compreensão de que a realidade concreta passa por várias intersecções, experiências, mediações que fazem dela o que é. Na descoberta de cada parte do todo entendemos as mediações.

A mediação existente entre os sujeitos, ou entre o sujeito e o objeto, sendo este último um produto cultural, atua de forma que proporciona o desenvolvimento do pensamento. Segundo Vigotski (2005, p. 186): “o pensamento tem que passar primeiro pelo significado, e

depois pelas palavras. Uma compreensão plena e verdadeira de outrem só é possível, quando entendemos sua base afetivo-volitiva”.

A mediação que ocorre por meio dos signos e instrumentos é essencial e fundamental para tornar possível o desenvolvimento das atividades psicológicas e dos processos cognitivos que envolvem seres humanos. Piske (2018, p. 105) conclui que:

Todo aprendizado é necessariamente mediado por um sujeito ou um objeto. Existe a troca de experiências no contexto cultural onde os sujeitos internalizam conhecimentos e cada um com sua função social. A formação humana acontece por meio da relação dialética entre o sujeito, a sociedade e o ambiente, neste sentido, o ser humano modifica o seu meio e é modificado por ele.

Vigotski (2005) procura explicar que a cultura é internalizada, por meio de trocas e experiências que ocorrem entre a sociedade, os sujeitos e o ambiente, sendo a linguagem um dos mediadores fundamentais para que ocorra o processo de internalização por intermédio de atividades fisiológicas do cérebro que envolvem sistemas neurofísicos.

Um dos conceitos sobre a aprendizagem que é destacado por esse autor é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que ele explica como sendo a “distância” entre o conhecimento que um indivíduo já sabe e o que ele poderá aprender de novo, com a instrução, a mediação de alguém. Desta maneira, existem também, outros dois níveis de desenvolvimento que são destacados por Vigotski, a zona de desenvolvimento real/atual - corresponde ao que o indivíduo já sabe- e a zona de desenvolvimento potencial - representa o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho- (VIGOTSKI, 2005). Entretanto, como ressalta Prestes (2012) o mais importante quando se trata desse conceito, deve ser a relação existente entre o desenvolvimento e instrução que é dada por meio da ação colaborativa de outra pessoa, quer seja do adulto ou entre pares. Essa mesma pesquisadora (2012, p.190) comenta que: “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

A ZDI seria uma etapa intermediária em que o indivíduo se sente desafiado e por meio da instrução, da interação com seus pares, da mediação do professor, ou da assistência de uma outra pessoa cria possibilidades para o desenvolvimento de suas habilidades e por conseguinte, possa apropriar-se do conhecimento. Para Prestes (p.2019):

Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, *obutchenie* (instrução) é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento.

Ao refletirmos sobre o pensamento vigotskiano, com enfoque histórico-social e os processos de mediação/instrução para a construção do pensamento e aprendizagem, entendemos que esta última é fundamental para uma educação inclusiva. Segundo Rego (1997, p. 100) esses pensamentos:

[...] investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento. Conseguindo, finalmente, explicitar como a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem.

Portanto, os seres humanos fruto dessa interação com o mundo, com a sociedade e a cultura, internaliza os sentidos e significados, e estes ganham conotações diferentes de acordo com sua época histórica e cultural aprendendo de diferentes formas, conforme o contexto em que vivem. Quando oportunizamos situações que crianças, jovens e adultos possam interagir com o outro de diferentes formas, estamos possibilitando seu desenvolvimento e o de suas aprendizagens.

Ao falarmos de inclusão, os estudos feitos por Vigotski são de extrema relevância, ao passo que o autor afirma que todos os seres humanos sempre estão em constante aprendizado e conseqüentemente em constante transformação e desenvolvimento, e que isso ocorre ao longo de toda a sua vida. O autor dedica muitos de seus estudos para questões voltadas a crianças com deficiência, sendo um dos fundadores do instituto de Estudos da Deficiência (VIGOTSKI, 2010), porém com enfoque nas potencialidades, ou seja, o foco deixa de ser a dificuldade e os obstáculos que impedem a criança de aprender. Desta maneira esse pesquisador analisa os pontos fortes dos estudantes, centrando seus estudos no que esses discentes conseguem fazer, e como os docentes podem oferecer diferentes formas de mediação, sendo essa um dos pontos fundamentais para que a verdadeira inclusão ocorra.

Para Vigotski (2011) as formas de aprendizagem são múltiplas e se modificam, tal qual, os seres se modificam durante sua vida, assim como as formas de interação com a sociedade mudam e também transformam os seres que nela agem. Nessa perspectiva, de que os seres estão em constante mudança, abrem-se espaços de discussões para que se ofereçam aos estudantes diversos caminhos e práticas de intervenção que possam fornecer diferentes experiências e formas de mediação para que o desenvolvimento dos alunos ocorra de maneira produtiva no ambiente escolar.

Em seus estudos sobre defectologia, Vigotski (2011) procurou entender como um indivíduo que possui algum tipo de deficiência aprende e se desenvolve, e nestes concluiu que

quando os caminhos diretos estão impedidos, caminhos alternativos de acesso são encontrados, proporcionando o desenvolvimento de estruturas diferentes das que são conhecidas como padrão, que podem ser estimuladas e possibilitadas pela interação social.

Para o autor o “defeito” não funciona somente como uma forma limitadora de algumas funções do organismo, mas ele age estimulando outras partes e estruturas, a qual chamamos de compensação.

Segundo Vigotski (2011, p. 868):

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento.

Ao dar ênfase para as capacidades, potencialidades e talentos que os indivíduos possuem pode-se criar e disponibilizar instrumentos que possibilitem e estimulem o aprendizado, como por exemplo, para quem não enxerga parcialmente, a utilização do uso de lupas para auxílio na leitura, para quem é cego total a utilização de matérias como teclado Braille, Soroban entre outros. Conhecer os alunos não pelas suas limitações, mas sim pelas suas capacidades é fundamental para que se possa escolher a melhor forma de mediação, a fim de lhes proporcionar diferentes maneiras para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram.

De acordo com Feuerstein, et. al. (2014, p. 17):

[...] a capacidade de modificabilidade cognitiva, que o ser humano tem e como esta habilidade de o cérebro/mente mudar informa como podemos ajudar alunos a melhorarem sua habilidade de pensar e aprender.

De acordo com a teoria da modificabilidade cognitiva, as estruturas do funcionamento cognitivo podem se modificarem de acordo com os estímulos recebidos do ambiente exterior, ou seja, elas se alteram para se adaptarem as exigências das situações exteriores, sendo essa mudança peculiar, única e individual. (RON, 2011). Desta maneira um dos grandes pilares dessa teoria é a mediação.

Neste sentido tanto Feuerstein (2014), como Vigotski (2010) acreditam que a mediação é o ponto principal para que a modificabilidade cognitiva, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Para tanto, se a mediação entre os pares é bem sucedida, esta promove um desenvolvimento das funções cognitivas superiores, sendo que o convívio social, principalmente na escola, tendo o professor como um dos principais agentes facilitadores é essencial para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa

Para Frank e Nichele (2015, p. 8):

Compreender dentro de uma escola, seja ela qual for, especial, regular, pública ou privada, que todos os alunos podem modificar-se, e que cada um tem seu tempo para aprender, conseqüentemente, todos, desde que as condições sociais mínimas para a aprendizagem sejam garantidas, podem despertar para o aprender e assim obter conquistas.

O ambiente escolar é primordial para que ocorram situações em que os valores sociais e experiências significativas de aprendizagem possam acontecer, mas para isso é essencial que a escola seja um ambiente inclusivo, capaz de promover e oportunizar situações para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam de forma integral e com equidade.

Neste sentido, uma escola inclusiva é aquela em que o docente conhece seus alunos, e valoriza suas potencialidades, para assim, promover diferentes práticas pedagógicas, envolvendo situações que envolvam o que Vigotski chama de funções psicológicas superiores, tais como desenvolvimento da linguagem, formação de conceitos e emoções, utilização da memória, resolução de problemas, percepção, atenção entre outras.

Para os alunos que possuem AH ou SD, Vigotski afirma que eles necessitam de uma mudança de procedimento e atenção durante o desenvolvimento das suas diferentes habilidades, pois apresentam uma forma diferente de agir e pensar, e porque sua criatividade requer procedimentos adequados para serem desenvolvidas (PISKE, 2013).

Sobre a AH ou SD Vigotski (2010, p. 430) expressa que:

Do mesmo modo, se tomamos outro exemplo, como o das crianças superdotadas, aqui também esbarramos na necessidade de mudança de alguns procedimentos e regras gerais da educação. Mais uma vez isso se manifesta da forma mais grosseira e simples em algumas formas especiais de talento, digamos para a pintura, a música ou a dança, situação em que só o ensino especial prematuro, iniciado desde a mais tenra infância, pode assegurar um desenvolvimento normal das potencialidades já jacentes na criança.

Neste sentido, o autor valoriza muito a figura do professor como mediador, aquele que promove as situações e condições para que as habilidades desses alunos possam se desenvolver. Para Vigotski (2010, p. 65): “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional. E todo papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.” Esses alunos portanto, devem contar com um ambiente favorável e com o suporte de um profissional que possa atender seus anseios em relação ao ambiente escolar.

Landau (1990) faz uma analogia do aluno com AH ou SD com um atleta que percorre um longo percurso, que nas áreas de seus interesses está à frente de outras crianças na longa

pista de corrida, cabendo a um profissional dar o suporte necessário para que o seu desenvolvimento emocional, cronológico e intelectual -que está acima do esperado- se desenvolva de maneira síncrona. Entretanto, se esse aluno não for bem orientado e direcionado, se a escola e o professor não souberem dar o suporte necessário para que suas habilidades se desenvolvam, ele não terá suas expectativas atendidas, o que pode ocasionar uma frustração, levando a uma queda do seu rendimento, problemas de comportamento, isolamento social entre outros. Piske (2013, p. 85), comenta que: “essa criança se sentirá solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade e comportamento”.

O comportamento do aluno com AH ou SD muitas vezes não agrada as pessoas com quem convive, incomoda, causa inveja, ciúmes entre os colegas, por vezes atrapalha o professor, pois o conteúdo torna-se repetitivo e ele se sente incomodado pela mesmice e falta de criatividade. Pelo seu perfeccionismo em realizar as atividades, suas perguntas acabam irritando os colegas e o próprio docente. Isso se deve geralmente a sua curiosidade e interesse que não são comuns para a idade em que ele se encontra.

O papel do professor em relação ao aluno com AH ou SD deve ser de um mediador possa ajudá-lo a avançar na sua autonomia para realizar suas atividades, sempre valorizando os seus conhecimentos e suas experiências, orientando e auxiliando a regular suas atividades (PISKE, 2013).

Dessa maneira, o docente precisa perceber no decorrer de sua interação com o aluno se o estímulo que lhe foi proposto causou uma reação positiva e o motivou a buscar mais questionamentos e respostas. A ação educativa deve partir de uma via de mão dupla, que não foque apenas no conteúdo, no currículo e na ação somente do professor, mas sim na interação entre o docente e no interesse de seus alunos.

Por meio de uma educação ativa, em que a interação entre mestre-educando se faz de maneira positiva é que temos o desenvolvimento de habilidades e talentos. Para Vigotski, (2010, p. 64): “a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas que o próprio aluno se eduque”.

O aluno com AH ou SD possui sua criatividade além do que lhe é oferecido no ambiente escolar. Essa atividade criadora exacerbada tem sua origem nas conexões cerebrais e constantemente é alimentada por meio da diversidade das experiências e vivências a que o indivíduo é exposto. Portanto, quanto mais rica suas experiências escolares, maior estímulo o cérebro terá para desenvolver suas habilidades e talentos.

Neste sentido, Piske (2013, p. 88) comenta que:

As práticas pedagógicas utilizadas com esse aluno devem ter por meta o constante trabalho de criar, inventar, planejar e produzir, bem como viabilizar o acesso do aluno ao conhecimento realizado de forma elaborada e aprofundada, contando com a sua participação na produção histórico cultural do processo que está inserido.

A interação existente entre professor aluno, é fundamental para que o comportamento das AH ou SD se desenvolva, sendo que a mediação do professor deve ser o eixo para que isso ocorra. Conclui-se que a relação existente entre professor-aluno deve ser capaz de auxiliá-lo a desenvolver não somente suas potencialidades, mas também vínculos sociais e afetivos de modo que esse aluno consiga ter segurança para alcançar sua autonomia, suas emoções, sua personalidade e por fim suas habilidades, sejam elas em quais áreas forem.

2.9. As Políticas Públicas de inclusão para indivíduos com AH ou SD

Reflexões e discussões acerca da inclusão devem se pautar sobre as possibilidades, os recursos e instrumentos que podem se fazer presentes em nossa sociedade, para que as pessoas que possuem alguma necessidade especial possam ser atendidas de uma forma a ter acesso aos bens e serviços de uma forma igualitária e com equidade. Isso inclui acesso arquitetônico, aos meios de comunicação, saúde, oportunidade de emprego e educação.

Nesse contexto, ao falarmos em diversidade e inclusão nos deparamos com políticas públicas voltadas para inclusão escolar pautadas na elaboração de medidas, que contemplem o respeito às diferenças e que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem com equidade.

A partir da década de 90, em especial após a Declaração de Salamanca, novas leis e diretrizes trouxeram avanços no que tange os princípios, políticas e práticas que envolvem a área da educação especial. Sobre esse assunto Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 01) ressalta:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Ainda em 1994, passa a ser regulamentada no Brasil a implementação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 22), sendo a definição do termo “Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” aquela que:

[...] apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados

para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com AH ou SD, (BRASIL, 1995, p. 13), que foram estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, definiram:

Altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes.

Em complementação a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 40) indica por meio do seu Art. 59, que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A LDB também prevê em seu artigo 24, inciso 5 (BRASIL, 1996, p. 18) “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 01) afirmando que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

A Lei 10.172, de Janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 1), define:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Portanto, nos documentos mencionados acima os indivíduos que possuem AH ou SD são identificados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”, para tanto possuem direito ao atendimento educacional especializado, previsto nas políticas públicas relacionadas a inclusão.

Em 2001, o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), deliberaram sobre a aceleração para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com AH ou SD.

Segundo o Parecer, para que esse atendimento ocorra é necessária “avaliação pedagógica e psicológica de alunos com característica de superdotação”. Posteriormente a essa avaliação, o documento também prevê: “matrícula em série compatível com o seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional” (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo ano, O CNE/CEB, por meio da Resolução nº 2, em seu Art. 8, (BRASIL, 2001, p. 03) delibera que os sistemas de ensino promovam:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.

Entretanto, apesar do respaldo legal, o atendimento educacional especializado para esses alunos ainda não estava definido como ocorreria. Em 2006, a SEESP, lançou um documento orientador criando os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que tem por objetivo orientar os dirigentes estaduais quanto à organização da implantação dos núcleos e a sustentabilidade dos mesmos. O NAAHS é um programa que tem por premissa atender aos alunos com AH ou SD, oferecer acompanhamento aos pais e a comunidade escolar, produzir conhecimento disseminando informações e promover a capacitação de professores e profissionais da educação, a fim de auxiliar na identificação desses alunos e promover um atendimento educacional especializado.

De acordo com as definições do documento “Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais” (BRASIL, 2007, p. 7), da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

[...] os termos “pessoas com altas habilidades” e “superdotação” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares.

A definição de AH ou SD adotadas na legislação brasileira, esclarece que os alunos que apresentam um desempenho diferencial, quando comparados aos demais alunos da mesma faixa etária e nível de escolaridade, em uma ou mais áreas do conhecimento, combinadas ou isoladas, podem ser identificados com AH ou SD, tendo direito, portanto ao atendimento especializado.

Em 2009, na Resolução nº 2, o CNE institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 1) delibera:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nesta deliberação, o AEE tem como função atuar de forma a suplementar e complementar a oferta de ensino, que preferencialmente deve ocorrer nas salas regulares, propondo recursos e estratégias para auxiliar na formação do aluno, com o objetivo de eliminar barreiras, e dando suporte ao desenvolvimento da aprendizagem. Essa Resolução em seu Art. 7 (BRASIL, 2009, p. 3) dispõe ainda:

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.

Observa-se que um dos programas mais indicados para alunos com AH ou SD é o enriquecimento curricular que se baseia no desenvolvimento de atividades a partir de técnicas diversificadas de trabalho, objetivando aumentar e aprofundar os conhecimentos do aluno por meio do mapeamento da área de seu interesse.

Segundo Fleith (2009), esse programa pode ser realizado na própria sala de aula a partir de conteúdos curriculares enriquecidos ou com matérias paralelas ao currículo comum em grupos especiais com atividades diferenciadas. Esse programa visa tornar o processo educativo o mais individualizado possível, sem deixar de lado as necessidades socioemocionais dos alunos e os programas previstos no sistema de ensino.

Por meio do Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011, p. 01) seu Art. 1º define:

§1 Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Neste mesmo decreto, é garantido serviço de apoio especializado aos alunos PAEE, de modo a facilitar e eliminar barreiras que possam impedir o desenvolvimento de ações educacionais a esses alunos, como expresso no seu Art. 2º (BRASIL, 2011, p. 01):

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este decreto busca também esclarecer como deve ser este atendimento educacional especializado, no que diz respeito às finalidades de suas atividades, os recursos pedagógicos e os objetivos quanto à participação da escola, família e comunidade. Esse atendimento está descrito nos parágrafos 1º e 2º do Art. 2º (BRASIL, 2011, p. 01):

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNDE) pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, (BRASIL, 2014, p. 1) estabelece:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O PNDE de 2014 reitera mais uma vez que os indivíduos que forem caracterizados com AH ou SD devem ser atendidos pela AEE, para isso faz-se necessário que esses alunos sejam identificados o quanto antes, sendo que a Lei assegura esse atendimento desde a pré-escola até os últimos níveis de ensino.

O Governo Federal publica a Lei nº13.234 (BRASIL, 2015, p. 01) que altera dois artigos da LDB9394/96, e inclui em seus incisos a obrigatoriedade do cadastramento de alunos com AH ou SD, bem como o seu atendimento especializado:

Art. 9º IV estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

Art. 59 O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de

políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

Entretanto, existe um problema em relação a oferta desse atendimento que é previsto na legislação, pois esses podem variar com as decisões dos governos municipais e estaduais, como descrito no Decreto nº 7.611 em seu Art. 5º (BRASIL, 2011, p. 2):

União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Existem no Brasil programas destinados a alunos com AH ou SD, sendo a maior parte das decisões tomadas em nível local e estadual. Podemos citar aqui alguns programas municipais como a parceria realizada entre a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, com a equipe do Instituto Helena Antipoff, em que descreve um atendimento especializado por meio de Sala de Recursos, localizadas em diferentes pontos da cidade; o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) em Lavras – MG, que busca construir um ambiente que possa complementar e suplementar a educação do aluno dotado e talentoso; o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT, na cidade de São Paulo, oferecida pelo Colégio Objetivo em parceria com a Universidade Paulista (UNIP); o Centro de Educação e Difusão do Potencial e Talento de Vitória, na cidade de Vitória – ES; e o Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, DECOLAR, da Prefeitura de São José dos Campos – SP.

Percebe-se, portanto, que a oferta de programas especializados para o atendimento aos alunos com AH ou SD fica na maioria das vezes a cargo das leis estaduais e das políticas locais, bem como o financiamento disponível para esses programas, o que pode ocasionar muitas vezes a não oferta desse atendimento diferenciado aos estudantes, pois, apesar das leis, o foco ainda está voltado para alunos com outros tipos de necessidades educacionais especiais.

Sabemos que o indivíduo com AH ou SD necessita de um olhar diferenciado e de um atendimento especializado, para que possa por intermédio de programas especializados obter

o seu pleno desenvolvimento como estudante e cidadão, proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social.

Apesar de o atendimento especializado estar previsto por lei, pesquisas na área revelam que muitos alunos com AH ou SD podem ser deixados de lado, por exemplo, dentro de uma sala de aula, pela crença de que já atingiu todos os objetivos de aprendizagem daquele determinado ano escolar. Dessa forma, o professor acaba voltando-se totalmente para o aluno com alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência por acreditar que somente esse necessita de maior atenção.

Diante dessa realidade, podemos inferir, que não somente a sociedade, mas também pais e professores ainda necessitam de informações sobre o assunto, pois a falta dessas, aliada aos mitos faz com que muitas pessoas considerem esses alunos acima da média, acreditando que esses indivíduos não precisam de atendimento. Como cita Matos e Maciel (2016, p. 183): “ainda há a crença de que alunos com deficiência físicas e intelectuais são mais carentes desses serviços do que os alunos com altas habilidades”.

Ao observarmos a legislação brasileira nota-se que há um tratamento legal muito mais detalhado e específico no que tange a questão da deficiência, e uma falta de atenção no que se refere aos alunos AH ou SD (ANDRÉS, 2010). Conseqüentemente, isso se traduz em uma escassez de programas de atendimento especializado a esses alunos, como também na questão de cursos de capacitação e formação continuada para professores.

Desta forma, percebemos que há uma falta de informação e capacitação para docentes em relação aos alunos com AH ou SD, e que existe uma demanda em relação ao assunto. De acordo com Camargo et. al. (2012, p. 3):

Demanda que diz respeito a ações mais específicas quanto à acessibilidade educacional destes estudantes na escola (...), bem como atividades visando a formação dos professores para ampliar e qualificar seus olhares frente a acessibilidade na educação em termos gerais, e ainda a relação entre esta e o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Infere-se que existe uma lacuna no que diz respeito a informações mais precisas sobre esses alunos, tanto no âmbito organizacional e pedagógico, quanto no âmbito relacionado à escola, família e sociedade. A respeito desse assunto Andrés (2010, p. 25) destaca que:

[...] o que predomina num país das dimensões do Brasil ainda é, infelizmente, o desconhecimento e a falta de mecanismos organizacionais, institucionais e pedagógicos das escolas, professores, e também dos pais e familiares para lidar adequadamente com as crianças e jovens portadoras de altas habilidades.

Muitos autores também descrevem em seus estudos como uma das principais dificuldades para a identificação desses alunos a falta de formação de professores. Segundo Capellini e Zavitoski (2013, p. 77) “o processo de identificação destes alunos acaba se tornando uma problemática na área, visto a falta de formação de profissionais capacitados para desempenhar tal tarefa”.

Portanto, concluímos que a falta de formação continuada de professores tanto das salas regulares, que fazem as primeiras observações sobre esses alunos, quanto de professores especialistas, que são responsáveis pela identificação, tem se mostrado escassa, resultando em um prejuízo no que tange a questão do atendimento educacional especializado a esses alunos.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa

A metodologia utilizada em uma pesquisa científica é uma importante ferramenta para a construção do conhecimento. Nela mapeamos um caminho a ser seguido durante a investigação, para que possamos atingir nossos objetivos. Segundo Severino (2007, p. 101): “trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais entre os fenômenos”.

Em pesquisas qualitativas, o detalhamento das ações escolhidas são fundamentais na garantia e relevância dos resultados obtidos. Na metodologia de uma pesquisa buscamos meios de investigação para estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro ou não (OLIVEIRA, 1999). Ela proporciona um conjunto de processos de estudo, pesquisa e reflexões, exigindo do pesquisador uma postura crítica e rigorosa para escolha de técnicas e análise de dados que busquem clarificar o objeto de estudo.

Portanto, quanto maior detalhamento das regras e das escolhas teóricas e metodológicas que foram utilizadas para a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, maiores subsídios teremos em relação ao rigor e confiabilidade (DUARTE, 2004).

Com a finalidade de responder as perguntas expostas no objetivo desta pesquisa, fez-se a opção pelo método de pesquisa qualitativa. Como sugere Campos et. al. (2018, p. 31):

A investigação qualitativa tem um foco multimetodológico, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados. O pesquisador qualitativo investiga num ambiente natural e interpreta os fenômenos, segundo os significados atribuídos pelos participantes.

Como essa pesquisa buscou analisar os saberes dos professores especialistas sobre o tema AH ou SD, e também procurou identificar as principais dificuldades na identificação desses alunos, a pesquisa de abordagem qualitativa tornou-se relevante, pois forneceu dados significativos que auxiliaram na compreensão dos resultados obtidos, contribuindo para responder as perguntas e proporcionando caminhos para alcançarmos os objetivos propostos.

Minayo (2006, p. 22) define a metodologia qualitativa como:

[...] aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas encaradas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Na pesquisa qualitativa há interação entre os sujeitos, no sentido e dar voz aos mesmos, proporcionar um espaço para que possam se manifestar. Ao pesquisador não caberá somente observar, mas interpretar e opinar, o que muitas vezes provocará no sujeito uma nova compreensão, culminando na tomada de novos rumos ao objeto pesquisado e aquela realidade (CHIZZOTTI, 2010).

Esta pesquisa se propõe a ser exploratória e descritiva, que para Zikmund (2000, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 21):“os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias”. Para Larocca et. al. (2005, p. 126), descritivos “são aqueles encerram a exposição de registros, relatos de experiência e narrações”.

Nesta perspectiva, este estudo procurou analisar por meio de relatos, explorar alternativas e levantar soluções para o problema apresentado, que poderá ser aplicado na prática dos indivíduos participantes.

3.2. Participantes

Sabe-se, por meio de dados obtidos pelo Censo Escolar (INEP, 2019), que atuam no NAPE do município pesquisado 100 professores especialistas. Destes professores, 70 possuem cargo efetivo e 30 são contratados (CLT). Foram convidados para participar dessa pesquisa apenas os 70 profissionais em caráter efetivo, pois os que atuam pelo regime CLT podem permanecer apenas dois anos no NAPE, de acordo com a Lei Complementar Municipal nº 361, de 17 de março de 2015, havendo, portanto, um período pequeno de atuação e uma grande rotatividade desses profissionais.

Dos 70 professores efetivos, 62 atuam no atendimento especializado nas escolas e 8 são professoras especialistas formadoras. Essas professoras especialistas formadoras (todas do sexo feminino) são assim chamadas, pois atuam junto à coordenação do NAPE, e são responsáveis por organizar formações e capacitações dos docentes especialistas do NAPE. Esses docentes especialistas atuam diretamente nas escolas, nas salas do AEE, e também junto aos professores das salas regulares auxiliando na elaboração de atividades dadas aos alunos que são atendidos pelo NAPE.

Todos os 70 professores foram convidados a responderem o questionário. Desses, somente 40 responderam dentro do prazo estipulado, que foi de 15 dias.

No início seriam realizados dois grupos focais, um com os professores especialistas e outro com as professoras especialistas formadoras. Primeiramente, foram convidadas a

participar do grupo focal as 8 especialistas formadoras, das quais aceitaram apenas 4. Portanto, após essa etapa, convencionou-se a fazer apenas um grupo focal, pois Gatti (2012, p. 22) ressalta que:

Visando abordar questões em maior profundidade pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas.

Para compor 12 participantes, como sugere Gatti (2012), os professores especialistas foram convidados seguindo o critério de seleção após a análise do questionário:

- a) os que responderam no questionário se alguma vez atenderam algum aluno com suspeita de AH ou SD;
- b) professores que atuam há mais tempo na prefeitura: partindo-se do princípio que quanto maior o tempo de atuação, mais chances podem ter de terem atendido algum aluno com suspeita de AH ou SD;
- c) aqueles que atuam no ensino Fundamental Ciclo I anos finais e os que atuam no ensino Fundamental Ciclo II: pois o comportamento das AH ou SD se faz mais evidente a partir dos anos finais do Ciclo I do fundamental, segundo a literatura (GUENTHER, 2012)

Participaram do grupo focal 7 participantes. Para etapa do Word Café foram convidados os 40 participantes que responderam ao questionário. Todos os professores convidados participaram dessa etapa.

Os procedimentos sobre como foi realizada a coleta de dados durante a pandemia, bem como o detalhamento do Temo de Consentimento Livre e Esclarecido, riscos e benefícios serão descritos na no item 3.4 desta pesquisa, denominado procedimento para coleta de dados.

3.3. Instrumentos de Pesquisa

Analisar os fatos do ponto de vista empírico para que esses possam ser confrontados com a visão teórica e com os dados encontrados exige que se trace um modelo conceitual e operacional da pesquisa, o qual pode-se chamar de delineamento. Segundo Gil (1991, p. 47):

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

O delineamento procura expressar o desenvolvimento da pesquisa, destacando os procedimentos técnicos utilizados para a coleta e análise de dados. Segundo essa

classificação, o presente estudo se caracteriza como pesquisa experimental, utilizando como técnica o levantamento realizado pela interrogação das pessoas que se deseja conhecer. Para Gil (2002, p. 56):

[...] procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Em sua maioria, os levantamentos selecionam por meio de procedimentos estatísticos, uma amostra do universo que é o objeto de pesquisa. Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos: o questionário e o grupo focal para coleta de dados e a técnica do World Café para elaboração do guia de identificação.

3.3.1 Questionário

O questionário é um instrumento que auxilia no levantamento de informações escritas por parte dos indivíduos participantes da pesquisa. Para Severino (2007) o objetivo do questionário é conhecer a opinião dos participantes sobre o tema que se pesquisa, ele deve ser elaborado por questões objetivas evitando provocar dúvidas ou ambiguidade por parte do pesquisador.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Portanto, segundo os objetivos da pesquisa, que buscou analisar os saberes dos professores especialistas e as principais dificuldades na identificação de alunos com AH ou SD, e como esta pesquisa foi realizada com um número grande de profissionais que são os professores especialistas em caráter efetivo, essa técnica tornou-se relevante, e teve duas funções nessa pesquisa:

- balizar a escolha dos colaboradores que participariam do grupo focal.
- traçar o perfil dos profissionais que trabalham no NAPE, conhecer um pouco sobre a formação desses docentes e analisar como foi a abordagem da temática da AH ou SD durante a formação inicial e continuada.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) destacam esse método de coleta de dados como um “instrumento facilitador ao estudo de representações e crenças de um cenário social, o qual se aplica o questionário”. Elas sugerem que as questões devem ser elaboradas levando-se em conta os objetivos gerais e específicos da pesquisa e deve conter quando necessário,

instruções definidas e notas explicativas para que o colaborador tome ciência o que se deseja dele.

Este instrumento nesta pesquisa foi composto por 14 questões, sendo 4 abertas e 10 fechadas (APENDICE A), e auxiliou a fazer uma sondagem sobre o perfil dos 40 professores especialistas efetivos que fazem parte do NAPE, identificando questões como: idade, formação inicial, tempo de atuação na prefeitura e no NAPE, curso de especialização, área de atuação (ensino infantil, ensino fundamental I ou II, e ensino médio).

O questionário também contou com algumas perguntas sobre AH ou SD, tais como: se alguma vez eles identificaram algum aluno que pudesse ser caracterizado como superdotado, e duas questões abertas sobre as características desses alunos e pontos que esses professores julgassem relevantes para serem descritos no do guia de orientação para identificação desses alunos.

Essas perguntas do questionário auxiliaram também na escolha dos professores especialistas que participaram grupo focal seguindo os critérios de seleção desses professores que foram descritos no item 3.2 desta pesquisa. Segundo Gatti (2012, p. 18) esta seleção para o grupo focal é importante pois:

[...] o grupo deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles, para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade entende-se aqui algumas características comuns aos participantes que interesse ao estudo do problema.

Conhecer o perfil desses professores, suas especializações, formações e cursos que eles possuem na área de Educação Especial auxilia a elucidar os saberes que eles possuem sobre a temática de AH ou SD, sendo nesta pesquisa de extrema importância para análise e compreensão dos resultados obtidos durante o grupo focal.

3.3.2 Grupo focal

A utilização do grupo focal como método de coleta de dados deve estar integrada ao corpo da pesquisa, procurando responder os objetivos propostos. Em ciências sociais e humanas a relevância dessa técnica como instrumento de investigação tem sido reconhecida e utilizada em diversas disciplinas como: sociologia, políticas públicas, saúde e educação.

Segundo Gatti (2012), essa técnica tem origem na vertente da sociologia anglo saxônica, sendo inicialmente utilizada em pesquisas de marketing, comunicação, avaliação de produtos. O grupo focal permite conhecer as percepções, crenças, valores, hábitos,

comportamentos, atitudes e ideias compartilhadas por um grupo de pessoas que possuam alguma característica comum ou alguma vivência com o tema a ser questionado.

Durante o grupo focal os colaboradores são convidados a compartilharem suas experiências e seus pensamentos sobre o tema proposto, a partir de suas vivências pessoais, auxiliando a pesquisadora na investigação e na busca de respostas para responder aos questionamentos dessa pesquisa. Portanto, a seleção dos participantes deve seguir alguns critérios, conforme o problema em estudo, privilegiando aqueles que possuam características comuns que os qualifiquem para a discussão da questão em foco.

Essa técnica revela a compreensão de processos e conteúdos cognitivos, emocionais e representacionais dos indivíduos participantes desse processo. Desta forma, justifica-se o uso desse tipo de instrumento como método para a coleta de dados, pois esta pesquisa buscou perceber a partir das interações no grupo, significados, conceitos, sentimentos, experiências e atitudes. Segundo Gatti (2012), o grupo focal permite ainda ao pesquisador por sua flexibilidade e versatilidade uma melhor compreensão das práticas cotidianas que prevalecem no trabalho com os colaboradores.

Gatti (2012, p. 9) ainda destaca que:

[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam. [...] O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

Esse instrumento tornou-se relevante à medida que procurou dar voz aos professores especialistas e trazer a tona reflexões e discussões sobre o tema em questão. Portanto, a escolha desse instrumento para a coleta de dados auxiliou-nos a responder os objetivos propostos nesta pesquisa, buscando analisar o que sabem os professores especialistas sobre o tema as AH ou SD, e auxiliando a identificar as principais dificuldades na identificação desses alunos.

Após a realização do grupo focal, que contou com 7 participantes, e análise dos dados, as principais dúvidas sobre o tema e as principais dificuldades para identificação desses alunos foram elencadas e apresentadas aos participantes da pesquisa na terceira etapa por meio de um encontro no formato de World Café.

3.3.3 Word Café

A metodologia do Word Café foi elaborada por Brown e Isaacs (2007), essa técnica enriquece o diálogo entre grupos e favorece os objetivos das discussões. Um dos propósitos do World Café é estimular a conversação entre pares, o compromisso e a abertura às possibilidades para construção de ações, permitindo responder as questões que são propostas de uma forma inovadora.

Portanto, ela pode ser utilizada para estimular a criatividade, a troca de ideias, e participação coletiva dos participantes que ali estiverem presentes. Para Brown e Isaacs (2007, p. 185): “a inteligência que emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas”.

Como esta pesquisa teve como um dos objetivos específicos a elaboração de um guia que auxiliasse na identificação dos alunos que possuem AH ou SD com a participação dos professores especialistas, a metodologia do World Café tornou-se interessante a medida que essa deu oportunidade para que esses professores pudessem refletir e trocar conhecimentos, ajudando a provocar reflexões e estimulando a criatividade e a troca de ideias.

Nesse contexto, o foco da aplicação da técnica “World Café” é a geração de ideias de forma colaborativa. Para Bussoloti, Cunha e Souza (2018, p. 4) a técnica pode:

[...] proporcionar o diálogo e diferentes práticas educativas por meio de proposição de mesas de conversação, mantém-se o foco e a atenção às desigualdades entre todos os partícipes, em suas diferenças e particularidades e história de vida, propõe-se então um trabalho coletivo e colaborativo, trabalhando para o respeito às identidades.

Foram convidados a participar desta etapa todos os 40 participantes que responderam ao questionário. Para a elaboração do guia de auxílio a identificação dos alunos com AH ou SD, foi relevante esse momento de reflexão e partilha de conhecimentos, pois esses professores especialistas atendem várias escolas e diferentes realidades, particularidades e histórias de vida. Desta maneira, esse instrumento tornou o momento rico, podendo coletar informações que realmente são relevantes à prática desses profissionais.

Os colaboradores que participaram dessa etapa foram estimulados a refletir, criar e elencar os principais tópicos que auxiliaram na elaboração desse material, justificando mais uma vez a escolha dessa técnica.

O material elaborado teve a apresentação e diagramação igual a de uma cartilha, contendo tópicos que procuraram elucidar as dúvidas sobre o tema tais como; o que é AH ou SD; quais os mitos que envolvem a temática; características de alunos com AH ou SD;

dificuldades e dúvidas na identificação, entre outros temas que os professores especialistas elencaram como relevantes para a constituição desse guia.

As opiniões coletadas foram compiladas, e após a finalização esse guia foi enviado à Secretaria de Educação.

Acreditamos que esse guia de orientação possa auxiliar na identificação dos alunos com suspeita de AH ou SD, e contribuirá não somente para a identificação desses alunos, mas abrirá espaços para a discussão sobre a importância do atendimento educacional especializado para esses estudantes podendo culminar futuramente na oferta do mesmo para esses educandos.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Essa pesquisa envolveu seres humanos, portanto, para a coleta de dados foram seguidos os requisitos éticos que norteiam esse tipo de pesquisa. Primeiramente esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da mesma dentro de padrões éticos. Após a aprovação pelo Comitê de Ética por meio do Parecer nº 4.402.302, (ANEXO I) foi enviado ao Secretário de Educação do Município onde a pesquisa foi realizada uma solicitação para sua realização, com os professores que participam do NAPE, que quinze dias após a aprovação pelo CEP recebeu o parecer positivo (ANEXO II).

Todas as etapas de coleta de dados (questionário, grupo focal e o Word Café) foram realizadas de forma *on line*. A decisão de realizar todas as etapas desta pesquisa de forma *on line* foi tomada pela situação do país no momento em que se iniciou a coleta e dados, que foi o enfrentamento da pandemia ocasionada por um vírus conhecido como COVID-19. Essa pandemia causou o isolamento social e o afastamento dos locais de trabalho de diversos setores da economia, sendo muitos desses serviços realizados no formato chamado de “*home-office*”, inclusive no setor educacional. Esse isolamento social acabou tendo como resultado o uso de diversas ferramentas e diferentes tipos de tecnologia. Como até o momento da coleta dos dados não se tinha previsão de retorno das aulas presenciais, foi necessário a escolha e utilização de diferentes aplicativos para essa etapa (*WhatsApp, Google Forms e ZOOM*) que serão escritos abaixo.

Após autorização da Secretaria de Educação, foi solicitado primeiramente para que a coordenadora do NAPE disparasse no grupo do WhatsApp dos 70 professores efetivos do

NAPE um áudio que continha uma breve apresentação pessoal e os motivos da pesquisa. O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma que possibilita seus usuários realizarem camadas de vídeos e voz, enviar mensagens de texto, documentos, vídeos, áudios e imagens por meio de uma conexão com internet. Desta forma, pela situação de isolamento vivenciada no momento da pesquisa, esse aplicativo foi de extrema relevância, sendo utilizado em vários momentos da coleta de dados.

Questionário

Em seguida, após esse contato de apresentação da pesquisa e da pesquisadora realizado por intermédio da coordenadora do NAPE, foi pedido que a mesma disparasse o questionário (APENDICE A) com o TCLE (ANEXO III) no mesmo grupo. O questionário e o TCLE foram elaborados em um aplicativo chamado de Google Forms. Esse aplicativo gerencia pesquisas, e por meio dele pode-se coletar informações utilizando-se de questionários ou formulários. Essa ferramenta também permite ao pesquisador escolher o período em que ocorre a coleta de dados, bem como, verificar a resposta pessoal de cada participante. Esse procedimento de coleta de dados ocorreu durante cinco dias.

Após esse período, dos 70 professores que participam do grupo de WhattsApp, apenas 15 professores haviam respondido o questionário. Acreditamos que o número baixo de professores que responderam o questionário se deu por um momento de demissão dos professores CLTs da prefeitura. Essa demissão ocorreu antes da data prevista, causando um desconforto e um mal estar entre os funcionários e também aumentando o número de atividades dos professores efetivos.

Desta maneira, foi solicitada uma lista oficial para a coordenadora do NAPE com o número de telefone celular para contato com os professores alvo da pesquisa. Com a lista em mãos, foi realizado um novo contato por meio do WhatsApp pessoal com mais 15 professores especialistas aleatoriamente, com uma breve apresentação pessoal e explicando o motivo da pesquisa.

Neste áudio procurou-se explicitar que era uma pesquisa pessoal para o mestrado e que o questionário não tinha relação com a prefeitura. Foi solicitado que os mesmos indicassem ou pedissem aos colegas para responderem o questionário. Alguns forneceram o contato de colegas para que pudesse entrar em contato, outras entraram em contato enviando o questionário e os áudios, pedindo a colaboração para a pesquisa. Após uma semana disparado o questionário, obtivemos 40 respostas.

Em um dos áudios enviados, bem como no início do questionário que foram enviados via WhatsApp procurou-se explicitar todos os pontos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expondo para os participantes os riscos e benefícios da pesquisa. Como benefícios foi explicado que com a realização dessa pesquisa pode-se oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a temática em questão, uma maior reflexão e autoconhecimento entre os participantes, e que os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto da pesquisa.

Após as explicações sobre os benefícios, explicaram-se os possíveis riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários, tais como: que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio do questionário e dos grupos focais. Foi esclarecido também, que para evitar que ocorram danos, e com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa aos participantes são garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem se assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso houvesse algum dano ao participante foi garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Esclareceu-se também que se algum dos participantes sentir mal, ou desconfortável em falar sobre o assunto a ponto de lhe causar algum dano de cunho emocional ou psicológico, o mesmo será encaminhado sem custo algum a um profissional especializado para atendimento.

Após a leitura minuciosa e a explicação via áudio do WhatsApp foi solicitado aos professores que aceitaram participar da pesquisa para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem iniciar as respostas do questionário via Google forms (APENDICE A).

Como já explicado no item 3.2 desse projeto, o questionário de caracterização desses profissionais, teve por objetivo auxiliar na seleção dos professores que foram convidados a participar do grupo focal.

Após a devolutiva dos 40 questionários e posterior análise das respostas obtidas, foram convidados 12 professores a participarem do grupo focal que foi realizado no formato *on line*, e que será detalhado a seguir. O convite desses 12 professores seguiu o seguinte critério de seleção já mencionado no item 3.2 desse projeto.

Dentre esses 12 professores especialistas, 10 responderam sim na pergunta se já haviam atendido algum aluno com suspeita de AH ou SD. Desses 10 convidados, apenas 5 aceitaram participar do grupo focal. Foram convidados mais professores para participarem desse momento, para seguir as recomendações citadas na literatura, até completarem 12 participantes (GATTI, 2012).

Após esse critério, iniciamos o convite para aqueles que tinham mais tempo de atendimento no NAPE. Foram contatados mais 6 professores, desses 3 aceitaram. Após esse momento foram contatados mais 4 professores, seguindo o mesmo critério “tempo de atuação”, desses 2 aceitaram, e por fim foi feito contato com mais 2 professores, seguindo o critério já citado, que aceitaram participar, somando-se o total de 12 convidados.

Grupo focal

O convite para o grupo focal foi feito por telefone celular. Os 12 professores que aceitaram participar foram adicionados em um grupo no WhatsApp, com o título: AH ou SD, visando uma maior organização para a realização do encontro *on line*. No dia do encontro foi enviado o *link* da reunião, o TCLE e o termo de autorização do Uso de Imagem nesse grupo. O Termo de Autorização do Uso de Imagem se faz necessário, pois o grupo focal foi realizado via aplicativo Zoom, que grava a imagem e o som, porém eles foram avisados que sua imagem não seria utilizada para essa pesquisa.

O aplicativo Zoom realiza e grava reuniões por vídeoconferências. Dessa maneira, os docentes puderam participar de suas residências, ou do local que acharam mais adequado. Esse aplicativo foi desenvolvido pela empresa norte americana Zoom Vídeo Communications, com sede em San Jose na Califórnia. O software permite um limite de 100 participantes, existindo o plano pago ou gratuito. A reunião foi gravada via aplicativo e depois transcrita pela pesquisadora.

Foi convidado a participar dessa pesquisa um cocolaborador, para anotações que pudessem se fazer necessárias durante a realização do grupo focal. A reunião também foi gravada em áudio por dois celulares que ficaram ao lado do computador, registrando-se dessa maneira a voz dos participantes. O roteiro do grupo focal encontra-se anexo (APENDICE B).

O grupo focal foi realizado no dia 17 de dezembro de 2020, às 15 horas, por meio do aplicativo Zoom. Foram convidados e confirmados 12 professores especialistas, porém no dia e hora marcada compareceram 7. Acredita-se que apenas 7 participaram pois como a data de realização do grupo focal coincidiu com o final de ano, entrega de notas e relatórios, muitos professores estavam ocupados com essas atividades em suas unidades escolares.

Ele contou com a participação de três professores especialistas da sala do AEE e quatro professoras especialistas formadoras, somando-se no total 7 participantes, que foram nominados conforme a ordem de aparição das falas de PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6 E PE7.

Os participantes estavam em suas residências, devido isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, motivo pelo qual esse grupo focal foi realizado no formato *on line* e a distância. A reunião durou em torno de 1 hora e 15 minutos e decorreu com um clima amigável em que os participantes se mostraram à vontade para discutirem sobre as questões propostas, não sendo observados problemas como constrangimento ou receio ao falarem sobre algum tema.

Iniciou-se a reunião com uma apresentação e um agradecimento pela presença de todos. Após esse momento, realizou-se uma breve explicação sobre o motivo da pesquisa, a importância das discussões, falas e opiniões dos participantes acerca do tema escolhido, bem como para o prosseguimento dos trabalhos. Ressaltou-se ainda a relevância da pesquisa relacionada ao tema AH ou SD, visto que ainda existe uma escassez de trabalhos que se relacionam a esse tema em relação a outros que perpassam a área da educação especial.

Após essa breve apresentação, foi lido o TCLE (ANEXO III), sendo solicitado que todos expressassem sua concordância na participação, falando em voz alta concordo ou escrevendo por meio do chat. Foi também lido e pedido para que se expressasse da mesma maneira descrita acima o TCI (ANEXO IV), pois a reunião foi gravada via aplicativo Zoom, e foi pedido que as câmeras permanecessem “abertas” durante todo o tempo do grupo focal.

Com o intuito de estimular as reflexões, lançou-se inicialmente um tema disparador de aquecimento, pedindo para as participantes citarem algumas características de pessoas com AH ou SD. Logo em seguida as perguntas elaboradas foram sendo feitas observando sempre a participação de todos os professores.

Ao término deste grupo focal, realizou-se novamente um agradecimento pela disponibilidade de todos. Os professores elogiaram e agradeceram a oportunidade de poderem participar de uma discussão que envolvesse esse tema, e disseram que se sentiram provocados a buscarem mais informações, sugerindo que houvesse mais encontros para a discussão acerca do tema AH ou SD. Foi explicado sobre um dos objetivos da pesquisa que era a elaboração de um guia de identificação para esses alunos com as opiniões, sugestões e dúvidas elencadas pelos professores especialistas.

Os docentes que participaram do grupo focal mostraram interesse em participar também da elaboração desse produto, e comentaram que o mesmo seria de grande valia para auxiliar o trabalho não somente deles, mas da prefeitura como um todo, pois esse guia pode

auxiliar tanto os professores especialistas na identificação de alunos com AH ou SD, como os professores das salas regulares, na observação das características expressas por esses educandos.

World Café

Após a coleta de dados via grupo focal, e a análise dos dados, foi realizado o terceiro momento dessa pesquisa: um encontro virtual para a troca de ideias e discussões sobre os pontos principais que deveriam contemplar o guia de orientação proposto como produto educacional desta dissertação. Essa discussão e trocas de ideias, ocorreu por meio da metodologia do World Café de forma on line, também via aplicativo Zoom.

Mais uma vez esse aplicativo foi escolhido, pois possui uma ferramenta de divisão de grupos grandes em grupos menores, chamados de “room” (salas). Esse aplicativo também permite que o organizador da reunião chamado de “rost” entre nas salas para mediação, e também permite que o “rost” troque os participantes de sala, permanecendo sempre um na mesma sala, conforme queira o organizador.

No período seguido à coleta de dados do grupo focal atual coordenadora do NAPE pediu que fosse realizada uma conversa com os professores do NAPE sobre o tema AH ou SD. Vale aqui ressaltar que houve uma mudança na coordenação do NAPE no período de início da coleta sendo uma, e no final sendo outra. Desta maneira acredita-se que a participação dos professores nesta pesquisa pode ter sofrido essa influência, de modo que no início muitos relutaram a participar e no término da coleta, em específico no período do World Café a aceitação dos participantes foi maior, tendo em vista o convite não realizado apenas pela pesquisadora, mas também pela coordenadora do NAPE.

Foi marcada uma reunião com a coordenação do NAPE, e nesta convencionou-se que essa conversa com os professores sobre o tema AH ou SD poderia ocorrer no mesmo dia da terceira etapa da pesquisa que seria o World Café. Foram convidados a participar dessa etapa os 40 professores que responderam ao questionário.

No dia marcado estavam presentes 78 convidados da coordenadora do NAPE, incluindo neste número os 40 professores que responderam ao questionário. A reunião aconteceu no dia 17 de fevereiro de 2021 as 14 horas, via aplicativo Zoom.

Após a conversa sobre o tema, que durou cerca de 30 minutos, em que foi explanado sobre as características de alunos com AH ou SD, tipos de AH ou SD e identificação desses alunos, iniciou-se o World Café. Foram convidados pela pesquisadora e pela coordenadora do

NAPE a permanecer na reunião os 40 professores que reponderam o questionário, sendo que todos permaneceram.

O World Café teve duração de 1 hora e 30 minutos, com os 40 participantes, seguindo um roteiro (APENDICE C). Ao início da reunião foi lido novamente o TCLE e o termo de Uso de Imagem, todos os participantes concordaram em participar respondendo sim via chat. A metodologia do World Café foi explicada aos participantes juntamente com os objetivos dessa dinâmica, que é a discussão e geração de ideias, também foi apresentado aos participantes uma síntese das discussões do grupo focal. Após isso foi lançada as perguntas geradoras do World Café: O que um guia para auxiliar a identificação desses alunos deve conter? Quais principais dúvidas sobre o tema devem ser esclarecidas nesse guia? Quais os principais tópicos em relação à identificação desses alunos esse guia deve contemplar? Esse momento teve a duração de 10 minutos.

Após esse momento os participantes foram divididos em grupos menores. Foram formados 5 grupos com 8 participantes. A técnica do Word Café tem como premissa não somente a criação e geração de ideias por meio de discussões, mas também que os participantes passem pelos outros grupos, levando informações do que foi discutido no seu grupo, trocando ideias e elaborando novos conceitos juntamente com os outros participantes. A metodologia do Word Café também sugere que seja feita uma mediação nos grupos pelo organizador da reunião.

Os participantes dos grupos foram trocados a cada 15 minutos, sendo feito de modo que sempre dois permanecessem na mesma sala sem trocas, para que pudessem explicitar as ideias que já haviam sido elencadas pelos outros participantes e trocassem opiniões. Ocorreram 3 trocas sem contar o primeiro grupo formado. Realizou-se a mediação nos grupos a cada 3 minutos, em que foi perguntado se havia alguma dúvida sobre o que deveria ser discutido. Desta maneira a metodologia do Word Café, quanto à troca de turmas e a mediação, não foram prejudicadas pelo ambiente virtual.

Após as trocas dos grupos todos os participantes foram redirecionados para a sala principal, na qual os grupos apresentaram suas ideias sobre os principais tópicos que o guia para a identificação de alunos com AH ou SD deveria conter. Esse momento durou 15 minutos. Nos 5 minutos restantes a pesquisadora agradeceu a participação de todos e a reunião foi encerrada.

Os principais tópicos elencados pelos participantes foram: Políticas públicas para AH ou SD; Definições de AH ou SD; Identificação de alunos com AH ou SD; Atendimento ao aluno com AH ou SD; Dificuldades no reconhecimento das AH ou SD. As opiniões dos

participantes foram essenciais para a elaboração do guia que se encontra ao final dessa dissertação (APENDICE D).

Essa etapa de coleta de dados foi realizada de maneira que todos se sentissem à vontade e com um clima muito amigável. A maioria dos participantes relatou que não conheciam essa metodologia, tanto que ao final da reunião eles elogiaram a técnica e quando foi dito que a parte de grupos havia se encerrado os participantes declararam que gostariam que continuasse, e acharam a metodologia interessante, divertida e estimulante. Também foi relatado pelos professores que nunca haviam tido essa proposta de troca de ideias virtualmente e chamaram atenção que trocar de grupos virtualmente de modo surpresa tinha sido “legal”.

Os dados coletados, bem com os TCLE e o TCI ficarão guardados com a pesquisadora por um período de 5 anos e serão mantidos em sigilo.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Em pesquisas qualitativas a escolha de métodos e técnicas para a análise de dados deve procurar buscar os significados ou sentidos diante do fenômeno investigado. Essa técnica deve proporcionar um olhar multifacetado sobre os dados recolhidos. Segundo Gatti (2012, p. 44): “a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas.” Ações sistematizadas procuram auxiliar no caminho a ser seguido para que ao final da pesquisa se possa ter como produto final uma produção clara e organizada de conhecimentos.

Para Minayo (2001, p. 69):

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Para essa pesquisa e de acordo com os objetivos já preestabelecidos, optou-se para a análise dos dados coletados a Análise de Conteúdos, sistematizada por Bardin (2011). Essa técnica de investigação proporciona a elaboração a partir de certos dados, deduções reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto, podendo dessa forma ir além das aparências. Segundo Franco (2018, p. 12):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Essa pesquisa optou por utilizar como um dos meios de coletas de dados o grupo focal, em que a fala dos sujeitos tem especial relevância, portanto essa técnica escolhida para a análise dos dados se torna pertinente. A análise de conteúdos denota um campo de significados que se faz presente nas falas dos professores, sendo eles os protagonistas, expressando um contexto de inter-relações, sistemas organizacionais e inferências sociais. A valorização do conteúdo se dará por meio da comparação que se fará entre as falas e as teorias, procurando levar em consideração não somente as palavras, mas também questões como expressões faciais, gestuais e reações de seus pares perante a um discurso. Para Franco (2018, p. 16):

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente.

Portanto, na análise de conteúdo a mensagem gerada permite ao pesquisador inferir sobre o que se escreve ou o que se fala, a intensidade e os símbolos figurativos que são utilizados para expressar opiniões, permitindo ainda inferir sobre o silêncio e as entrelinhas observadas durante o discurso. Bardin (2011, p. 38) ressalta que: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)”. Dessa maneira, o pesquisador pode ainda analisar as mensagens buscando extrair delas características, causas ou efeitos.

Por meio do tratamento da mensagem o pesquisador analisa de modo a ultrapassar o conteúdo das mensagens, evidenciando pontos em comum, relacionando o conteúdo de uma mensagem a outros dados, fazendo dessa forma inferências, que é razão da análise de conteúdo (FRANCO, 2018).

Segundo Franco (2018, p. 26):

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

A análise interpretativa dos aspectos relevantes obtidos por meio do grupo focal, foi discutida a luz dos referenciais teóricos, que trazem autores que analisam o tema em questão.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdos possui cinco etapas: a pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A etapa da pré-análise se constitui por uma fase de organização do material. Nesta se faz uma leitura geral, escolha dos documentos, identificação, familiarização do material e

também uma retomada dos objetivos da pesquisa para que se tenha uma orientação do que se deve analisar. A edição e transcrição do material são feitas nesta fase. Bardin (2011, p. 125) explica que essa etapa: “[...] tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento, das operações sucessivas, num plano de análise.” Nesta pesquisa essa etapa foi dedicada à transcrição e organização das falas, ou seja, do que chamamos de *corpus* da pesquisa, com um olhar cuidadoso e sensível embasados nos objetivos primordiais desta pesquisa.

Dando sequência a análise, temos a exploração do material. Nesta etapa fazemos a codificação do material, ou seja, conseguimos identificar a frequência de aparições de um termo, fazendo uma seleção dos mesmos, que chamamos de indicadores. Esses indicadores são chamados de unidades de registro. Nesta etapa é importante também analisar o contexto em que essas unidades aparecem que chamamos de unidades de contexto, que é a frase, o parágrafo em que as unidades de registro aparecem, observando o que essas unidades traduzem dentro da fala que o indivíduo quis expressar. Na presente pesquisa essa etapa se constituiu na leitura exaustiva e na busca pelas palavras e termos que fizessem sentido, procurando-se analisar o contexto em que os mesmos apareceram.

Na etapa seguinte, chamada de tratamento dos resultados, são feitos recortes e os dados são reorganizados de acordo com suas características. São separadas para isso as falas mais significativas com suas unidades de registro e unidades de contexto, para que se organizem as categorias de análise. Bardin (2011, p. 131) explica nessa etapa que: “os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Nesta pesquisa, os recortes foram feitos por meio das falas dos participantes, procurando dar significados semelhantes e analisá-los para que as categorias fossem formadas.

As categorias de análise são importantes, pois apoiam a análise de conteúdo. De acordo com o contexto e com os objetivos da pesquisa essas categorias vão surgindo, a fim de se obter respostas e discussões para os problemas propostos. Para Franco (2018, p. 57):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Como quarta etapa da análise de conteúdos temos a inferência, em que se realizam relações entre a teoria e a mensagem. Franco (2018, p. 29) ressalta que: “A inferência é o processo intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição a interpretação”. Nesta buscou-se fazer uma correlação entre os dados coletados com outros descritos, embasados na teoria, para então a partir desta iniciar a etapa da interpretação. Na

presente pesquisa as inferências foram sendo feitas apoiadas nas referências bibliográficas, auxiliando a organizar e discutir os eixos temáticos.

A interpretação dos dados aparece como última etapa da análise de conteúdo. Nesta procuramos compreender o processo de forma sistemática com base nas inferências e indicadores. Ela é apoiada nas etapas anteriores e baseando-se nas discussões dos dados obtidos a luz da teoria, possui como foco responder aos objetivos iniciais da pesquisa, procurando levar a conclusões que os estudos dos mesmos possam embasar.

Desta maneira, essa pesquisa procurou embasou-se nessas etapas para analisar os dados que foram coletados.

A apresentação dos resultados, bem como sua descrição e as escolhas das categorias para serem analisadas seguiram as orientações propostas por Bardin (2011). A partir da leitura flutuante e dos critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade, foram selecionadas as falas dos professores que deram origem as categorias de análise. Essas categorias emergiram da observação criteriosa das “falas” que foram surgindo do discurso e do conteúdo das respostas obtidas por meio do instrumento utilizado para a coleta de dados que foi o grupo focal. Após a avaliação das falas, foram definidos três eixos temáticos, subdivididas em oito categorias de análise. Os eixos foram expressos por numerais ordinais e as categorias de análise por algarismos romanos para melhor compreensão.

O primeiro eixo temático é composto pelo tema: *5.1.Saberes docentes*, e subdividida em duas categorias de análise: *I- Os aprendizados teóricos*; *II- Os aprendizados da prática* que busca refletir sobre os saberes dos professores acerca da temática, bem como a importância segundo os colaboradores da vivência e experiência diária como forma de aprimorar seus saberes.

O segundo eixo temático: *5.2. Dificuldades e desafios na identificação*, discorre sobre os principais pontos destacados por esses professores em relação às lacunas que existem e formam barreiras que dificultam a identificação dos alunos com AH ou SD. Esse eixo é composto pelas seguintes categorias que emergiram da análise das falas dos participantes: *I- Mitos: Serão eles super heróis?*; *II- Importância da família*; *III- Visíveis ou invisíveis na educação?*; *IV. Parceiros indispensáveis: instrumento de identificação e equipe multidisciplinar*.

O terceiro e último eixo discute a temática: *5.3. O papel do professor especialista na visibilidade desses alunos*, apresentando apenas uma categoria de análise: *I- Formação: uma lente para a temática*, que busca trazer uma reflexão na ótica desses professores especialistas sobre algumas soluções que podem contribuir na identificação desses alunos.

As análises realizadas, bem como as falas das nossas colaboradas foram apresentadas durante o item 4.2 resultado e discussão do grupo focal.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Perfil dos professores especialistas que trabalham no NAPE

Neste item faremos uma breve discussão de alguns aspectos do perfil dos professores que atuam no NAPE, que se apresentam relevantes para contextualizarmos essa pesquisa. Os dados analisados tornam-se importantes quando comparados com a literatura, trazendo discussões que podem auxiliar na interpretação das informações obtidas com o resultado da pesquisa.

O perfil dos 40 professores especialistas foi analisado a partir das respostas do questionário de caracterização, por meio de estatística descritiva. Na apresentação dos dados utilizaremos o termo “professores especialistas” para designar tanto aqueles que trabalham nas escolas regulares nas salas de atendimento especializado, quanto aquelas que são as especialistas formadoras. A discussão dos dados levantados por meio do questionário será apresentada a seguir:

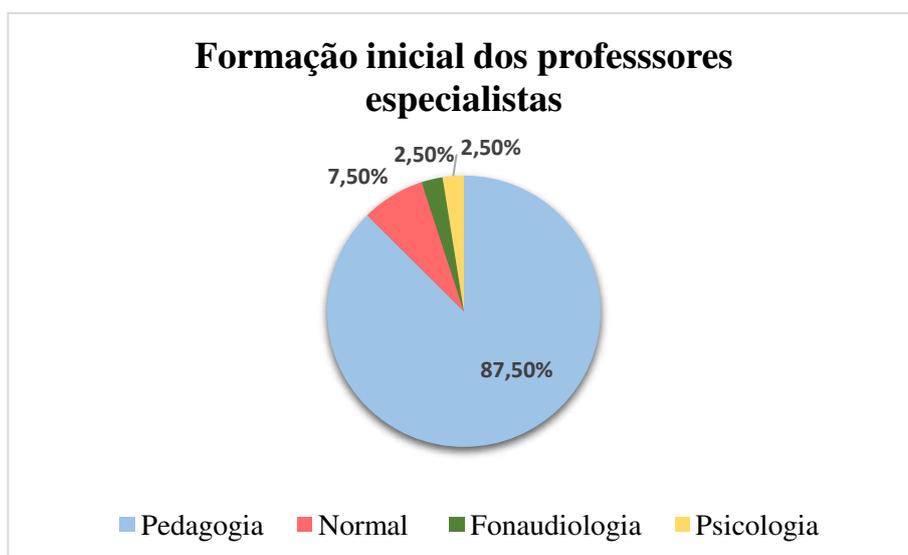


Gráfico 1: Formação inicial dos professores especialistas
(Fonte: elaborado pela pesquisadora)

A primeira questão analisada está relacionada à formação inicial dos professores especialistas que atuam na educação especial. Responderam ao questionário durante o tempo estipulado de uma semana 40 professores especialistas. Os resultados obtidos por meio do Gráfico 1, demonstraram que 87,5% dos participantes possuem o curso de Pedagogia em sua formação inicial, 7,5% possuem como formação inicial o curso Normal (nível médio) e 5%

possuem outra graduação que não está ligadas a área da docência (Fonoaudiologia e Psicologia) porém, possuem como nível médio o curso Normal.

Vale ressaltar que o curso Normal, nível médio é considerado por lei válido para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos o ensino fundamental como disposto no Art. 7 da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que altera o Art. 62 da LDB 9394/96, que dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Observa-se, portanto, que 92,5% dos profissionais que trabalham no NAPE possuem formação acadêmica de nível superior, que está de acordo com as exigências previstas no atual PNE, que propões em sua meta 15: “(...) todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtidas em cursos de licenciatura na área em que atuam.” A análise dos dados também constatou que 100% dos profissionais atuantes possuem formação na área educacional, quer seja por meio do nível médio Normal (12,5%), quer seja por meio do nível superior (87,5%).

Cabe salientar que dos profissionais que declararam ter o curso de Pedagogia, 25% possuem Pedagogia com formação específica em deficiência intelectual/mental; 2,5% em deficiência auditiva, 2,5% em supervisão e orientação educacional e 2,5% em administração escolar.

Essas formações específicas eram chamadas na década de 70/80 de “especializações”, e refletem um cenário de fragmentação dos cursos de Pedagogia em duas áreas de especializações: os bacharéis e os licenciados. Os pedagogos bacharéis (chamados de especialistas a partir do Parecer de nº 252 de 1969) eram preparados para ocupar cargos técnicos da educação tais como orientação, administração, supervisão dentro das escolas e do sistema escolar, já os licenciados, ocupavam cargos relacionados à docência e suas “especializações”, como deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência visual, que visava a atuação desses profissionais em sala de aula.

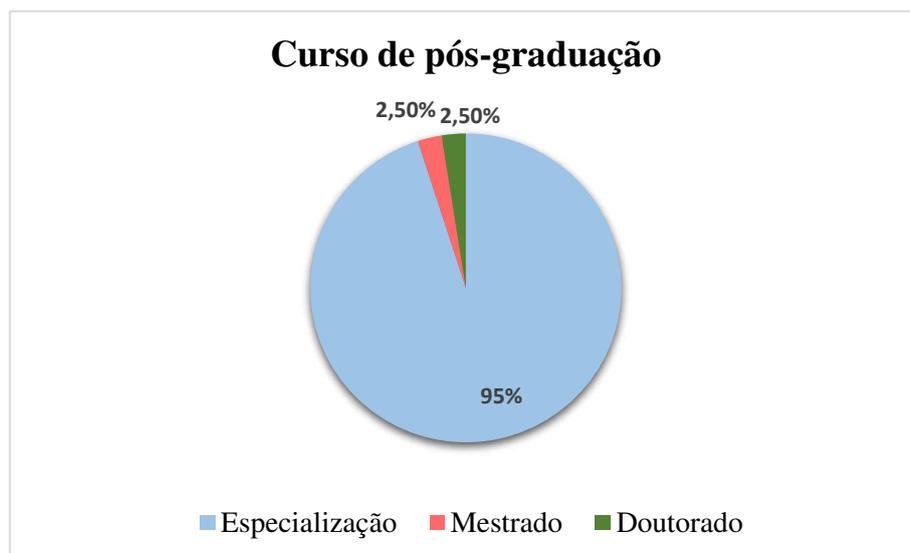


Gráfico 2: Curso de pós-graduação
(Fonte: elaborado pela pesquisadora)

Dos 40 professores especialistas que atuam no NAPE, 92,5% declararam possuírem curso de pós-graduação. Em relação à pós-graduação *lato sensu*, 95% dos profissionais relataram ter realizado algum curso em áreas relacionadas ao atendimento educacional especializado e 5% afirmaram possuem curso *stricto sensu*, (Mestrado em Educação e Doutorado em Educação) como mostra o Gráfico 2. Ainda sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* 57,5% declararam ter realizado mais de uma pós-graduação e 42,5% apenas uma pós-graduação.

A análise do questionário demonstra que a grande maioria dos professores especialistas (92,5%) possuem algum curso de pós-graduação, o que revela uma busca por aprimoramento e aperfeiçoamento na área de atuação da Educação Especial. Esse dado está respaldado pelo LDB 9394/96, que prevê o aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam na educação.

Podemos inferir, que essa busca por um aprimoramento pode estar relacionada ao aumento do número de alunos PAEE, que cresceu significativamente após a nas últimas décadas, em especial após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008. Em relação a essas matrículas dados do Censo Escolar 2012 (INEP, 2011) demonstram que o número total de matrículas desses alunos em salas regulares subiu de 54,2% em 2008, para 75,7% em 2012.

Aliada a essa questão, a exigência por aperfeiçoamento dos professores da educação básica também é prevista no PNE (BRASIL, 2014) que em sua meta 16 dispõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fica evidente, portanto, a importância da formação continuada a todos os profissionais que atuam na educação, no que tange uma maior base de conhecimentos a certas áreas específicas que auxiliam na sua prática na sala de aula. Em relação aos professores que atuam no AEE, essa formação continuada torna-se ainda mais relevante, à medida que exigem desses profissionais técnicas e estratégias diferenciadas para que possam atuar junto a diversidade dos alunos e possam suprir suas demandas educacionais e suas necessidades individuais específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17) faz referência à importância da formação continuada aos profissionais que atuam no AEE:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Os resultados obtidos com as respostas do questionário revelam que os profissionais que atuam no NAPE possuem esses cursos previstos na legislação brasileira, demonstrando um interesse e comprometimento desses docentes com a educação. Infere-se também, que o aumento do número de matrículas de alunos PAEE nas últimas décadas pode ter relação com essa busca por aprimoramento, pois esses profissionais necessitam ter uma base de conhecimentos para que possam oferecer um suporte e melhores condições de atendimento para os alunos da educação especial.

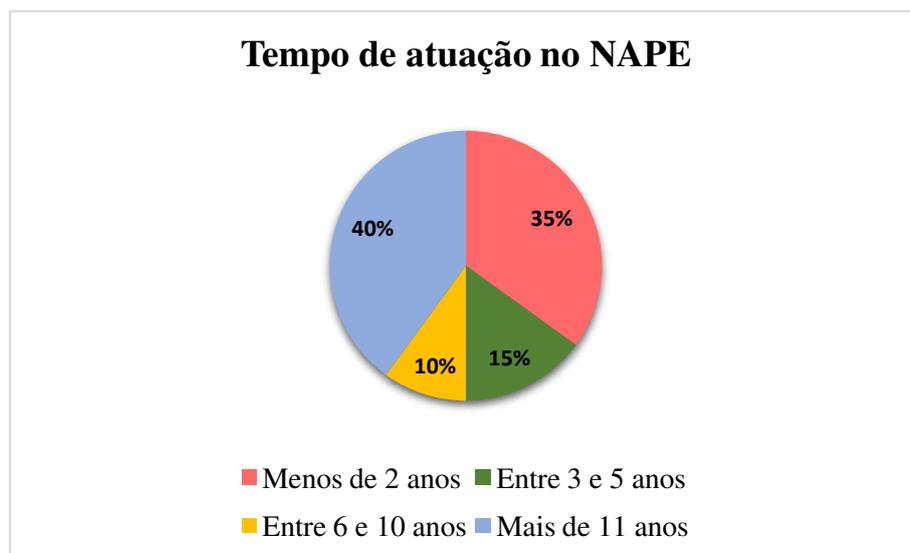


Gráfico 3: Tempo de atuação no NAPE
(Fonte: elaborado pela pesquisadora)

A terceira questão analisada levantou informações acerca do tempo de atuação dos professores especialistas no NAPE. O Gráfico 3 aponta que 40% dos profissionais atuam há mais de 11 anos, 10% entre 6 e 10 anos, seguidos de 15% entre 3 e 5 anos e 35% abaixo de 2 anos. Um dado que nos chama atenção é que 50% dos professores possuem acima de 6 anos de atuação, o que revela uma experiência na área da Educação Especial.

Podemos destacar que a vivência, o tempo de atuação na área da Educação Especial contribui para um trabalho inclusivo, pois a prática cotidiana proporciona experiências que vão além das teorias. O tempo de interação com os alunos que são PAEE pode contribuir para a mudança de postura e quebra de alguns mitos que ainda podem existir, proporcionando um “novo olhar” para esses educandos.

Os saberes que são advindos da prática cotidiana são de extrema importância não somente para a quebra de mitos, mas também para fomentar a busca de novas informações, a troca de experiências com os pares e ampliação de conhecimentos, que auxiliam esses professores especialistas a formarem sua própria base de saberes apoiada a sua prática cotidiana. A importância da prática na educação especial é descrita nos resultados da pesquisa de Gonçalves (2018, p. 66):

A vivência dos participantes nos núcleos contribui para o trabalho inclusivo, pois a prática cotidiana com alunos que tenham necessidades educacionais especiais proporciona experiências para além das teorias.

Desta maneira, a prática cotidiana permite ao docente uma reflexão sobre sua prática, e uma experiência técnica em relação ao trabalho realizado com experimentações e

metodologias diferenciadas que valorize a aprendizagem, podendo contemplar não somente alunos do AEE, mas também outros educandos, pois a escola é um ambiente diversificado e cada aluno apresenta necessidades educacionais diferenciadas.

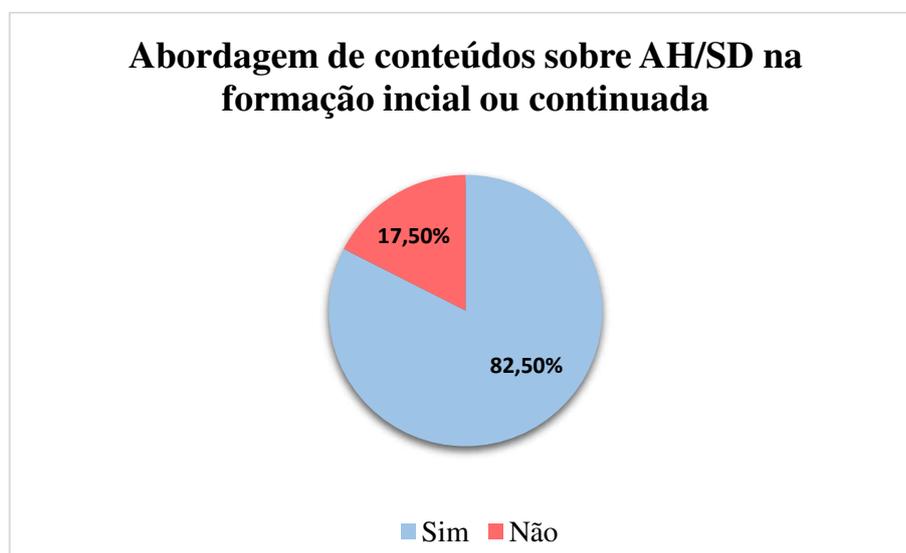


Gráfico 4: Abordagem de assuntos relacionados a AH ou SD nos cursos de formação (Fonte: elaborado pela pesquisadora)

A quarta questão a ser analisada relaciona-se a abordagem de conteúdos na formação tanto inicial quanto continuada sobre a temática AH ou SD. Como vimos no Gráfico 4, 82,5% dos professores especialistas tiveram algum módulo em que esse tema foi abordado ou na formação inicial ou na formação continuada e 17,5% afirmam que em sua formação tanto inicial quanto continuada não tiveram nada relacionado a esse tema.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação durante a vida acadêmica do estudante. Os saberes docentes perpassam aqueles que são transmitidos pelas instituições de ensino, é um misto de teoria e prática, na qual eles experenciam por toda sua vida profissional. Tardif (2014, p. 177) destaca a importância de uma boa e sólida formação para a atuação na prática diária, quando ressalta que a formação compreende: “[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem”.

As disciplinas voltadas para a Educação Especial começaram a compor o currículo nos cursos de Pedagogia a partir da década de 90, em especial com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 57) que indicava:

Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de

formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus).

Entretanto, podemos perceber que não existe uma clareza na obrigatoriedade de disciplinas que discutem sobre a Educação Especial. Desta maneira, torna-se relevante analisar o ano da formação desses docentes, para que se possa compreender os dados que foram apresentados acima sobre a ausência de discussões da temática AH ou SD.

De acordo com as respostas obtidas por meio do questionário, 45% dos professores especialistas concluíram sua formação inicial entre os anos de 1990 a 2000, 42,5% da amostra declararam ter concluído sua formação inicial entre 2001 até 2010 e 12,5% afirmaram terem finalizado entre os anos de 2010 a 2020.

Podemos, dessa forma, inferir que a metade da amostra dos nossos docentes participantes pode não ter tido, ou ter sido discutido de maneira mais superficial em seus cursos de formação inicial assuntos relacionados à educação especial, pois até antes da década de 2000 esses conteúdos eram ainda uma recomendação. A partir da década de 2000 esses se tornam obrigatoriedade, em especial para o exercício no atendimento educacional especializado, com a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 18:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

A maioria dos docentes que afirmaram ter sido abordado em sua formação acadêmica temas relacionados à AH ou SD, esclareceram que estes foram discutidos em cursos de formação continuada. Dados semelhantes são encontrados na pesquisa de Pereira (2019, p. 161) quando a pesquisadora discute que:

[...] a invisibilidade ou a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD estão acompanhadas de compreensões equivocadas consequentes da falta de discussão desse assunto no contexto das escolas e nos cursos de formação.

Maia Pinto (2012) elucida que o processo de identificação e atendimento desses alunos, está intimamente ligado a informações e discussões nos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que possibilitaria ao docente obter uma base de conhecimentos sobre o

tema, um olhar diferenciado a esses alunos, e a promoção de um atendimento que possa suprir as necessidades educacionais, dos mesmos, a fim de desenvolver suas habilidades.

Percebe-se, desta maneira, que ainda existe uma carência de informações e discussões em relação a temática das AH ou SD nos cursos de formação inicial, o que evidencia uma atenção especial e urgente para que esse assunto possa ser abordado no currículo dos cursos de formação de professores, pois os alunos com AH ou SD fazem parte do PAEE e possuem necessidades educacionais diferenciadas, portanto, tem o direito de serem atendidos por profissionais qualificados.

Sobre esse assunto Freitas e Rech (2015, p.5) destacam:

No entanto, apesar de as políticas públicas terem representado um avanço significativo no campo da educação inclusiva, o aluno com AH/SD poucas vezes é reconhecido como público-alvo da educação especial. Como consequência, muitos desses alunos encontram-se matriculados no sistema regular de ensino, mas não têm recebido o estímulo adequado.

Ao considerarmos os alunos com AH ou SD, público-alvo da educação especial, os cursos de formação continuada em áreas relativas ao atendimento educacional especializado, deveriam prever em seus currículos disciplinas voltadas para esses alunos. Entretanto, em nossa amostra, ainda uma grande parcela relata que não teve nada relativo a esse tema em sua formação continuada. Autores como Capellini, Lenharo e Lopes (2014) afirmam que esse fato se deve em especial a falta de investimento no atendimento e identificação desses alunos, em políticas fragmentadas e descontinuas, em ações práticas e ainda a questões relacionadas aos mitos que muito persiste em nossa sociedade, tendo como reflexo a não oferta dessas disciplinas nos cursos de formação continuada.

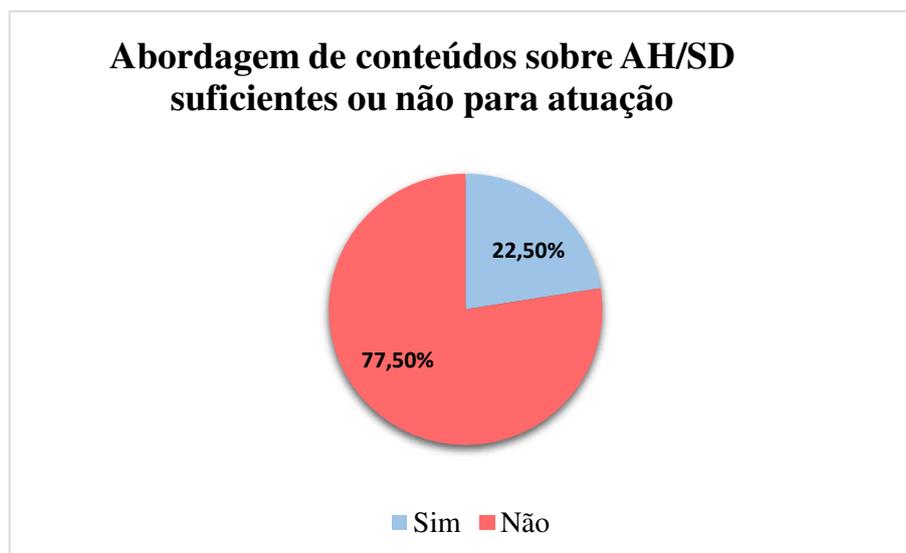


Gráfico 5: Abordagem de conteúdos sobre AH ou SD suficientes ou não para a atuação (Fonte: elaborado pela pesquisadora)

A quinta questão a ser analisada é uma continuação da pergunta anterior, direcionada para os docentes que responderam sim referente à realização de algum módulo relacionado às AH ou SD, durante a sua formação inicial ou continuada. Perguntou-se se essa formação foi suficiente para a atuação em sua carreira. Como podemos analisar no Gráfico 5, os resultados revelam que 77,5% não se sente seguro com as informações recebidas sobre o tema AH ou SD para sua atuação, e 22,5% considera ter sido suficiente.

Relacionamos esses dados obtidos à maneira de como o assunto é abordado nos cursos de formação. Apesar de 92,5% dos participantes da pesquisa terem afirmado que possuem pós-graduação, inferimos que não basta apenas constar na grade curricular assuntos que contemplem o tema das AH ou SD, mas a profundidade das discussões que são feitas, de modo a permitir a construção de um conhecimento sólido que possa garantir uma atuação efetiva desses docentes junto aos alunos com AH ou SD. Perez e Freitas (2011, p. 41) relatam:

Na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores.

Em relação à escassez e as fragilidades de conteúdos sobre AH ou SD, resultados semelhantes são encontrados nas pesquisas de Capellini, Lenharo e Lopes (2014, p.46) quando analisaram cursos de formação sobre a temática em questão:

No que refere-se a formação inicial e continuada para professores com foco em altas habilidades/superdotação, observa-se quase inexistentes. Isto ocasiona um conhecimento frágil e dificulta a identificação e o trabalho em sala de aula[...].

Essas discussões nos permitem perceber o quanto as instituições de formação devem avançar no sentido de promover aos profissionais conhecimentos sólidos que permitam atuação efetiva junto aos alunos com AH ou SD. Fleith (2007) considera como essencial o investimento na formação de professores em relação a esses alunos, no sentido de promover a identificação e o atendimento a esses educandos.

Em relação a esse aspecto Gonçalves (2018, p. 68) encontra os mesmos resultados em sua pesquisa e ressalta que:

Os resultados apontam para a urgência em investimentos na área de superdotação, uma vez que os alunos com altas habilidades ou superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial, e assim, como os demais alunos, também possuem necessidades educacionais específicas e tem o direito de serem atendidos por profissionais qualificados.

Perez e Freitas (2014); Freitas e Rech (2005) destacam que um dos fatores decisivos para que os alunos com AH ou SD sejam reconhecidos e identificados é que esse assunto seja debatido na formação inicial e continuada dos professores para que assim suas necessidades sejam atendidas.

Neste sentido, Bueno (2001) discute que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que assegura o acesso e permanência de todos os alunos, e para isso os profissionais que nela atuam precisam ter uma formação teórica suficiente e sólida, para o atendimento às necessidades e realização de procedimentos específicos, com a finalidade de contemplarem as expectativas dos alunos que se constituem o PAEE.

Desta forma, torna-se relevante não somente o investimento na formação de professores, mas a reformulação de políticas que possam dar visibilidade ao tema da AH ou SD, a fim de que esses alunos possam ser atendidos como PAEE.

4.2. Apresentação dos eixos temáticos do grupo focal

A seguir apresentaremos as falas dos professores especialistas que participaram da pesquisa. Nesta fase procuraremos relacionar os conteúdos que emergiram das falas dos participantes e que deram origem as categorias de análise com as pesquisas que foram escolhidas para compor o corpo teórico trazido, por meio da revisão de literatura. Segundo Franco (2018, p. 30):

Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Portanto, a apresentação dos resultados, seguidas das inferências e discussões apoiadas nos referenciais teóricos passam a ter um valor científico, à medida que são estabelecidas proposições entre as falas dos sujeitos, a opinião da pesquisadora e a base teórica trazida pela revisão de literatura.

Desta forma, possibilita-se produção de conhecimento e as conclusões que esta pesquisa pode proporcionar para um melhor entendimento do assunto abordado, constituindo-se uma base sólida para outras pesquisas e discussões no meio científico.

A seguir passaremos para a apresentação e discussão dos eixos temáticos ressurtidos durante o grupo focal, ressalta-se que os participantes foram nominados conforme a ordem de aparição das falas de PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6 E PE7.

4.2.1 Saberes docentes

Neste eixo temático, discutiremos os saberes relacionados ao tema AH ou SD dos professores especialistas, bem como a importância da prática diária e de suas vivências para aquisição dos saberes acerca do tema, por meio das seguintes *Categorias de Análise*:

I- Os aprendizados teóricos

Nesta categoria procura-se saber o que os participantes entendem de um modo geral por AH ou SD, discutindo as características e os comportamentos mais comuns que podem ser identificados nesses alunos. Podemos perceber mediante a análise das falas, que os professores especialistas possuem um bom conhecimento acerca da temática, entretanto as características mais citadas estão relacionadas as aptidões que eles podem ter em algumas áreas do conhecimento, a facilidade para a aprendizagem e a inteligência. Os excertos a seguir representam as discussões sobre as principais características citadas:

[...] eles têm um vocabulário diferenciado, você leva um susto com o vocabulário dessa criança, sabe realmente chama a atenção, outra característica para mim é também o interesse por coisas incomuns, eles são questionadores (PE1).

O que chamou atenção para mim no garoto que eu achei que pudesse ser superdotado foi essa característica do se alfabetizar antes do tempo, essa precocidade, antes do esperado.... Na verdade, não sei se essa é a palavra certa, e também um desempenho acima do normal (PE4).

A questão da precocidade citada na fala de um dos participantes pode ser observada como um dos indicativos em pessoas com AH ou SD. Entretanto, como destaca Martins

(2020) essa precocidade pode ser observada também como uma das etapas do desenvolvimento infantil, podendo aparecer em uma área de interesse ou domínio do indivíduo, e que desaparece ou se equilibrará após o término de um período de desenvolvimento.

No caso de indicativo de AH ou SD a precocidade se mantém estável e efetiva com o passar dos anos, e deve continuar se destacando de seus pares da mesma idade, em especial nas áreas que apresentam maior habilidade, sendo que ela também deve vir acompanhada de outros indicativos como o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Segundo Reis e Renzulli (2009), a questão da precocidade deve ser muito bem observada, pois para esses autores, certas habilidades se fazem presentes na vida em certos momentos e em circunstâncias propícias para que elas se manifestem. Desta maneira, a precocidade deve ser analisada cuidadosamente e juntamente a outras características indicativas de AH ou SD devido à complexidade no processo para a identificação desses indivíduos.

Ao prosseguirmos a análise das falas dos professores especialistas, nos chama a atenção a forte tendência pela caracterização dos alunos que apresentam a superdotação acadêmica, que é aquela mais facilmente observada no meio escolar, ligada geralmente as características intelectuais. Gonçalves (2018); Ourofino e Guimarães (2007) apontam como principais termos utilizados para descrever os alunos ligados a essas características palavras como: facilidade de aprendizagem, boa memória, concentração, observações perspicazes, habilidades superiores de pensamento, desempenho, inteligência etc. Essa tendência pela superdotação acadêmica pode ser observada nas falas dos nossos professores participantes:

Nada chama atenção dele (filho da amiga) na escola, por que está muito acima da média dos demais, o que ele aprende tá abaixo dos seus interesses (PE2).

Para mim algumas características de pessoas superdotadas [...] acredito que seja a rapidez, a inteligência e interesse para realizar as atividades (PE5).

Segundo Renzulli (1986), a produção acadêmica é aquela mais facilmente identificada no meio acadêmico, em especial nas escolas tradicionais e por testes de Q.I., apresentando habilidades geralmente em áreas analíticas e de linguagem.

Resultados semelhantes são encontrados na pesquisa de Gonçalves (2018, p. 75) que, ao analisar o conhecimento que os professores do atendimento educacional especializado possuem, conclui que:

Mediante a análise dos dados, verificou-se que os participantes [...] responderam no sentido de serem superdotados aqueles indivíduos que se destacam em uma determinada área do conhecimento e que detém

habilidades superiores e mais facilidade [...] interessadas em determinados conhecimentos e que muitas vezes extrapolam os conteúdos curriculares apresentados na escola regular.

Apesar de conhecerem várias e diferentes características relacionadas às AH ou SD, percebe-se na fala dos professores especialistas que participaram da pesquisa uma insuficiência das características que Renzulli (1986) denomina produtivo-criativo. As palavras que caracterizam esse tipo de superdotação relacionam-se a criatividade, produção de conhecimento, pensamento de forma integrada, pensamento indutivo. Essas palavras não apareceram nas falas desses profissionais, porém esse tipo de AH ou SD aparece implicitamente quando estão relacionadas às características afetivas/emocionais:

Para mim uma característica marcante dele (filho da amiga) é o isolamento social, podendo ser até depressivo, e também um desinteresse pelo conteúdo (PE2).

As vivências que eu tenho, como já te falei, são apenas suspeitas [...]. Mas uma das características que mais chama atenção é que ele é facilmente confundido com hiperativo, existe uma agitação psicomotora muito grande, lembra uma desatenção, mas que não é uma desatenção, na verdade aquele assunto que para ele é tão banal, ou já entendeu na primeira tentativa da explicação do professor, que ele se desprende daquilo, passa a ser bobo pra ele, essa é a verdade (PE3).

Resultados semelhantes sobre as características de indivíduos com AH ou SD em relação aos desajustes emocionais/afetivos também são encontrados nas pesquisas de Dorini (2020, p. 166) e são citados pelos seus colaboradores como um dos aspectos que identificam esses indivíduos:

Outro aspecto destacado pelos professores são referentes aos assincronismos que representam carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor que pode ser de nível interno ou externo.

Uma das características dos indivíduos que possuem superdotação produtivo criativo é um desajuste emocional. Segundo Perez e Freitas (2012); Ourofino e Guimarães (2007); Davis e Rim (1994) algumas palavras que caracterizam esse desajuste emocional são isolamento social, frustração, desinteresse, dificuldades em aceitar críticas, que são encontradas nas falas dos nossos participantes:

[...] pode apresentar também uma dificuldade de organização pessoal em relação as aprendizagens, as vezes pode ter pouco interesse (desmotivado) em realizar suas atividades (PE5).

Esses sentimentos de desinteresse pelo conteúdo e dificuldade de organização pessoal também é discutido por Piske (2011, p. 154):

Pode-se verificar que a maioria dos problemas que os superdotados enfrentam, refere-se ao desestímulo que acaba ocasionando uma frustração constante. O motivo destes alunos se sentirem frustrados é que o sistema de ensino não possui profissionais preparados, e com isto, acabam utilizando de uma metodologia não apropriada.

Essa autora também comenta que o descompasso existente entre o desenvolvimento intelectual e emocional pode levar a problemas de ordem sócio-emocional. Portanto, podemos inferir pelas falas que os professores especialistas sabem e reconhecem que as características denominadas afetivas/emocionais podem fazer parte de um comportamento de um indivíduo que apresenta AH ou SD, porém não relacionam essas características ao tipo de superdotação que chamamos de produtivo criativa, justificada pela ausência dos termos explicitados acima.

Essas conclusões também aparecem nos resultados de Dorini (2020, p. 165):

Percebe-se que há um entendimento, embora fragmentado, das características das altas habilidades/superdotação, entretanto é importante ter-se uma “visão holística” da criança ou adolescente.

Desta maneira é importante que os professores especialistas saibam reconhecer um aluno com AH ou SD em suas múltiplas características, não somente nas que são mais explícitas, as quais chamamos de características intelectuais, para que essas sejam indicadoras do comportamento das AH ou SD e para que esses alunos sejam identificados e encaminhados para um atendimento especializado.

É necessário, portanto, que os professores especialistas possuam uma visão “holística”, global das características expressas por indivíduos com AH ou SD. Freitas e Perez (2010) destacam a importância que os docentes reconheçam que essas características podem se manifestar de maneira individual com traços e intensidades diferentes ao longo da vida, e dão ênfase a importância da observação de cada aluno, para que suas habilidades e limitações sejam descobertas e se faça a partir desse ponto um atendimento que venha dar suporte a essas necessidades.

Outra questão que nos chama atenção na fala dos professores são as recorrência e termos como “*acho*”, “*acredito*”, “*não sei se é a palavra certa*”, que apontam para uma insegurança/distanciamento em relação à temática pesquisada. Pode-se inferir por meio dessas expressões e dos gestos e pausas observadas durante as discussões ocorridas no grupo focal que os professores especialistas possuem um bom conhecimento sobre o tema, porém sentem-se inseguros pela falta da prática e vivência com esses alunos e pela própria formação acadêmica, assuntos que serão discutidos nas próximas categorias.

II- Os aprendizados da prática

Os saberes experienciais são aqueles advindos da prática docente, das experiências vividas em seu cotidiano, na qual os professores vão dominando e integrando vários saberes e os mobilizam quando necessários à sua prática cotidiana.

Sobre esses saberes Tardif (2014, p. 38) os descreve como:

[...] os próprios professores no exercício de suas funções, e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados [...]. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Os saberes que são advindos da prática cotidiana são de extrema importância não somente para a aquisição e ampliação do seu conhecimento, mas também são os saberes próprios que legitimam sua profissão e auxiliam a formar a identidade docente e a firmar a profissão de professor. Esses saberes são aqueles produzidos pelos próprios professores que os fazem por meio da práxis e os incorporam em seu cotidiano. A importância da prática na educação especial é descrita nos resultados da pesquisa de Gonçalves (2018, p. 66):

A vivência dos participantes nos núcleos contribui para o trabalho inclusivo, pois a prática cotidiana com alunos que tenham necessidades educacionais especiais proporciona experiências para além das teorias. A experiência na área da Educação especial permite ao profissional comprometido com a educação a reflexão acerca de sua prática e maior experiência técnica no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Corroborando com os resultados de Gonçalves (2018), a importância da prática cotidiana também é expressa na fala dos professores especialistas, como sendo um dos pontos principais como fonte de aquisição de conhecimentos e busca por novos saberes. Os excertos a seguir exemplificam essa relevância da experiência profissional:

Eu conheço uma criança, não foi meu aluno, filho de uma amiga minha, ele teve o diagnóstico de AH ou SD[...]. Eu não conhecia isso, descobri vivenciando junto com ela, por que a malcriação, a birra, os trabalhos que ele dava na escola era na verdade a superdotação/altas habilidades, descobri depois do tratamento que ele fez e do diagnóstico, eu não conhecia isso (PE2).

[...]nos falta, de verdade, propriedade e conhecimento (saberes)de fato para identificar e avaliar uma criança com essa especificidade, acho que os anos de vivência na educação inclusiva não nos levou a esse grupo. Não é correto o que falei, mas a gente vem trabalhando de acordo com os problemas que vão aparecendo ao longo dos anos [...](PE3).

Pode-se inferir, por meio da fala dos professores especialistas que eles consideram a prática como um dos elementos motivadores para a busca de novos conhecimentos. Se por um

lado temos a importância da vivência como elemento motivador, por outro lado a falta do contato com esses alunos torna-se preocupante, pois à medida eles não são identificados e não são encaminhados para o atendimento, os professores não buscam novas informações, pois não fazem parte de sua vivência.

Deduz-se que o foco em outros alunos com outras necessidades especiais acontece, pois existem mais formações sobre esse assunto, o que auxilia seus docentes a identificá-los com mais frequência, e até mesmo buscar mais informações sobre esse assunto, enquanto há um detrimento de formações e especializações sobre AH ou SD, que contribui para a não identificação desse grupo. Essa preocupação é descrita na fala dos professores especialistas:

A gente acaba se aprofundando no que é a maioria e faz parte da nossa realidade. Como a gente não tem, ou não chega para gente, a gente não se sente desafiado a buscar sobre o assunto (PE4).

Eu acho, digo eu acho, pois nunca estabeleci uma discussão sobre isso. Então eu acho que os outros grupos que compõe o público-alvo da educação especial toma a frente diante das crianças com superdotação/altas habilidades, eles não são a nossa primeira preocupação, não que isso seja correto, mas o que a PE4 falou está correto (PE3).

A fala desses professores é sustentada quando analisamos a literatura. Autores como Antipoff e Campos, (2010); Perez, (2004) compartilham a mesma opinião, que as AH ou SD assume um segundo plano em relação aos demais alunos que são PAEE. Anjos (2018) em sua pesquisa também encontra resultados parecidos na fala de seus participantes sobre as demandas de alunos com AH ou SD: “falta demanda”, ou seja, quando interrogados sobre cursos de formação na área, observa-se a resposta de falta de alunos com AH ou SD, o que reflete a falta de formações e conseqüentemente, a falta de profissionais capacitados para a identificação dos mesmos. Esse mesmo comentário foi encontrado nas falas dos nossos professores especialistas:

Não dá tempo da gente ficar investigando, pelo número que a gente atende. Normalmente os superdotados os professores não reclamam, não são encaminhados para nós... (PE6).

Como já discutido e expresso pelas falas dos professores a falta de vivência e da prática diária é um dos pontos que podem dificultar a identificação desses alunos. Neste sentido, Vigotiski (2010) valoriza a relação existente entre o docente e o aluno, e no caso dos alunos com AH ou SD essa relação é importante pois o professor é um dos principais atores para o reconhecimento das características expressas por esses alunos. A relação existente

entre professor aluno para esses autor é uma das peças chaves para que as habilidades expressas por esses alunos possam se desenvolver.

Vigotski (2010) também afirma em suas pesquisas que alunos com AH ou SD apresentam diferentes formas de pensar e agir, o que pode estar relacionado a essa precocidade citada na categoria de análise anterior por nossos professores especialistas. Nesse caso, como já citado nesta pesquisa Vigotski valoriza o papel do professor como um importante mediador que tem o papel fundamental de alavancar o aluno com AH ou SD- atuando na zona de desenvolvimento eminente e na modificabilidade cognitiva, para que o aprendizado significativo ocorra, não somente valorizando seus conhecimentos, mas também ajudando-o a entender seus anseios e aspirações. O papel da mediação do professor e consequentemente a influência no estímulo a busca de novos desafios, proporciona aos seus alunos experiencias diferenciadas, ajudando-os a criar e buscar respostas e auxiliando-o a desenvolver esse potencial criativo. Entretanto, a falta da prática e dessa relação existente entre professor-aluno constitui-se como um grande obstáculo, à medida que esses alunos não são atendidos e estimulados a desenvolverem seu potencial.

Neste sentido a falta de identificação e da prática com esses educandos acaba refletindo na ausência de busca por novos saberes. Podemos desta maneira, inferir que a formação inicial dos professores tanto especialistas quanto regulares e a formação continuada necessitam de um reformulação em relação aos assuntos que tratam sobre os alunos com AH ou SD, no sentido a promover um olhar mais sensível e um suporte para que os docentes tanto regulares quanto especialistas possam estar seguros a observar o comportamento superdotado, fazer a identificação e atendimento esses alunos.

Fazendo uma reflexão sobre a relação que os professores possuem com os próprios saberes infere-se que esses incidem sobre a sua própria formação inicial e continuada. Ao discutirmos a importância da prática docente (saberes experienciais) na busca de novos saberes, podemos concluir que esses professores à medida que vivenciam a prática não somente buscam saberes, mas produzem saberes, como explica Tardif (2014, p. 40) os professores não se consideram como produtores de saberes e sim como consumidores de saberes:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de "transmissores", de "portadores" ou de "objetos" de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Portanto, a relação que os professores possuem com seus próprios saberes acaba recaindo sobre a sua própria formação inicial e continuada, à medida que o professor não se considera como "produtor de saber" e sente-se distante das decisões que são tomadas não somente para construção dos currículos nas universidades e nas pesquisas, mas também em relação as políticas que embasam a educação. Neste sentido, o docente deixa de dar voz a sua prática e as vivências do dia a dia, tornando assuntos que fazem parte da sua realidade distante do que precisa ser aprendido e do conhecimento que precisa ser produzido nas universidades, tanto em pesquisas quanto em cursos de formação.

Sobre esse assunto Sacristán (1995, p. 68) ressalta que:

Os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender suas consequências no plano da formação de professores e no estatuto da profissão docente.

Isso acaba impactando na valorização da carreira docente, pois o professor não se sente ator principal e participante da constituição de sua própria profissão, recaindo sobre sua identidade profissional e conseqüentemente sobre a profissionalização docente.

Desta maneira, os docentes sentam-se desvalorizados perante outras profissões, com plano de carreira mal estruturado, condições de trabalho adversas, má remuneração salarial, fragilidades nos cursos de formação, entre outros, o que faz com que essa profissão seja cada vez menos atrativa em comparação a outras (GATTI; BARRRETO, 2009).

A prática é riquíssima, porém não se pode dizer que somente ela oferece os saberes necessários para a profissão docente, os saberes profissionais, acadêmicos são importantes, pois representa a base, o alicerce e junto com a prática devem constituir um conjunto de saberes para a profissão docente devido a complexidade dessa profissão (SACRISTAN, 2005).

Neste sentido Azzi, (2005, p. 47), considera que “a prática docente é expressão do saber pedagógico, que se constitui numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica”.

Sobre a importância da articulação dos saberes profissionais acadêmicos e dos saberes da prática Queiroz (2012, p. 120) discute que:

[...] a forma de se fazer isso é buscando-se a articulação entre a academia e a escola básica, em espírito de cooperação mútua, cujos interesses sejam afinados em torno de um objetivo comum: produzir conhecimentos que contribuam para elevar a qualidade do trabalho educativo.

Em relação ao assunto AH ou SD, isso pode impactar na própria formação inicial e continuada, uma vez que o que os professores encontram na sua prática -e daí a importância dos saberes práticos, experienciais, das vivências do dia a dia, os saberes produzidos na prática-, não é escrito e produzido em forma de saberes científicos, fazendo com que a urgência nos debates sobre essa temática seja escassa.

Uma vez que as discussões sobre AH ou SD não são oferecidas, ou são pouco debatidos nos cursos de formação inicial e continuada, contribuem para a não identificação desses alunos, não oferta de atendimento especializado.

4.2.2 Dificuldades e desafios na identificação

No decorrer deste eixo temático, procuraremos discutir sobre as principais dificuldades e desafios apontados pelos professores que podem dificultar a identificação dos alunos com AH ou SD. Procurou-se por meio da análise das falas desses professores responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Abordaremos questões que possam colaborar suscitando reflexões no sentido de melhorar a observação, identificação e atendimento ao aluno com AH ou SD, por meio das seguintes *categorias de análise*:

I- Mitos: Serão eles super-heróis?

Um dos grandes desafios encontrados quando se aborda a questão da AH ou SD e um dos primeiros entraves que recai sobre esses alunos afetando a questão da identificação é a questão dos mitos que persiste no senso comum das pessoas.

Quando se fala em educação especial a sociedade em geral, e ainda muitas pessoas que fazem parte do ambiente escolar incluindo professores da sala regular, funcionários e gestores, em um primeiro momento acreditam que é um atendimento voltado apenas a alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, déficit de atenção e hiperatividade entre outros, deixando de lado os alunos com AH ou SD.

Essa questão que envolve os mitos sobre a superdotação é discutida nas falas dos professores especialistas:

Eu acho que isso é um problema social também, nós trabalhamos com a educação especial sabemos [...]. Muitas vezes para os pais e pessoas que estão de fora não entendem que a superdotação é uma criança especial, que precisa de um atendimento diferenciado, eles tem uma outra ideia sobre superdotação na cabeça, uma inteligência que não precisa de ajuda (PE2).

Quando fala em especial vem logo a mente que é uma criança com problema, que tem atraso cognitivo. Não enxergam como uma criança

especial, que tem que ter todos os cuidados assim como aquele que não consegue aprender, a sociedade vê assim, então é pouco falado (PE5).

Portanto, os mitos constituem-se um desafio, pois esses indivíduos têm sua identidade distorcida, que gira em torno de um estereótipo impregnado com significados fantasiosos de que esses alunos não precisam de um atendimento especializado, o que acaba impactando sua identificação e seu atendimento. Sobre essa questão Delou (2007, p. 38) comenta que: “O problema parece ser resultado da falta de conscientização sobre o assunto e pelos preconceitos e mitos ainda tão enraizados na sociedade”.

Desta maneira, a questão dos mitos acaba acarretando uma falsa ideia sobre esses alunos: que eles aprendem sozinhos, são bons e, todas as áreas, não precisam de ajuda, são incríveis, ou até mesmo que são sempre desajustados emocionalmente, são antissociais, não se enquadram em nenhum grupo pois estão muito além cognitivamente, entre outros. Essa preocupação é expressa na fala dos professores:

De repente, essa notícia impacta nos pais: Puxa será que vou ter que matricular meu filho no ensino médio? Será que ele está perdendo tempo no ensino fundamental? (PE3).

[...] quando foi fechado o diagnóstico (filho da amiga) ela (a amiga) me perguntava: Que escola eu ponho? O que vou fazer com ele? Eu devo fazer isso, ou aquilo? Eu devo fazer esporte?(PE2).

É necessário, portanto, que não somente os professores e a comunidade escolar, mas a sociedade em geral tenha um maior conhecimento do indivíduo com AH ou SD, para que ele passe a ser reconhecido em sala de aula e até mesmo no convívio familiar e social. Sobre esse assunto Braz Silva (2018, p. 38) ressalta que:

É preciso desconstruir o conjunto de mitos referentes ao comportamento de superdotação, especialmente aquele que se refere a ideia de que o indivíduo superdotado não apresenta dificuldades educacionais emocionais ou comportamentais que justifiquem o atendimento educacional especializado.

Nos últimos anos o assunto AH ou SD tem sido alvo de discussões, porém encontramos ainda uma carência sobre pesquisas nessa área. Alguns autores como Rech e Freitas (2015); Maia-Pinto e Fleith (2002); Alencar (2001); apontam essa defasagem e defendem a necessidade de uma maior informação sobre o tema não somente no âmbito escolar, mas também em relação às famílias e a sociedade em geral, a fim de que essa temática possa trazer à tona as questões dos mitos e das fragilidades desses alunos, dando suporte para a identificação e atendimento dos mesmos. Sobre as questões dos mitos na

sociedade em geral, e sobre o modo como é discutido o assunto na sociedade os professores participantes comentam:

Eu posso me enganar no que vou dizer, mas existe muita fantasia ao redor do tema. Ela é vendida de forma muito poética, vamos dizer assim, a gente vê os casos de superdotação/altas habilidades nos jornais quando dizem assim: A criança de 12 anos entrou na Universidade... Mas a gente sabe que nem todos que tem superdotação/altas habilidades são assim, isso não é uma realidade para a população dele. Isso é um caso (PE3).

A gente vê isso sobre o autismo, o que a televisão divulga é algo poético, e a gente sabe muitas vezes que aquela realidade é pequena dentro de uma porcentagem dos alunos autistas, ou seja, existe muito romantismo dentro dos casos de superdotação/altas habilidades (PE5).

Podemos inferir por meio da fala dos nossos participantes que a questão dos mitos é preocupante e recai sobre o trabalho de professores do AEE, no sentido de que esses mitos atrapalham a observação de características desses alunos por seus professores da sala regular, e conseqüentemente esses alunos não são encaminhados para a identificação e atendimento especializado.

As pesquisas de Antipoff e Campos (2010, p. 305) também discutem as questões dos mitos encontrados na sociedade e seus impactos no atendimento a esses alunos. Sobre esse assunto os autores comentam que:

Analisando a literatura da área, percebe-se que existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e, mais ainda, da necessidade de identificá-la e proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados. Como resultado, o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças.

Freitas (2020); Azevedo e Metrau (2010) apontam para os mesmos resultados quando afirmam que a questão dos mitos influencia a criar barreiras junto aos professores regulares dificultando na identificação. Esses autores pontuam a importância de discutir e conscientizar os professores que atuam na sala regular sobre a temática da AH ou SD. Oufino e Guimarães (2007, p. 50) comentam que:

O reconhecimento das características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula e implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados.

Deste modo, faz-se necessário aumentar a visibilidade deste tema não somente em âmbito educacional, mas também a toda sociedade para que a temática das AH ou SD possa ser debatida e os mitos esclarecidos, ao passo que a partir desse ponto os alunos possam ser observados e identificados e os direitos de atendimento educacional especializado lhes seja assegurado.

II- O Papel da família

A família é o primeiro local que uma criança está inserida. É no ambiente familiar que ela encontra apoio para se desenvolver socialmente e emocionalmente, é também neste núcleo familiar que se percebe algo diferente no sujeito.

Estudos como os realizados por Ogeda e Pedro (2021) demonstram que o ambiente familiar é decisivo para o desenvolvimento das AH ou SD e pode contribuir positivamente ou negativamente para desenvolver as habilidades nesses indivíduos. Em relação à parceria escola/família pais exercem extrema importância, a medida de que devem manter sempre um diálogo e uma colaboração com a escola para que auxilie na identificação de seus filhos. Em relação a esse aspecto, relacionado às dificuldades para a identificação desses alunos os professores especialistas destacam que:

Concordo com o que a PE3 falou, sabe “lidar com essas famílias, você orienta para que faça as buscas com os profissionais corretos, que faça a descrição dessa criança e o atendimento correto quando há alguma suspeita, precisa de comprometimento dos pais.... Essa foi uma das maiores dificuldades que encontrei, o comprometimento da família [...] talvez seja aí o maior entrave (PE6).

[...] se a família não for bem orientada, se a criança não tiver um tratamento bem direcionado, ele pode se tornar um problema. Vai se sentir sempre frustrado, incompreendido (PE1).

Podemos perceber nas falas desses professores que existem dois problemas relacionados à família e a identificação desses alunos: um primeiro ligado ao comprometimento familiar no sentido de dialogar com a escola e os professores especialistas para o auxílio a essa identificação e estar levando seu filho ao atendimento especializado. O segundo ponto é a questão sobre o conhecimento da temática AH ou SD dos pais, que envolve a questão dos mitos que já foram discutidos.

Em relação ao comprometimento da família/ escola Gonçalves (2018, p.78), encontra os mesmos dados em sua pesquisa:

Os dados levantados também apontam para a importância do diálogo com a família, uma vez que 25% informou que é o contato com a

família que permite com que elas tomem conhecimento que a escola possui um aluno superdotado.

Um dos meios mais ricos de auxiliar na identificação desses alunos é o contato e a conversa com seus familiares que podem indicar como é o seu filho em casa, como ele se desenvolveu desde a infância, seus interesses e dificuldades tanto cognitivos quanto emocionais. Renzulli e Reis (1997), apontam uma série de características a serem respondidas pelos pais que podem auxiliar no processo de identificação desses alunos. Essas descrevem sobre habilidades relacionadas ao envolvimento com a tarefa, criatividade, sócio-emocionais e cognitivas.

Sobre esse aspecto da importância do diálogo com a família Ourofino e Guimarães (2007, p. 58) destacam que:

A família constitui também uma excelente fonte de informações que não pode ser negligenciada no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Os pais podem ser solicitados a indicar atividades, na escola e fora do contexto escolar, que seu filho gosta de realizar, descrever características, áreas de interesse e de destaque do filho, relatar o processo de desenvolvimento de seu filho ao longo dos anos (por exemplo, quando aprendeu a andar, a falar, a ler, a escrever etc), comentar sobre relacionamento do filho com membros da família e colegas, descrever o desempenho escolar do filho e seu envolvimento com as tarefas escolares.

Percebe-se que a família exerce um papel importante no auxílio à identificação desses alunos, entretanto muitos pais não reconhecem a importância de sua participação nesse processo, pois como já discutimos existe ainda muito desconhecimento e muitos mitos que envolvem essa temática, o que contribui na fragilidade da parceria escola família e conseqüentemente na identificação e atendimento a esses educandos. Sobre esse aspecto do comprometimento da família com o AEE, Maia (2015, p. 67) encontra os mesmos resultados em sua pesquisa:

[...] o que mais chama atenção é a informação que conhecem um aluno com possíveis indicadores de superdotação/altas habilidades, e que não está sendo atendido, pois segundo relatos a família não levou mais nos atendimentos.

Podemos inferir que um dos motivos para a falta de comprometimento dos pais de alunos com AH ou SD seja a questão dos mitos e rótulos que essas crianças possuem e como já foi relatado, sobre a imagem que se passa dessa criança na mídia e também pelo estereótipo que se tem desse assunto na sociedade em geral. Como destaca Manso (2012, p. 35):

[...] Crenças fantasiosas como a de que o indivíduo com altas habilidades/superdotação terá êxito independente do ambiente, ou que toda criança superdotada será um adulto eminente, tornam-se barreiras

barreiras a implementação de programas de atendimento as necessidades desse grupo

Os apontamentos de Manso (2012) sobre a questão dos mitos é expresso na fala de uma dos professores especialistas:

Um outro ponto, a minha maior dificuldade é lidar com as famílias, pois esse assunto ainda é meio “místico”. As famílias das crianças com superdotação/altas habilidades, por que eles querem somente os bônus que esse diagnóstico traz. E a gente sabe que ele é um indivíduo e que nenhuma característica é só ônus ou só bônus[...]Os pais pensam: o que vou fazer? Meu filho tem que estar na NASA....? Vai ser o cara! (PE3).

Nesse sentido, é importante que se realize um trabalho com as famílias de modo a orientar sobre o tema e sobre a importância de um atendimento especializado. Maia Pinto e Fleith (2004, p. 63) destacam que:

Uma família bem informada e consciente do fenômeno da superdotação poderá acompanhar o desempenho de seus filhos superdotados no contexto educacional, avaliar a extensão em que suas necessidades estão sendo atendidas, bem como discutir com a escola práticas psicoeducacionais complementares de atendimento a estes alunos.

Em relação ao apoio a família, os professores especialistas expressam a importância dessa parceria nas suas falas:

Em relação a família, eu acho que se tiver um apoio dos profissionais, com informações pertinentes... mas principalmente o acolhimento, o apoio e a orientação necessária para trabalhar com essa criança (PE4).

As falas dos professores especialistas corroboram com as ideias de Ogeda e Pedro (2021); Alencar e Fleith (2001) que defendem a parceria e a comunicação existente entre escola e família como sendo um dos pontos fundamentais e importantes para o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno superdotado, sua identificação e atendimento.

Portanto, podemos concluir a importância da parceria família/escola, para a identificação de alunos com AH ou SD e para que seja realizado um atendimento especializado a essas crianças. Vale ressaltar aqui a importância de pesquisas realizadas na área e sua divulgação para a sociedade como um todo de modo a contribuir para uma melhor informação, dando suporte e auxílio a identificação desses alunos.

III- Visíveis ou invisíveis na educação?

Nas instituições de ensino superior e durante o curso de formação tanto inicial quanto continuada, os saberes que são transmitidos formam a base, o arcabouço que articulam a teoria e a prática, e procuram oferecer ao estudante um conjunto de saberes e técnicas que os auxiliam em sua profissão. Nesse aspecto Pimenta (2005, p. 18) espera que:

[...] licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

É neste momento de formação tanto inicial quanto continuada que se tem os estudos e discussões sobre a diversidade, e também sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As falas dos professores a seguir discutem um pouco sobre sua formação inicial e continuada em relação às bases de formação para a educação especial.

E o básico que vimos na faculdade, na pós-graduação é insuficiente, temos que continuar estudando mesmo, principalmente no caso de superdotação (PE2).

[...] eles (os cursos de formação) até trazem informações mas nunca são suficientes, você tem que correr atrás e estudar para entender cada caso, a prática e bem diferente da teoria (PE5).

Percebe-se que os cursos de formação inicial e continuada ainda se mostram insuficientes em relação as demandas que os professores necessitam para a prática encontrada nas escolas. E isso impacta diretamente quando falamos sobre a formação de docentes especializados para trabalharem com o PAEE. Sobre esse aspecto da formação inicial e continuada de professores Gatti (2014, p. 38) ressalta:

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação.

Dessa maneira, infere-se que os cursos de formação inicial e continuada necessitam ainda percorrer um caminho longo para que possam ser reestruturados e oferecer aos seus professores os conhecimentos, aperfeiçoamentos e especializações necessários.

Ao discutirmos especificamente o assunto AH ou SD na formação inicial/continuada com os professores especialistas, e apesar de estar previsto na legislação como sendo PAEE, ainda percebe-se uma defasagem, uma carência de discussões e estudos sobre esse tema quando comparado a outros assuntos que também fazem parte do PAEE. Os excertos a seguir retirados das falas dos professores exemplificam essa inquietude:

[...] principalmente se for superdotação/altas habilidades por conta dessa formação que a gente ainda precisa se aprimorar mais, fala-se muito pouco em comparação as outras necessidades especiais (PE1).

Na minha formação, por exemplo, a gente ouvia falar sim de superdotação/altas habilidades, mas como sendo público-alvo da educação especial, sem muita profundidade, vamos dizer assim (PE7).

Neste sentido, percebe-se uma preocupação desses docentes em relação ao conhecimento sobre a temática, principalmente em relação aos saberes teóricos que são transmitidos por meio dos cursos de formação inicial e continuada, refletindo também na questão discutida na categoria anterior quando inferimos sobre o distanciamento/ insegurança sobre a temática, recaindo sobre esses saberes que são, ou pelo menos deveriam ser discutidos durante a vida acadêmica, como é expresso na fala de um dos participantes:

[...] tem uma outra questão, como as crianças com superdotação/altas habilidades não são felizmente ou infelizmente a grande maioria, acaba que não se tornam o foco principal de aprimoramento, e muitas das vezes que elas aparecem estão relacionadas com outras necessidades especiais (PE3).

Martins e Chacon (2013) fizeram uma análise de como a temática das AH ou SD são abordadas nos cursos de pedagogia de uma universidade federal brasileira. Nesta verificaram que esse tema não é abordado de maneira satisfatória, sendo insuficiente, ou por vezes, os autores encontram relatos que ela nem sequer é mencionada nos cursos de outras unidades dentro da disciplina de educação inclusiva. Resultados semelhantes são encontrados nas pesquisas de Maia (2015, p. 57):

As professoras do AEE, relatam que a formação acadêmica, forneceu muitos subsídios para atuar, porém não houve a temática que envolvia Altas Habilidades/Superdotação, ocorrendo a necessidade de buscar informações e conhecimento.

Outro problema encontrado na literatura referente às dificuldades de identificação de alunos com AH ou SD é falta de informação dos professores das salas regulares, que contribui para a invisibilidade desses alunos e recai novamente sobre as questões de formação inicial que foram citadas pelos nossos colaboradores. Sobre esse assunto Rech e Freitas (2005, p. 296) constataram em suas pesquisas que:

[...] o despreparo profissional de professores que não tiveram acesso aos estudos referentes a temática durante sua formação acadêmica e não se sentiam preparados para lidar com alunos com superdotação/altas habilidades e como consequência encontravam muitas dificuldades, primeiramente em identificar os alunos, e posteriormente como atendê-los.

Esse mesmo ponto relativo à falta de informação/formação é destacado na fala dos professores especialistas quando discutido com os mesmos por que esses alunos não chegam até eles para a identificação:

Falta vamos dizer assim, um maior conhecimento sobre esses alunos, sabe, sobre o assunto mesmo, sobre as necessidades que eles apresentam (PE4).

As maiores dificuldades para a identificação é que falta informação para os professores desde o infantil até.... Nós especialistas tivemos algumas pinceladas sobre o tema, mas outros professores muitas vezes não tem essa informação e acabam que não acham, acham apenas superinteligente, então ele não chega pra gente, nunca é encaminhado para o professor especialista, a gente não tem nem chance de realizar o diagnostico que não vem (PE6).

Podemos constatar que a identificação desses alunos está intimamente relacionada às observações dos professores das salas regulares. Um olhar sensível de seus professores a esses alunos é o primeiro ponto para que eles sejam encaminhados para os professores especialistas. Delpreto (2010, p. 23) considera que:

[...] cabe aos professores iniciar o processo de observação dos alunos com altas habilidades/superdotação, considerando suas habilidades, identificando-as durante o desenvolvimento do projeto e estabelecendo sua posterior articulação com o atendimento educacional especializado.

Entretanto, a questão da informação sobre a temática ainda parece ser insuficiente a esses professores para que esse encaminhamento ocorra. Na fala de um dos professores especialistas podemos perceber essa observação em relação às dúvidas que podem existir nos professores das salas regulares:

Na verdade eles não chegam pra gente porque acredito que os professores da sala tem ainda algumas dúvidas sobre o assunto também, como já foi dito aqui, será que é só inteligente, esforçado, ou realmente ele tem algo diferente? Acho existe ainda essa dúvida e como também já foi dito, como geralmente não dão problema, ou as vezes, o comportamento incomoda mas a nota é boa, eles acabam encaminhando quem sempre está abaixo do esperado (PE7).

Os professores da sala regular até notam algo diferente, mas como esse tema ainda é pouco falado eles não encaminham, tem dúvidas também, e como eles não atrapalham acabam não sendo a prioridade (PE5).

A observação expressa por um de nossos participantes corrobora com as ideias de Rech e Negrini (2019, p. 487) quando comentam que:

[...] quando o assunto da educação inclusiva é abordado nas instituições educacionais, na maioria as vezes, os professores referem-

se aos “alunos de inclusão”, como aqueles que pertencem as categorias das deficiências e dos transtornos globais de desenvolvimento, excluindo/desconhecendo que os alunos com altas habilidades/superdotação, também necessitam e um atendimento educacional especial e por isso, também se constituem alunos da educação especial.

A questão dos mitos associado à falta de discussões e formações sobre a temática acabam recaindo sobre o aluno com AH ou SD, sendo que os outros alunos da educação especial acabam se tornando “prioridade” em vistas daqueles que apresentam o comportamento das AH ou SD. Podemos perceber essa preocupação nas falas dos professores especialistas como um dos pontos que impedem o encaminhamento desses alunos:

Ele é um indivíduo que muitas vezes não atrapalha, acompanha pedagogicamente, pode ser de repente um pouco mais retraído, mas as pessoas aceitam que ele é inteligente e retraído e a vida segue. Ele vai vir a ter um olhar diferenciado se for uma criança com superdotação/altas habilidades que toca o terror na sala. (PE3)

[...]isso que eu acho, falta informação. Se ele não vier com alguma questão de comportamento associado com a questão da facilidade de aprender dificilmente vai ser encaminhado. Os professores encaminham quem tem muita dificuldade de aprendizagem, e esse alunos que tem facilidade de aprender não chegam até nós, se não tiver alguma coisa que destoe demais como isolamento, comportamento, dificilmente será encaminhado (PE4)

Portanto, deduz-se que existe ainda uma grande preocupação com aqueles alunos que não conseguem aprender o conteúdo e que apresentam algum tipo de dificuldade, do que com aqueles que sabem mais, pois ainda existe a ideia de que esse aluno consegue caminhar sozinho, que não precisa de ajuda ou de um atendimento especializado. Esse comentário é feito por um de nossos participantes:

Talvez até o professor chame a família para dar orientação, a escola chama quando dá problema de comportamento, mas como ele aprende super bem geralmente não será encaminhado, para por ali (PE1).

Freitas e Perez (2012); Gick (2008) adverte que os alunos com AH ou SD podem se sentir excluídos, pois não tem suas expectativas atendidas, podendo esse descaso dos professores lhes causar uma inquietação e desinteresse pelo conteúdo, ocasionado um baixo rendimento escolar.

Conclui-se que a falta de visibilidade desses alunos relaciona-se a uma carência de formações de professores tanto do AEE como das salas regulares, associado à falta de produção acadêmica que enfatize esse assunto, e que possa proporcionar as bases para que

esses alunos sejam identificados e suas habilidades trabalhadas de maneira que se desenvolvam seus talentos.

Existe, portanto, uma urgência no sentido de estimular debates, capacitações e formações para os professores das salas regulares, e promover espaços de troca de informações com os professores especialistas do AEE, para que juntamente possam ter maiores conhecimentos sobre a temática e desta forma encaminhar seus alunos para a identificação e um atendimento especializado.

IV- Parceiros indispensáveis: instrumento de identificação e equipe multidisciplinar

Quando discutimos questões relacionadas à identificação desses alunos, um dos primeiros obstáculos que podemos citar é a ausência de um instrumento que auxilie na observação, encaminhamento e identificação desses educandos com AH ou SD.

Ao falarmos sobre instrumentos de identificação de um aluno com suspeita de AH ou SD, devemos ter em mente um conjunto de características reunidas que possam fornecer pistas sobre as características desses indivíduos, que não fique somente presas aos testes psicométricos, que medem a inteligência cognitiva apenas, que seria o superdotado acadêmico.

Neste sentido, o auxílio de uma equipe multidisciplinar que dê suporte a identificação dos alunos com AH ou SD se faz necessário, à medida que eles investigam outras pistas para que essas características sejam reconhecidas. Uma das barreiras que dificultam a identificação segundo observados nas falas dos professores especialistas é a junção desses dois tópicos:

Não tem um protocolo como os que são utilizados com outros alunos para identificar a superdotação/altas habilidades, muitas vezes os professores não tem essas informações, e não chegam essas informações pra gente para ajudar nessa identificação (PE1).

[..]posso, estar enganada, não existe uma equipe especifica multidisciplinar para isso, para fazer essa identificação, e para falar sobre isso com segurança, com propriedade. Ai fica complexo a gente vender um peixe que não comprou (PE3).

Se tivesse um acesso, um conhecimento maior, de chegar com esse aluno, uma documentação, um encaminhamento, seria mais fácil trabalhar e orientar o professor da sala de aula (PE4).

A pesquisa de Gonçalves (2018, p. 79) também relata a ausência e a fragilidade de instrumentos que auxilie na identificação desses alunos:

Verificou-se que as demais unidades não utilizam instrumentos específicos para a identificação de superdotação/altas habilidades [...]

isto é, não existe um protocolo de identificação da superdotação, com etapas definidas e embasamento teórico pré-definido.

Para se realizar a identificação de alunos com suspeita de AH ou SD, são necessárias variadas e diferentes metodologias, pois sabemos que o comportamento das AH ou SD aparece em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes habilidades. Como já comentado, aqueles indivíduos com AH ou SD que se destacam na área acadêmica são mais fáceis de se identificar por meio dos testes padronizados de inteligência, mas os que possuem AH ou SD criativo-produtivo não (COELHO, 2015). Sobre esse assunto os professores especialistas comentam:

Eu acho que a avaliação de uma equipe é fundamental, é difícil trabalhar em equipe, solicitar várias avaliações para não serem confundidos com outras necessidades especiais (PE6).

Concordo com a PE6, a avaliação, o apoio de uma equipe multidisciplinar seria o ideal, aliás o fundamental, para que eles não sejam confundidos com outras necessidades especiais, como por exemplo o autismo (PE7).

Ourofino e Guimarães (2007) destacam a importância de empregar uma variedade de instrumentos e informações para a identificação desses alunos, pois características como motivação, criatividade, aptidão artística não conseguem ser quantificadas. Esses autores ainda destacam (2007, p. 57) que:

O processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles.

Portanto, como comentado pelos especialistas e corroborado nas falas de Ourofino e Guimarães (2007), a identificação de alunos com AH ou SD não é simples e requer profissionais especializados, uma equipe multidisciplinar e instrumentos que possam indicar a presença do comportamento das AH ou SD, sendo que a ausência tanto de uma equipe quanto desses instrumentos constituem-se barreiras que atrapalham na identificação desses alunos.

Resultados semelhantes que indicam a importância de uma equipe multidisciplinar são encontrados nas pesquisas de Dorini (2020, p. 200): “O instrumento é importante, mas não totalmente suficiente, necessita-se de uma avaliação, de um acompanhamento, de um diagnóstico mais aprofundado”.

Cabe aqui ressaltar a importância de uma maior inter-relação entre os professores das salas regulares e os professores que fazem parte da educação especial, no sentido de dar

suporte e esclarecer as dúvidas, trocando informações e auxiliando os professores das salas regulares para que a observação e o encaminhamento sejam realizados. Esse comentário é feito por um de nossos professores especialistas:

A comunicação entre todos os pilares, deve ser ampla, incisiva e muito clara para que se possa chegar a um apoio, ao acolhimento e a informação. Então a comunicação tem que ser o principal entre a escola, família e sala de recursos (PE5).

A questão desse contato entre os professores do AEE com os professores das salas regulares também está presente nos resultados encontrados nas pesquisas de Maia (2015, p. 61):

Contato como professor é praticamente raro, especialistas relatam que dificuldades do professor vêm da rotulação, sem saber do diagnóstico, a dificuldade vem da comodidade e às vezes falta de conhecimento e tempo, desconhecimento do tema abordado, o professor da sala regular não está capacitado para identificar alunos com indicadores de AH/SD, há variáveis que dificultam a identificação, como despreparo, número excessivo de alunos por sala, cobrança conteúdos, falta de interesse do professor, conceitos confusos na percepção para identificar os alunos e suas especificidades.

A falta de formação e de diálogo entre os professores das salas regulares e os professores especialistas contribui para que os professores sintam-se inseguros não somente em identificar esses alunos, mas também em encaminhá-los.

Diante do exposto, pode-se inferir que a presença de uma equipe multidisciplinar, associada aos instrumentos diversificados e ao contato com os professores das salas regulares, são fatores essenciais para a identificação desses alunos, indicando que a ausência desses elementos impacta diretamente na observação, encaminhamento, identificação e consequentemente no atendimento desses alunos.

4.2.3 Papel do professor especialista na visibilidade desses alunos

Neste último eixo temático procuraremos refletir juntamente com os professores especialistas sobre o seu papel no auxílio à identificação desses alunos. Neste procuramos abordar perante a visão desses professores o que poderia ser feito para que ocorra um olhar diferenciado para esses alunos, com a finalidade de que a identificação aconteça.

Mais uma vez é abordada a questão da importância da formação continuada, como elemento fundamental para o conhecimento do assunto. Esse eixo temático possui apenas uma *categoria de análise* que diz respeito a essa carência de formação continuada específica para AH ou SD.

I- Formações: uma lente para a temática

Em meio a tantas discussões sobre as barreiras que dificultam o processo de identificação dos alunos com AH ou SD, encontram-se algumas soluções propostas que são discutidas por vários pesquisadores e que também surgiram nas falas dos professores especialistas.

Entre os assuntos ressurtidos, mais uma vez aparece fortemente a questão a formação de professores, por meio de palestras, cursos, capacitações e até mesmo de pós-graduações específicas na área:

Aprimorar nosso conhecimento enquanto professores, como já comentamos, a formação que nós tivemos na faculdade e na pós é pouca, uma pincelada, acho que tinha que ser mais aprofundado. Enquanto professores especialistas têm que ter a formação para dar a informação, para sim todos falarem a mesma língua (PE1).

Concordo! Acho que depois que nós tivermos um pouco mais de propriedade sobre esse assunto, com mais segurança para falar e ajudar os outros, poderíamos pensar em protocolos para identificar esse aluno (PE3).

Nós precisamos buscar mais informações/formações para dar assistência a esse aluno (PE4).

O assunto de AH ou SD aparece em alguns cursos de formação inicial/continuada, porém, eles precisam ser abordados em profundidade suficiente, fundamentação teórica, processos relacionados a identificação desses alunos pautados nas características mais comuns que eles apresentam, estágios supervisionados entre outros, que possam fornecer bases relevantes aos conhecimentos e formação dos futuros professores (MARTINS et.al., 2020).

Em sua pesquisa Anjos (2018), destaca que apesar dos alunos com AH ou SD serem considerados legalmente como PAEE, há uma dissonância em relação aos conhecimentos produzidos e a legislação vigente, causando uma lacuna na formação inicial e continuada.

Em sua pesquisa Anjos (2018, p. 15) destaca que:

[...] requisita-se a formação continuada como o meio responsável e capaz de promover nos professores já em serviço, a apreensão dos conhecimentos científicos e legais para que se possa transformar saberes e práticas docentes, tornando-os aptos a efetivamente lidarem com a inclusão dos estudantes com superdotação.

Pesquisadores como Antipoff e Campos, (2010); Perez e Freitas (2014) defendem a ideia de que a formação continuada se faz necessária como apoio aos docentes para que mudanças relacionadas ao atendimento educacional especializado se concretizem, garantindo

os direitos assegurados por lei, não somente dos AH ou SD, mas de todos os que fazem parte do PAEE.

Ao falarmos especificamente sobre as AH ou SD, percebemos que existem poucos cursos de formação continuada que dão suporte para a identificação e atendimento desses alunos. Perez e Freitas (2014, p. 631) comentam que:

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem.

Esses autores ainda ressaltam que existem programas de formação continuada, oferecidos pelo MEC que abordam essa temática, porém eles somam 40 horas anuais, o que seria insuficiente para se abordar a temática da superdotação (PEREZ E FREITAS, 2014). Neste sentido, os professores participantes comentam:

Falta informação, para a equipe e para nós professores especialistas, e depois dessas informações para que a gente possa então compartilhar e orientar de uma maneira eficaz e eficiente o professor da sala regular (PE6).

Eu acredito que falta formação pra gente, para os professores e para a família também. Então eu acho que temos que conhecer um pouco mais o assunto para ai sim, auxiliar os professores da sala nessa identificação para que então esse aluno chegue até nós (PE7).

Portanto quando os professores especialistas esclarecem que lhes falta propriedade, informação, conhecimento sobre o assunto, percebe-se que esse é um problema recorrente em várias regiões do país, como ressaltam Freitas e Perez (2014, p. 632):

Enquanto existem milhares de professores especialistas em Educação Especial com habilitação nas diferentes áreas de deficiência, o número de profissionais com o mesmo nível de formação na área de AH/SD é extremamente pequeno e, no momento que nas salas de recursos específicas para AH/SD também passem a ser atendidos os estudantes com deficiência e TGD, o número de alunos com AH/SD atendidos ou que poderiam vir a ser atendidos também será reduzido para dar lugar aos demais alunos com necessidades educacionais especiais que têm espaço garantido em todas as Salas de Recursos Multifuncionais do País.

Desta maneira, percebe-se que ainda falta um investimento em políticas públicas relacionados à formação continuada para o AEE, especialmente relacionada ao tema AH ou

SD, que associado ao conjunto de mitos acaba não sendo priorizado, ou mesmo não tendo a mesma atenção do que outros alunos que são PAEE.

Portanto, deve-se investir em mais pesquisas relacionadas à área, para que esse assunto possa ter mais visibilidade, e desta maneira possa suscitar maiores debates e discussões, a fim de promoverem uma reformulação nos cursos de formação inicial e continuada para que os docentes possam ter uma base de conhecimento que os auxilie a reconhecer, identificar e atender esses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como interesses centrais investigar as principais dificuldades em relação à identificação de alunos com AH ou SD por professores que atuam no atendimento educacional especializado. Apesar de serem reconhecidos como PAEE, existe uma lacuna em relação à identificação e ao atendimento desses educandos, envolvendo várias vertentes, que durante este estudo com as discussões e reflexões propostas nos possibilitou compreender algumas delas.

Durante a pesquisa os professores puderam compartilhar seus saberes, suas dúvidas e suas inseguranças sobre a temática. No decorrer das discussões tornou-se claro o quanto esses alunos necessitam de um processo de reconhecimento pelo sistema educacional, para que a identificação e atendimento ocorram nas escolas.

Neste estudo, os professores especialistas apontaram suas principais dificuldades em relação à identificação desses alunos, podendo considerar que muitos deles decorrem da superficialidade com que a temática em questão é abordada nos cursos de formação inicial e continuada. Um dado que aponta tal relação, refere-se ao fato que a maioria dos participantes possuem formação continuada e declaram ter muitas dúvidas aos assuntos relacionados a AH ou SD. De um modo geral, esses cursos como comentam Galindo e Inforsato (2016) devem atuar no sentido de completar e evoluir o conhecimento dos professores, complementando as lacunas que são deixadas na formação inicial. Porém, ao tratarmos do assunto AH ou SD esses docentes declaram quando questionados sobre a identificação das principais características expressas por esses alunos, que há uma insuficiência de informações com que esse assunto é discutido nesses cursos de formação tanto inicial quanto continuada. Uma reflexão que não podemos deixar de fazer, que está relacionada aos dados obtidos nesta pesquisa, é o fato de que, apesar de respaldado por lei, e ainda é dado mais ênfase e prioridade, ao atendimento a pessoas com outros tipos de deficiência, sendo poucas as ações voltadas para o público das AH ou SD (ANDRÉS, 2010).

Em relação aos saberes desses docentes especialistas, os dados nos mostram que eles possuem uma clareza em relação às definições sobre a temática em questão, sem que esteja permeada por mitos, porém é importante destacar que os mesmos apontaram em suas falas uma maior facilidade e uma maior valorização para os aspectos cognitivos que esses alunos expressam. Neste aspecto, destacamos que esses saberes vêm de encontro com o que o senso comum acredita: que são alunos com elevado potencial, acima da média de outros estudantes, apresentando uma maior dificuldade em relacionar esses estudantes com outras dimensões do

comportamento humano, como capacidade de liderança, criatividade, originalidade, que são os aspectos relacionados aos superdotados criativo-produtivos.

Ficou claro nas análises realizadas que a falta de informação sobre a temática das AH ou SD entre os professores das salas regulares também se constituem um grande entrave para a identificação desses alunos, pois são eles os primeiros a observarem características relacionadas às AH ou SD, e conseqüentemente indicarem esses alunos para uma identificação feita pelos profissionais do AEE. A falta de formações e capacitações e a falta de comunicação entre os professores das salas regulares e do AEE, faz com que a tarefa da identificação desses alunos seja ainda mais difícil, pois o suporte dado pelos profissionais especialistas aos professores das salas regulares é apontado pelos participantes dessa pesquisa como um dos pontos chaves para que essa identificação ocorra. Desta maneira, constata-se que os conhecimentos trazidos pelos tanto pelos cursos de formação inicial quanto continuada são bem distantes da prática encontrada no cotidiano escolar dificultando essa identificação. Esses resultados corroboram com os encontrados nas pesquisas de Martins; Chacon e Almeida (2020) em que os estudantes pesquisados apontam a necessidade de uma maior presença e profundidade sobre essa temática nos currículos das universidades.

Outro dado importante é destacado pela vivência diária como elemento motivador pela busca de novos conhecimentos. Em relação a esse aspecto parece-nos existir um grande desafio: se esses alunos não são identificados, não se tem a vivência no trabalho com eles; se não existe demanda pedagógica, não se tem formação, e sem informação eles não são identificados; continuando, portanto, invisíveis nas salas de aula. Ficou claro nos dados obtidos que os professores especialistas em virtude da falta da vivência com esses alunos possuem também uma dificuldade não somente em identificar esses educandos, mas também como realizar o atendimento educacional a esses indivíduos, a fim de que possam estimular de uma maneira correta o desenvolvimento de suas habilidades.

Os resultados também apontam para uma falta de informação da sociedade em relação a temática das AH ou SD, que atrelada a questão dos mitos, contribui para que ecoe dentro e fora dos muros das escolas que esses alunos são autossuficientes, não dependendo de um olhar diferenciado e um apoio pedagógico para desenvolverem suas habilidades. A questão dos mitos acaba recaindo sobre os pais desses alunos, que se não forem bem orientados, acabam negligenciando e não dando o suporte e o acompanhamento necessário aos seus filhos para estimularem e desenvolverem suas habilidades. Outro ponto que devemos aqui discutir é a escassez de pesquisas na área, que apesar de nos últimos dois anos terem aumentado, ainda continuam sendo menores quando comparada em aos outros assuntos relacionados aos alunos

que são parte do PAEE, acarreando desta maneira uma falta de instrumentos que auxiliem na identificação e atendimento desses alunos.

Desta maneira, não devemos deixar de fazer uma importante reflexão: existe uma fragilidade das políticas públicas que tratam da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e nesta pesquisa em especial apontamos essa fragmentação em relação às iniciativas governamentais relacionadas a aos estudantes com AH ou SD. Sabemos que a inclusão de alunos PAEE de um modo geral constitui-se um desafio, não somente para os docentes atuantes nas salas de aula, mas também para pais, gestores e profissionais do AEE. No caso dos alunos com AH ou SD temos um desafio ainda maior, ocasionado pela fragilidade das políticas públicas relacionadas a esses educandos, pela escassez de programas para esse público, e pela falta de profissionais qualificados para o atendimento a esses alunos.

Especificamente em relação as política públicas voltadas a esses alunos há uma falta de clareza em relação às leis que amparam esses indivíduos. Apesar de a legislação brasileira indicar algumas ações, tais como o atendimento a esses educandos e como eles devem ser organizados, existe ainda uma lacuna no sentido de darem uma definição quanto a identificação e a oferta de atendimento especializado. Essa oferta na legislação é colocada sob a responsabilidade e oferta aos governos estaduais e municipais, havendo uma indicação, entretanto, não uma fiscalização e obrigatoriedade nesta oferta. Outro ponto a ser destacado é que enquanto as leis não forem claras quanto à obrigatoriedade, fiscalização, identificação e atendimento a esses alunos, não se tem como exigir mudanças significativas em relação aos cursos de formação inicial e continuada, para abordem esse assunto de uma forma satisfatória, apresentando aspectos relevantes e oferecendo as competências mínimas para a identificarem e respondem as necessidades desses alunos no ambiente escolar, oferecendo aos futuros professores um encontro entre teoria e prática.

Nesse caso, como comentado nas pesquisas de Anjos (2018) existe uma dissonância entre contextos: ao mesmo tempo em que as leis existem, há uma lacuna na formação de professores, sendo que esta é ainda aquém do esperado, o que acarreta uma falta de suporte para o atendimento desses educandos, ou seja, o que o que se tem na lei, não é o que ocorre no contexto da educação escolar. Os dados desta pesquisa legitimam a importância da visibilidade deste tema apoiada em políticas públicas e a reformulação de cursos de formação inicial e continuada, para que esses possam fornecer os conhecimentos necessários para a visibilidade deste tema não somente pelos docentes, mas por toda comunidade escolar, a fim de que se possa fazer cumprir a lei no plano concreto.

Apesar de que nas últimas décadas o conceito de inclusão tenha mudado radicalmente, e do comprometimento dos professores para uma educação inclusiva, sabemos que ainda temos que avançar muito para que a escola seja realmente inclusiva em suas diversas facetas e que possa contemplar a todos em suas diversidades. Em relação às AH ou SD isso ainda é um desafio, visto que em muitas instituições, citando-se aqui, o município estudado, não se tem programas que possam auxiliar seus docentes tanto das salas regulares a terem um olhar diferenciado, quanto a identificação e ao atendimento desses educandos, pelos professores especialistas.

Desta maneira, torna-se evidente a elaboração de políticas públicas mais sólidas que possam exigir ações concretas dos estados e municípios relacionadas ao atendimento a esses educandos. Paralelamente deve-se existir um investimento em disciplinas nos cursos de formação inicial, em especial continuada, de professores a fim de que possam oportunizar aos futuros docentes uma base de conhecimentos sólidos que os auxiliem a identificar e atender esses estudantes.

Destaca-se também a necessidade de se promoverem fóruns e debates relacionados ao tema, com a finalidade de proporcionar visibilidade não somente para a comunidade escolar, mas também para a sociedade como um todo, desmistificando alguns significados errôneos sobre os indivíduos que possuem AH ou SD, e legitimando o direito desses estudantes ao atendimento educacional especializado, para que possam desenvolver suas habilidades.

A importância de se promover discussões sobre esse tema ficou evidente durante essa pesquisa, quando após a realização do grupo focal, foi realizada também uma formação durante o momento do Word Café, para os professores especialistas a respeito do tema. Durante a formação ficou claro o interesse e a satisfação dos professores especialistas sobre o tema, sendo comentado que era a primeira vez que havia sido feita uma discussão sobre esse assunto, corroborando mais uma vez com a literatura sobre a escassez de discussões sobre essa temática (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Essa dissertação teve como produto educacional um guia de auxílio à identificação de alunos com AH ou SD. Esse guia foi elaborado a partir das contribuições dadas pelos professores especialistas, sobre as principais dúvidas, desafios e sobre os principais tópicos que poderiam ser úteis na identificação desses alunos relacionados a prática diária desses profissionais.

Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa: “*analisar as principais dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com AH ou SD*”, foi respondido nas categorias de análise: “*I-Mitos: Serão eles super heróis?*; *II-Importância da*

família; III- Visíveis ou invisíveis na educação?; IV. Parceiros indispensáveis: instrumento de identificação e equipe multidisciplinar”.

O objetivo específico: *“identificar quais os saberes docentes especialistas sobre as características dos alunos com AH ou SD”*, foi respondido nas categorias: *“I- Os aprendizados teóricos; II- Os aprendizados da prática”*. A categoria de análise: *“I- Formação: uma lente para a temática”* procurou responder o objetivo específico: *“discutir ações que possam ser realizadas a fim de colaborar no processo de identificação desses alunos”*. E por fim, *“a elaboração do guia de orientação para auxílio na identificação de alunos com AH/SD, a partir de informações obtidas dos conhecimentos, dúvidas e sugestões dos professores especialistas”*, que era um dos objetivos específicos dessa dissertação, também foi finalizado com êxito.

Conclui-se, portanto, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois os resultados obtidos mostraram-se alinhados com outras pesquisas semelhantes na área da AH ou SD, elucidando as principais dificuldades encontradas e apontando caminhos e direções para que esses alunos saiam da invisibilidade na sala de aula a partir das reflexões propostas e do produto educacional gerado.

Assim sendo, espera-se que o acesso às informações desta pesquisa possam estimular formações e debates sobre esse assunto, e em especial no município pesquisado, por meio do guia elaborado juntamente com os professores especialistas, e que possa auxiliar a identificação abrindo espaços para o atendimento especializado a esses educandos.

6. REFERÊNCIAS

ABAD, A; ABAD, T. M. Dotação e talento: um olhar na teoria de Gagné. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2021.

ABAD, A; ABAD, T. M. Altas habilidades/Superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional. **Revista FOCO**. Vila Velha-ES. v. 9, nº2. pag. 97-119, ago./dez. 2016

ALENCAR, M. E. S; BARBOSA, A. J. G; OLIVEIRA, J. C. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília- DF. v. 33, pp. 1-9,2015.

ALENCAR, E. M. L. S. FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, n. 27, p. 1-5, 2005. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346/2565>

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In:VEIGA, I. P.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.

ALENCAR, E. M. L. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: E.P.U, 1986.

ALENCAR, E. M. L. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v.12, n2 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>

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

ALENCAR, E. M. L. S.; FELDHUSEN, J. F.; FRENCH, B. Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.8, n. 1, p.11 – 16, 2004.

ALENCAR, E. M. L. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, D. S. A. (org.). **Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores Organização. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial, 2007.

ALENCAR, M.L.; ARAÚJO,M.R. Estudo Comparativo Das Percepções Dos Professores, Pesquisadora, Familiares E Colegas Acerca De Alunos Com Indicadores De Altas Habilidades/Superdotação: O Caso De Uma Escola Pública No Município De Fortaleza. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional e experiências educacionais**. Fortaleza, 2015.

AMABILE, TM. **Growing up creativity. Nurturing a lifetime of creativity** .2ª ed. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, 1989

ANDRÉS, A. Consultoria Legislativa da Área XV. *In: Educação de alunos superdotados/altas habilidades – Legislação e normas nacionais e Legislação internacional*. Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf.

ANJOS, A. G. **Formação Continuada De Professores Em Altas Habilidades/Superdotação: uma Dissonância entre Contextos**. 2018. 178 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153153/anjos_ag_me_bauru_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y

ANTIPOFF, C.A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Psicol. Esc. Educ. Campinas*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200012&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado: coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Rio de Janeiro: SENAI. 1992.

ARANHA, M.S.F. (Org). **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2 ed. Brasília/DF : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

AZEVEDO, SML.; METTRAU, MB. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Revista Psicologia Ciência Profissão*, Brasília/DF, v. 30, n.1, p.31-45.2010. Recuperado em 10 de maio de 2021 de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.2011.

BORBA, R.S.T. **Altas habilidades ou superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-RenataSiqueiraTeixeiraBorba.pdf>

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Portal MEC**. Brasília/DF. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001

BRASIL.. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. **Diário Oficial da União**. Conselho Federal

de Educação . Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf

BRASIL. Parecer n.º 255/1972. **Diário Oficial da União**. Conselho Federal de Educação. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>>

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto n.º 7611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 12. 2011.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1.10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 1, Ed. Extra. 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833 23 dez. 1996.

BRASIL..Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades. Série Diretrizes. **Portal MEC**.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Diretrizes gerais para o atendimento educacional para o atendimento aos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. **Portal MEC**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 1995

BRASIL. PNEE: Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Portal MEC**. Brasília, MEC/SEMESP. 2008.

BRASIL. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador - Execução da Ação**..Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Resolução n.º4, 2 outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para p atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial. **Diário Oficial da União** Brasília: DF. Conselho Nacional de Educação./Câmara da Educação básica. MEC.2009.

BRASIL. Resolução n.º 1, 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** Brasília: DF. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação básica. MEC. 2002

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

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.1988.

BRASIL. Lei nº13.234, de 29 de dezembro e 2015. Dispões sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento e alunos com altas habilidades/superlotação. **Diário Oficial da União** Brasília/DF. Recuperado em 11 de maio 2021 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-norma-pl.html>

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 9. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Brasília. **Diário Oficial da União** Ministério da Educação. 2001.

BRASIL.. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Portal Mec**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, DF., 2014. Disponível: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

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

BRASIL.Parecer nº 17 de 3 de julho de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação básica (CNE/CEB) Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. **Portal MEC**. Brasília/DF. Recuperado em 20 de maio de 2021 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL.Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União** Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação básica. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
Brasília.Líber Livro Editora, 2005

BRASIL Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n °9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Secretaria geral. Subchefia de assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 2017.

BRAZ-SILVA, M. R. M. **Altas Habilidades e Superdotação: identificar para atender – suporte para pais, professores e profissionais. 2018.** 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado em 15 de abril de 2021 de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7153689

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n. 5, 1999.

CAMARGO, R. G.; FREITAS, S. N.; MESQUITA, T. Acessibilidade Educacional Dos Estudantes Com Altas habilidades/Superdotação: Compromisso da Universidade E Da Escola. IN: IX ANPED.. Blumenau, Santa Catarina. **Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. Blumenau, santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1480/687>

CAMPOS, C. J. G; PINTO, I. F; SIQUEIRA, C. Investigação qualitativa: Perspectiva Geral e Importância para as Ciências da Nutrição. **Acta Portuguesa de Nutrição**. Portugal: Associação Portuguesa e Nutrição,. p 30-35, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZAVITOSKY, P. Enriquecimento Curricular Para Alunos Com Superdotação: Análise Do Processo Em Uma Escola Estadual De Bauru. **IV Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**. Bauru: UNESP, p.76-81, 2011. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/PsicologiadoDesenvolvimentoeAprendizagem/15_pollyana-zavitoski_ivsimposio_ppg-psi_unespbauru-ok.pdf

CASTEJÓN COSTA, J. L.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Evaluación y Desarrollo de la Creatividad. In: PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) **Los Superdotados: Esos Alumnos Excepcionales**. Archidona Málaga: Aljibe , p. 77 – 112, 2000.

CASTRO, M. L; FERREIRA, N. S. C. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. **Políticas e Gestão da Educação**. Araraquara. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Marina/Downloads/4372-Texto%20do%20artigo-4753-1-10-20200401.pdf>

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 15, 155-170, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010

COELHO, A. A. S. **O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação: percepções docentes**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/798/1/Ana%20Alves%20da%20Silva%20Coelho.pdf>.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Jomtien, UNESCO, 1990.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DAVIS, G. A.; RIM, S. B. **Education of the gifted and talent**. 3 ed. Needham heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D.S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores,. p.25-39, 2007.

DELPRETTO, B. M. L; ZARDO, S. P. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Educação Inclusiva. In: DELPRETTO,B.M.L; GIFFONI,F.A. ZARDO, S.L.(Org.) **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLEITH, D.S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial,, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. 84 p.

FRANCK, A.; NICHELE, B. Mediação da Aprendizagem. In:CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 5ª ed. Líber Livro, 2018.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 109-124, 2011.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial** . Marília. v. 27 . n. 50 . p. 627-640, . 2014. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf>

FREITAS, S. N; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e

Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23 n. 30, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>.

FREITAS, S. N. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. In: XVI Fórum Internacional de Educação, **Rev. Trajetória Multicursos**. UNICNEC. Osório, Rio Grande do Sul ano 3, nº 7, 2012.

GAMA, M.C.S.S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria- RS, v. 27, n. 50, p. 665-674 | set./dez. 2014

GAGNÉ, F. From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília/DF: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GICK, A. R. **Altas habilidades/Superdotação: Um estudo de caso**. Uruguaiana: PUCRS, 2008. Disponível: <http://w.w.w.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/3748>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J.D.B. **Uma proposta de Portaria para regulamentar a identificação e atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em Instituições Federais de ensino básico**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7405380.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013. Disponível em:

[http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/GREGUOL et all form profs ed especial_1386179070.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/GREGUOL_et_all_form_profs_ed_especial_1386179070.pdf)

GROSS, M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In: NEIHART, M; REIS, S. M.; ROBINSON N. M. ; MOON S. M. (Eds.), **The social and emotional development of gifted children** Waco: Pufrockp. 19-30, 2002.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas. Não as deixem esperar mais!**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z., FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores,. p.53-65, 2007..

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. Disponível em: [https://educere. Bruc .com.br/arquivo/pdf2015/18304_8736.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18304_8736.pdf)

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Trad.: Sandra Miesa, e Christina Cupertino, . São Paulo: A&C, 2002.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **R B P G**, v. 2, n. 3, p. 118-133, 2005. Disponível:http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/Textos/Formulacao_objetivos_pesquisa_PG.pd

MAGALHÃES, L.O.R. **Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor**. 2016.208 F. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Taubaté. Taubaté, São Paulo. 2016. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Luciana-de-Oliveira-Rocha-Magalhaes.pdf>

MAIA PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. PUC-Campinas, n.19, p. 78-90. 2002. Recuperado em 30 de

abril d 2021 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-66X2002000100007&script=sci_abstract&tlng=PT

MAIA, A. V. **Dificuldades e desafios no processo de identificação e inclusão de educandos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2015.87 f. Dissertação de (Mestrado em Educação)- Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/491186fc9a0002bef15d4f58c9c586b2.pdf.

MAIA-PINTO, R.R. **Aceleração de ensino na Educação Infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores**. 2012. 153f. Tese Doutorado (Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília. Brasília/DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11225/1/2012_RenataRodriguesMaiaPinto.pdf

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.8,n.1, p.55-66.2004. Disponível em: <http://pepsic.bvpspsi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 10, n 1, p. 109-131, 2009.Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo 8, Revista de Ciência e Educação**. Feira de Santana, n. 8, 2009. Disponível em http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

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

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. S. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da Uminho. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020

MARTINS, B. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, 2020

MARTINS, B.A; OGEDA, C. M.M; PEDRO, K. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n.3,2016.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91210>.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP. In:VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores

em Educação Especiais. Londrina, 2013. **Anais 2013**: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Universidade Estadual de Londrina, p. 2895-2906, 2013.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M. Atenção educacional a alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: acelerar é a melhor alternativa? In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. **Anais 2013**: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina. 2013

MARTINS, L. A. R. Reflexões Sobre a Formação de Professores com vistas à Educação Inclusiva. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G.(Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016.

MATOS, S. N; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Práxis Educacional**. v.10, n. 16, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Santa Maria, v. 11 n.33, 2006. Disponível em [https:// www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf)

MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C.; SANTOS, R. A.; A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: v. 27, n. 48, p. 41-52, 2014

MESQUITA. A. M. A. **Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura na UFPA**. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Pará. Belém do Pará, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÖNKES, F. J. **De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooggeaaf kind**. Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812. 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

OGEDA, C. M.M; PEDRO, K. M. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

OLIVEIRA, L. **Trabalho de Metodologia Científica**. São Paulo. 1999.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011.

PÉREZ, S. P. B; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, 2014, p. 627-640

PEREIRA, M. E. **Política de formação continuada de professores: contribuições do curso atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da Universidade Federal de Uberlândia**. 2019. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia. 2019. Disponível em:<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26937/1/Pol%C3%ADticaForma%C3%A7%C3%A3oContinuada.pdf>

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PISKE, F. H. R. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. 2018. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade FederalParaná., Curitiba.Paraná,2018.Disponívelem:<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55916/R%20%20T%20%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PISKE, F.H.R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná,2013.Curitiba.Paraná.Disponívelem<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R%20%20D%20%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUEIROZ, V. R. F. A formação de professores nas pesquisas nacionais e estrangeiras: tendências e desafios. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 109-127, 2013 disponível: file:///C:/Users/Marina/Downloads/18777-Texto%20do%20artigo-110388-1-102013_0903%2

RECH, A. J. D.; FREITAS. S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.2, 295-314.2005

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n.2, p. 485–498, 2019. Recuperado em 10 de maio de 2021 de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1997.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center: Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for Educational Excellence** (2nd ed.). Mansfield Center, CT: CreativeLearning .1997

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27 n. 50, p. 539-562, 2014.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O Uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa. **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis. p.779-86, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

RON, R. R. D. Aprendizagem mediada. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia**. São Paulo. v.5, n.10, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4639665/mod_resource/content/1/Aprendizagem-mediada%20.pdf

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995

SCHULER, P. Perfectionism in gifted children and adolescents. IN NEIHART,M; REIS, S. M. ; ROBINSON ,N. M. ; MOON S. M. (Eds.), **The social and emotional development of gifted children** Waco: Pufrock, p. 71-80, 2002

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Editora Cortez. 2007.

STERNBERG, RJ. E GRIGORENKO, EL. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571., 2013

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TERRASSIER, J. C. **Lês enfants surdos ou lá precocité embarrassante**. 9. ed. France: E.S.F. 2011

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível:<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt&format=pdf>

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G.; Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. 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, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli. **Cadernos De Psicologia**, v.4, n.1, 97-112, 1998. Recuperado de <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/32>

VIRGOLIN; A. M. R. As diferentes terminologias e definições na área. In: VIRGOLIN; A.M. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/ DF. 2007. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>

VIRGOLIM. A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>

WEBSTBY, E. Do teachers value creativity? **Gifted and Talented International**. v.12. p. 15-17.1997 Recuperado em 10 de maio 2021 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15332276.1997.11672860>.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A**Questionário**

Não há necessidade de identificação

Professores, agradecemos sua participação nessa pesquisa, saiba que tem nossa admiração pelo trabalho que realizam! Por favor, peça-lhe que responda a todas as questões, considerando a alternativa que melhor corresponda a sua posição

Universidade de Taubaté – UNITAU

Data do preenchimento: ____/____/____

1. Qual é a sua idade

- Entre 20 e 25 anos.
- Entre 26 e 30 anos.
- Entre 31 e 35 anos.
- Mais de 36 anos.

2. Qual a sua formação inicial?

3. Qual ano de conclusão de sua formação inicial?

- Antes de 1990
- Entre 1990 e 1995
- Entre 1996 e 2000
- Entre 2001 e 2005
- Entre 2006 e 2010 anos.
- Entre 2011 e 2015
- Depois de 2015

4. Qual o seu curso de pós graduação/especialização?

5. Qual ano de conclusão de sua pós graduação/especialização?

6. Qual o formato em que você realizou sua pós graduação/especialização?

- Presencial
- Semi-presencial
- A distância
- Outros _____

7. Durante a sua pós graduação/especialização você teve algum módulo que discutisse sobre superdotação/altas habilidades?

- Sim
- Não

8. Há quantos anos trabalha na prefeitura?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

9. Há quantos anos trabalha no NAPE?

- Menos de 2 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 11 anos

10. Qual o seu regime de contrato na prefeitura?

- Efetivo
- Contratado

11. No ano de 2019 qual segmento a educação básica você atendeu pelo NAPE?

- Educação infantil
- Fundamental Ciclo I
- Fundamental Ciclo II
- Ensino Médio

12. No ano de 2020 qual segmento a educação básica você atendeu pelo NAPE?

- Educação infantil
- Fundamental Ciclo I
- Fundamental Ciclo II
- Ensino Médio

13. Alguma vez você já atendeu algum aluno que pudesse ser caracterizado com altas habilidades/superdotação?

- Sim
- Não

14. Elenque três características que possam ser indicativas de superdotação/altas habilidades

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

APÊNDICE B

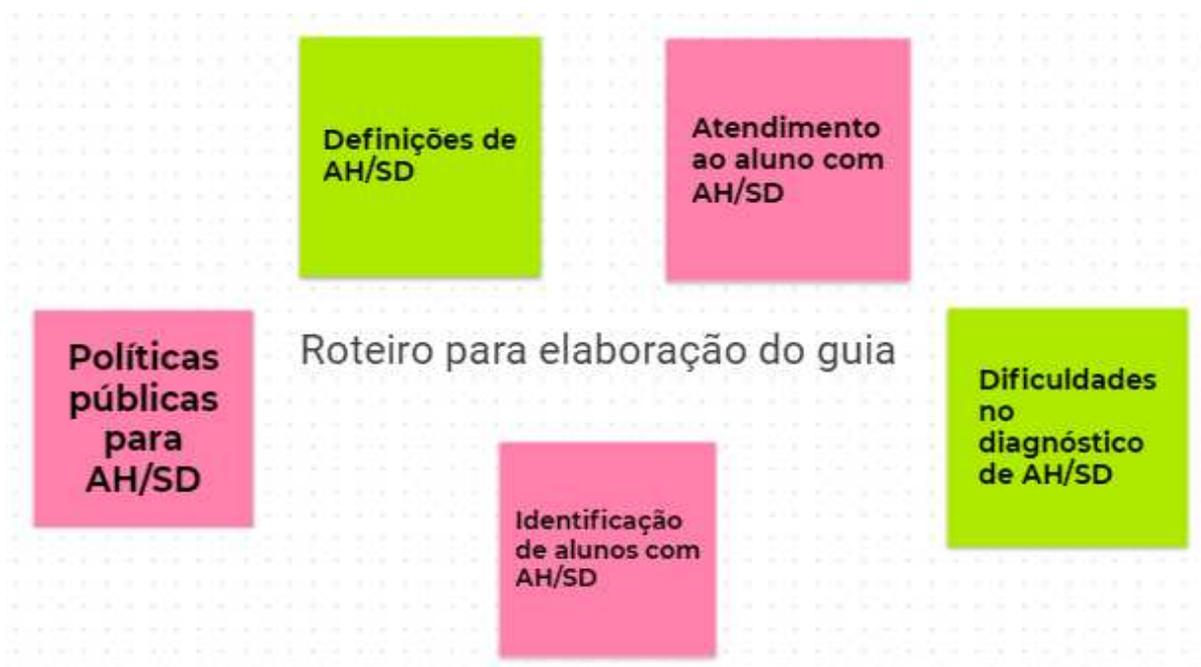
Roteiro do Grupo Focal

Pergunta disparadora: Qual a primeira palavra que vem a mente e vocês quando falamos em superdotação/altas habilidades?		
Eixos norteadores	Perguntas	O que se pretende saber
Conhecimentos AH ou SD	<p>1-Discutindo conhecimentos sobre superdotação/altas habilidades</p> <p>a) Gostaria que vocês falassem um pouco sobre as características das pessoas/alunos com superdotação/altas habilidades</p> <p>b) Vocês me responderam que já tiveram/ou acha que já tiveram contato com algum aluno com superdotação/altas habilidades. Vocês podem me contar como foi essa experiência? O que chamou a atenção de vocês para que desconfiassem que eles tivessem superdotação/altas habilidades?</p>	Conhecimentos acerca do tema discutido
Formação	<p>2-Refletindo sobre a formação</p> <p>a) - Vamos conversar agora um pouco sobre o passado: a formação inicial e continuada. Esse tema superdotação/altas habilidades foi abordado na formação inicial/continuada? A forma como foi abordado trouxe contribuições para vocês?</p> <p>b) E como vocês correm atrás dessas informações quando falta?</p>	Relevância da formação inicial e continuada para a temática Importância dos conhecimentos discutidos sobre a temática nos cursos de formação
Identificação dos alunos	<p>3-Pensando nos desafios/dificuldades para a identificação</p> <p>a) Em relação a identificação desses alunos: Onde estão eles? Por que não aparecem? Para vocês quais os fatores que dificultam a identificação desses alunos?</p> <p>b) Para vocês, qual é o papel da escola/família com o aluno superdotado/altas habilidades? E como professores especialistas quais as contribuições que vocês podem dar em relação aos professores/família e esses alunos?</p>	Desafios enfrentados pelos professores especialistas na identificação desses alunos Importância da escola/família como suporte para essa identificação Importância/função do professor especialista na identificação e no atendimento desses alunos

APENDICE C

Roteiro World Café

Início	Ação	Duração
Momento inicial do encontro que antecedeu o World Café	Conversa sobre o tema AH ou SD, explorando as principais características dos alunos com AH ou SD; conceitos e tipos de AH ou SD,	30 minutos
		Total 30 min
Roteiro World Café On Line		
Ação	Duração	
1º momento definição do contexto:	Contextualização da pesquisa Leitura do TCLE	05 minutos
2º momento	Apresentação da metodologia do World café e dos objetivos da pesquisa	05 minutos
3º momento incentivo para contribuição dos participantes e divisão em grupos menores	Apresentação da proposta da elaboração de um guia de orientação que auxilie na identificação dos alunos com superdotação/altas habilidades. Propor para cada grupo elencar os principais pontos/tópicos que esse guia deve conter	05 minutos
4º momento conexão de perspectivas diversas	Troca de grupos	15 minutos, totalizando 1 hora
5º momento compartilhar descobertas coletivas	Coleta de ideias e opiniões dos participantes	10 minutos
6º momento finalização e	Agradecimento aos participantes	05 minutos
		Total 1h30min

APÊNDICE D

Fonte:Elaborado pela autora ferramenta Jamboard

APÊNDICE E

1. APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

São inúmeros desafios ao ingressar em um curso de Mestrado em Educação. Um dos primeiros é refletir sobre a própria formação profissional e os saberes nela envolvidos. Um memorial de formação tem essa finalidade.

A motivação para a escrita desse memorial é relembrar fatos importantes e analisá-los à luz dos referenciais teóricos.

A metodologia utilizada para a escrita da minha trajetória profissional foi a narrativa autobiográfica. A construção dos memoriais torna-se relevante à medida que possibilita considerar a vida como espaços de formação, numa perspectiva baseada na reflexão sobre o passado, a fim de gerar resultados positivos no plano individual e coletivo, proporcionando aos leitores que também façam uma autoanálise de suas histórias, auxiliando na mudança de posturas e práticas educacionais e transformando os docentes em produtores de conhecimento.

2. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

2.1 A Realização De Um Sonho

Minha Educação Infantil foi realizada em uma creche do município onde moro, assim como toda minha Educação Básica. O meu Ensino Médio na época foi o magistério. Eram quatro anos, que para mim foram os mais relevantes para a formação dos meus saberes profissionais. Nestes anos, tive a oportunidade de trabalhar no Ensino Infantil durante dois anos e estagiar no Fundamental I. A minha formação Superior foi em Ciências Biológicas. Iniciei minha carreira na Educação Infantil, hoje sou professora no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

2.2 A Reafirmação Da Profissão

Os três primeiros anos como professora não foram fáceis. Precisei analisar, refletir e ir em busca de outros conhecimentos para que pudesse realmente redescobrir o meu sonho. Muitos autores relatam que os primeiros anos da docência são marcados por um período de descobertas. Huberman (1992) relata que a carreira docente passa por ciclos e que o início da carreira é marcado pelo “choque com a realidade”: Esse “choque com a realidade” é descrito

por muitos autores pelo distanciamento que se tem na formação Universitária com a realidade das práticas escolares.

Procurei então, me especializar por meio de cursos de formação continuada para tentar compreender um pouco do que estava vivendo. O curso que escolhi e o “choque com a realidade” que estava vivenciando, mudaram o percurso dentro da minha carreira, me fazendo sonhar em realizar outra graduação: Medicina. Da condição de professora passei a vida de estudante novamente.

A prática na sala de aula me fazia crescer cada vez mais dentro da área educacional. Por incrível que pareça, ia me apaixonando cada dia mais pela docência, me identificando com essa profissão. O vasto conhecimento que ganhamos no dia a dia nos faz refletir muito sobre a profissão docente. Para Tardif, (2014) são os chamados “saberes experienciais”, aqueles que são provenientes da prática e mobilizam vários outros saberes que constituem os saberes profissionais do professor.

Depois de dois anos no cursinho passei na faculdade de Medicina. Foi a semana mais crítica da minha vida. Procurei durante cinco dias médicos para perguntar e pesquisar sobre a profissão. Por fim, refletindo sobre toda a minha trajetória e meu sonho de ser professora, desisti de cursar medicina. Eu escolhi ser professora, me identifico com a profissão, sou feliz no que eu faço.

2.3 Um Novo Contato Com A Universidade

Em 2012 tive a oportunidade de ser professora supervisora no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) em que permaneci por cinco anos. Esse programa visa ao aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, tendo como parceiras escolas municipais e estaduais. Ao analisar esse programa por outro ângulo, ele não proporciona somente aos alunos a prática no dia a dia e a vivência na sala de aula, mas permite também ao docente estar novamente em contato com a universidade, com a produção dos saberes científicos, permite a participação em congressos, enfim com o mundo universitário e seus conhecimentos que parecem se distanciar da vivência dos professores. Foi durante esse período que nasceu em mim o sonho de fazer o curso de mestrado.

2.4 Formação Continuada: Um Período De Novas Descobertas.

No início e 2018 observando a necessidade de adquirir novos conhecimentos que contribuíssem para a formação dos meus saberes profissionais e tendo como base a

importância da formação continuada dentro da profissão docente, ingressei no curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional e Psicomotricidade.

Este curso foi realmente uma oportunidade de crescimento profissional, um divisor de águas em minha carreira e um dos grandes motivadores para refletir e modificar minha prática docente. Apaixonei-me pelos alunos público-alvo da educação especial. Passei a olhar de uma forma diferenciada para esses alunos não na perspectiva de suas limitações, mas na valorização das suas aprendizagens.

No decorrer do curso tive a oportunidade de conhecer várias técnicas para estimular, resgatar e valorizar o conhecimento do aluno, do que ele já sabe. Conheci as metodologias ativas de aprendizagem, pesquisei, refleti, busquei mais. Realmente descobri um modo de mediar o conhecimento, como incluir o aluno valorizando suas potencialidades e acredito que proporcionando equidade no ensino.

2.5 Uma Nova Etapa Na Carreira Docente: Currículo E Formação

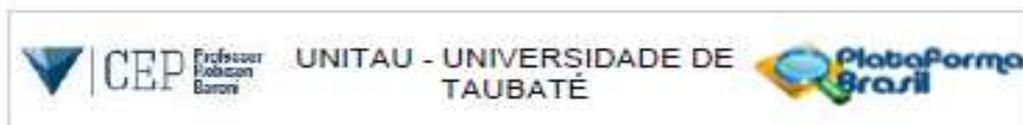
Também em 2018 pude ter uma experiência ímpar em minha carreira profissional: trabalhar na Secretaria de Educação do Município onde exerço minha profissão com a reestruturação do currículo da Rede de acordo com as propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e na área de formação de professores. Foi um período que exigiu muito de mim. Novos saberes, novos conhecimentos e novos desafios.

Apesar e ter sido uma experiência muito rica, no final do ano acabei optando por voltar para sala de aula. Estava grávida e ficaria de licença maternidade por mais de seis meses. Como a maternidade é uma das experiências mais incríveis na vida de uma mulher, escolhi ficar por dois anos trabalhando meio período para que pudesse me dedicar a minha filha. Neste período de afastamento das atividades integrais pude ingressar no Mestrado Profissional em Educação e atualmente me dedico a esses dois desafios.

3. CONCLUSÃO

A escrita deste memorial possibilitou uma reflexão sobre minha história de vida relatando um pouco da minha trajetória como estudante, da formação profissional e a busca diária a fim de me especializar mais para superar os desafios encontrados dentro da minha profissão.

ANEXO I



Continuação do Parecer: 4-402.302

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão elaborados adequadamente, a pesquisadora apresentou o termo de compromisso Informando sobre a apresentação do termo de Infraestrutura após a aprovação do CEP

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

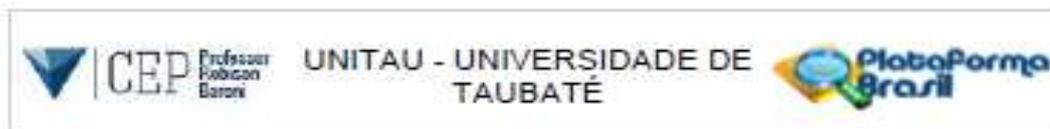
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1654914.pdf	27/10/2020 21:27:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoamarinacomitepdf.pdf	27/10/2020 21:24:52	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Folha de Rosto	foiharosto.pdf	27/10/2020 21:22:32	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	compromissonotificacao.pdf	27/10/2020 21:21:30	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	worldcafe.pdf	27/10/2020 19:42:23	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	grupofocal.pdf	27/10/2020 19:42:05	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	questionario.pdf	27/10/2020 19:41:52	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	compromissopesquisador.pdf	27/10/2020 19:41:15	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Outros	termousomagem.pdf	27/10/2020 19:39:45	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	27/10/2020 19:38:46	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/10/2020 19:38:35	Marina Rocha Abrami Menegucci	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.302

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	27/10/2020 19:38:00	Marina Rocha Abrami Menecucci	Aceito
---	----------	------------------------	----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)9635-1233 Fax: (12)9635-1233 E-mail: cep@unitau.br

ANEXO II

Universidade de Taubaté
Av. Visconde do Rio Branco, 210 - Centro, Taubaté/SP
12.080-000
Telefone: (12) 3625-4100

Pró-Reitoria de Pós-graduação e PPGEDH
Rua Visconde do Rio Branco, 210 - Centro, Taubaté/SP
(12) 3625-4111 | ppgedh@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 026/2020

Taubaté, 27 de outubro de 2020

Prezado Senhor

Taubaté, 27 de outubro de 2020
Número de protocolo: 6248
Data: 29, 10, 20

Somos presentes a Vossa Senhoria para solicitar permissão para realização de pesquisa pela aluna **Marina Rocha Abrami Menecucci**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2020, intitulado **"SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES: o que sabem os professores especialistas e quais as principais dificuldades na identificação desses alunos"**. O estudo será realizado com os professores especialistas que fazem parte do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE), sob a orientação da Profa. Dra. Suelene Regina Dónola Mendonça. Para tal, será realizada aplicação de um questionário de caracterização com pergunta fechadas e objetivas (enviado de forma *on line*), sendo a partir dessas informações selecionados os 18 professores que farão parte do grupo focal e *world café*, (provavelmente realizados de forma *on line* via aplicativo ZOOM) por meio de instrumentos elaborados para esse fim, junto a população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará pela análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de Taubaté

Certos de que podemos contar com a sua colaboração, colocamo-nos a disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté, no endereço Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Marina Rocha Abrami Menecucci, telefone (12) 988031714, e solicitamos a gentileza da devolução o Termo de Autorização da instituição devidamente preenchido.

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal do Registro Especial
 inscrita no CNPJ nº 07.28.928/48
 inscrita no ME nº 1.81.207
 CNPJ nº 06.186.45.0001-22

Instituto de Pesquisa e Pós-graduação - IPPG
 Rua Visconde de São Branco, 290 | Centro | Taubaté-SP
 (12) 3625-4211 | ippg@taubate.br

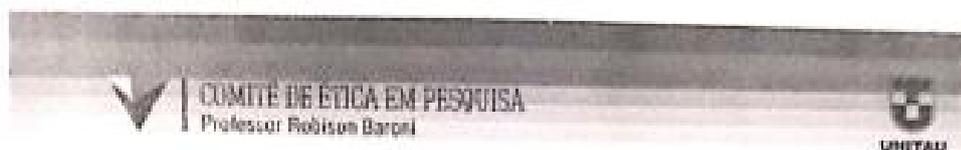
...aproveitamos a oportunidade para
 ...deração.

De acordo
[Assinatura]
 Manoel Cláudio Corrêa Calil
 Diretor Geral
 12/11/2020

[Assinatura]
 Prof. Cláudio Teixeira Brandão
 Secretário de Educação

[Assinatura]
 Gimenes Corrêa Calil
 Diretor de Pós-graduação
 em Educação

ANEXO III



ANEXO A

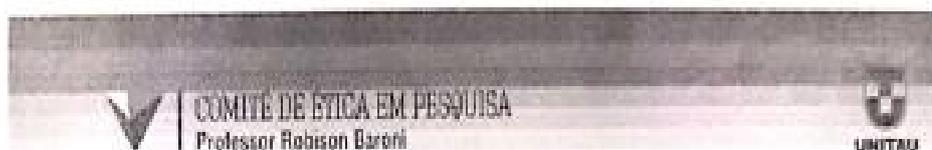
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES: o que sabem os professores especialistas e quais as principais dificuldades na identificação desses alunos”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marina Rocha Abrami Menecucci**. Nesta pesquisa pretendemos discutir os conhecimentos acerca o tema e as principais dificuldades na identificação dos alunos superdotados/ altas habilidades.

A participação na pesquisa será voluntária e será dada por meio de pesquisa qualitativa por meio de dados coletados através de um questionário, enviado pelo Google forms e também de encontros *on line* para um grupo focal, e world café, realizado via aplicativo Zoom. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Os benefícios consistem em com oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a temática em questão. Cabe aqui esclarecer que os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do estudo, quando das conclusões do mesmo, destaca que os maiores benefícios para os participantes são promover uma reflexão sobre o tema e um maior autoconhecimento. **Os possíveis riscos** que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio do questionário e dos grupos focais. Entretanto para evitar que ocorram danos e com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Caso algum dos participantes sentir mal, ou desconfortável em falar sobre o assunto a ponto de lhe causar algum dano de cunho emocional ou psicológico, o mesmo será encaminhado sem custo algum a um profissional especializado para atendimento.

Para participar deste estudo o Sr(a) não receberá qualquer vantagem financeira e não terá nenhum custo e se por ventura tiver algum gasto para participar dessa pesquisa os mesmos serão ressarcidos pela pesquisadora, por meio de depósito bancário, mediante a apresentação dos custos e da conta corrente para depósito. O Sr(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5



(cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador A COBRAR, pelo telefone (12)988031714, ou pelo WhatsApp ou e-mail marina.abrami@hotmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável, Marina Rocha Abrami Menecucci participante _____
 Marina Rocha Abrami Menecucci

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa e quais as principais dificuldades na identificação desses alunos” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20__

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO IV



ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Marina Rocha Abrami Menecucci do projeto de pesquisa intitulado "SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES: o que sabem os professores especialistas e quais as principais dificuldades na identificação desses alunos" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

- Com tarja preta sobre os olhos
 Sem tarja preta sobre os olhos

_____ de _____ de 20__



 Marina Rocha Abrami Menecucci
 Pesquisador responsável pelo projeto

 Participante da Pesquisa

**GUIA DE ORIENTAÇÃO
PARA A
IDENTIFICAÇÃO DE
ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO**

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	02
2.UM POUCO DE HISTÓRIA	03
3.O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	03
3.1.Aprofundando um pouco mais na lei	05
4.MAS AFINAL O QUE É AH ou SD?	06
4.1.O mito das AH ou SD	07
4.2.Para saber	09
4.3.Conhecendo mais	10
5.TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI	10
5.1.Diferenciando os tipos de AH ou SD	12
6.IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH ou SD	14
7.ATENDIMENTO AO ALUNO COM AH ou SD	18
7.1.Aprofundando o tema	20
7.2.Papel da família	22
8.DIFICULDADES NO DIAGNÓSTICO DE ALUNOS COM AH ou SD.....	23
8.1.Conversando	26
9.REFERÊNCIAS	28

1. INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como público-alvo pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, dados apontam que as matrículas de alunos com AH ou SD atualmente ainda são escassas, o que podemos relacionar esse fato a ausência e dificuldade na identificação desses alunos.

A identificação de alunos com AH ou SD perpassa por inúmeros entraves que incluem desde a falta de produções acadêmicas na área, falta de formação de professores para que possam realizar essa identificação, conhecimento limitado do assunto por parte de profissionais da educação, da saúde, da família, sociedade entre outros.

A elaboração de um guia que auxilie na identificação de alunos com AH ou SD surge como produto educacional da dissertação de Mestrado e foi construído em parceria com os professores que atuam no NAPE da cidade em que a pesquisa foi realizada.

A construção desse guia tornou-se relevante, a medida que esses docentes que atuam diretamente na educação especial possam estar expressando suas reais necessidades e anseios em relação a um material que seja realmente adequado e possa auxiliar de maneira satisfatória na identificação desses alunos.

Dessa maneira, pretende-se que esse guia possa fornecer informações que auxilie não somente os professores que atuam frente a educação especial, mas que possa contribuir também como meio de formação para os profissionais de todosos níveis de ensino da Educação Básica.

Convidamos você a mergulhar nesse universo incrível dos alunos com AH ou SD, a fim de conhecer um pouco mais sobre suas características e potencialidades. Vamos lá?!

2. UM POUCO DE HISTÓRIA

O primeiro atendimento educacional a crianças com altas habilidades ou superdotação que se tem registro aqui no Brasil, foi realizado pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, na sociedade Pestalozzi, da qual foi fundadora em 1932. A educadora utilizava o termo excepcional para referir-se aos deficientes mentais e aos indivíduos que apresentavam capacidades acima da média ou algumas condutas típicas. Mais tarde, ela passou a referir-se aos alunos com AH ou SD como “bem dotados”.

Helena Antipoff acreditava que a mediação de um mestre era o ponto fundamental para o desenvolvimento dos talentos e da criatividade. Ela criou em 1973 a primeira associação de descoberta e incentivo ao talento e criatividade

Talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor? (Antipoff, H., 1992, p. 402).



3. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?

Nos últimos anos, muito se tem falado e discutido sobre inclusão escolar, e conseqüentemente em ações e instrumentos que possibilitem garantir práticas de acessibilidade para a superação de barreiras que possam proporcionar oportunidades com equidade a todos os indivíduos em diversos setores da sociedade.

Ao pensarmos em Educação Inclusiva a primeira associação que fazemos a essa modalidade educacional são as pessoas com algum tipo ou grau de deficiência, contudo, a Educação Especial também se destina aos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) e aos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento.

1971

A primeira vez que os alunos com AH ou SD são mencionados na lei foi na década de 70, no artigo 9 da Lei 5.692, de 11 DE Agosto de 1971:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, p.3)

1990

A partir da década de 90, em especial após a Declaração de Salamanca, novas leis e diretrizes trouxeram avanços no que tange os princípios, políticas e práticas que envolvem a área da educação especial.

1996

No Brasil a LDB 9394/96 por meio de seu artigo 59, garante aos alunos público-alvo da educação especial adaptações e flexibilizações curriculares, para que esses possam concluir o ensino fundamental, assegurando aqueles com AH ou SD a aceleração curricular.

2011

Em 2011, por meio do Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011) em seu artigo 1º, parágrafo 1º, define como seu público-alvo:

Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011, p.1)

3.1.APROFUNDANDO UM POUCO MAIS NA LEGISLAÇÃO

2001

Em 2001, O CNE/CEB, por meio da Resolução nº 2, artigo 8 (BRASIL, 2001), delibera que o sistema de ensino promova:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades ou superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (Brasil, 2001, p.3)

2008

No Brasil, definição de AH ou SD, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece que:

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

2009

A Resolução nº 4, de 2009, em seu artigo 7, (BRASIL,2009) dispõe ainda:

Os alunos com altas habilidades ou 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 ou superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2008, p.15)

2015

Em 2015, o Governo Federal, publica a lei nº13.234 (BRASIL, 2015) que altera dois artigos da LDB9394/96, e inclui em seus incisos a obrigatoriedade do cadastramento de alunos com AH ou SD, bem como o seu atendimento especializado.

Art. 9º IV Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2015, p.1)

Art. 59 O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, p. 3)

Existem, portanto, inúmeras leis que asseguram o atendimento aos alunos com AH ou SD, entretanto, apesar do respaldo legal, ainda são poucos os locais que oferecem não somente o atendimento educacional especializado, mas também formações que possam auxiliar seus docentes nesta importante tarefa que é a identificação desses alunos.

4. MAS AFINAL O QUE É AH ou SD?

A definição de AH ou SD não é uma tarefa fácil, pois envolve uma multiplicidade de características dentro de diversos conceitos psicológicos. Para Alencar e Fleith, 2001, p. 52: *“a superdotação é um conceito, ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”*. As pessoas com AH ou SD correspondem a uma proporção de 3% a 5% da população mundial, presente em homens e mulheres de todas as classes sociais que demonstram uma ou mais capacidades elevadas, acima da média populacional.

4.1.O MITO DAS AH ou SD

Ao abordarmos a questão das AH ou SD, percebemos que existem muitas concepções acerca desse termo, que pelo próprio termo “super”, sugere, que esses indivíduos são capazes de se desenvolverem e/ou desenvolverem seus estudos sozinhos, que são os melhores alunos da classe, que ainda quando crianças aprendem precocemente a ler e escrever sem ajuda, e que surpreendem os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha.

Quando nos deparamos com a palavra *superdotação*, e paramos para refletir sobre o seu significado, ela acaba nos sugerindo algo fora do comum.

Segundo o dicionário *on line* Dicio:

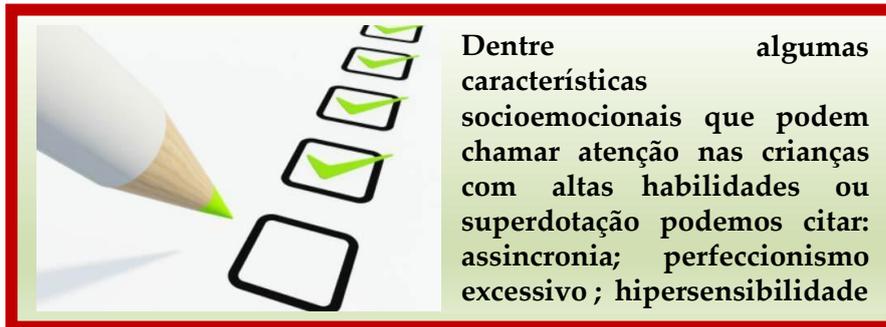
Super: indica acima ou excesso; que ocupa uma posição superior; que demonstra proeminência, superioridade

Dotação: Que obteve, de maneira natural, certo dom; que conseguiu uma graça ou benfeitoria (real ou abstrata); dotado de perspicácia; dotado de simpatia.

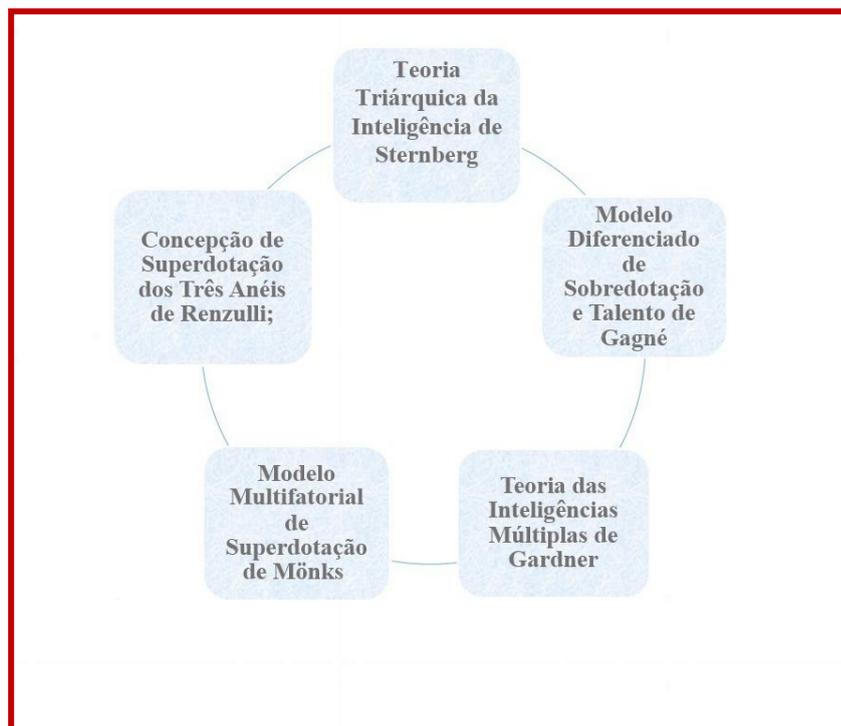


O termo ainda está enraizado de idealizações, que impactam dificultando uma educação e um posterior atendimento que promova um melhor desenvolvimento do comportamento de alunos com AH ou SD. A palavra *superdotado* acaba por inferir alguém com capacidade extraordinária, fora do comum, quase um super herói. Por esse motivo, nos dias atuais, alguns autores preferem utilizar outros termos para se referirem a esses indivíduos tais como: *altas habilidades, dotado, talentoso, potencial superior etc.* O atendimento educacional especializado para esses alunos é de extrema importância, pois auxilia esses indivíduos a não somente desenvolverem suas

potencialidades, mas também a lidarem e entenderem algumas características socioemocionais que eles podem apresentar.



Ao analisarmos a literatura percebe-se que ainda existem muitas divergências em relação ao conceito e as terminologias utilizadas frente a temática das AH ou SD, bem como existem várias teorias que tentam explicar o conceito. Como exemplo de algumas teorias sobre AH ou SD podemos citar:



4.2. PARA SABER...

O prodígio, a genialidade, a precocidade, altas habilidades são variações de um mesmo fenômeno que ao longo de anos tem sido estudado (Virgolim, 2007).

Altas habilidades: apresenta sinais de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado aos seus pares, criatividade e motivação em realizar uma tarefa. Não há necessidade que a habilidade expressada por esses indivíduos seja excepcional. Se um indivíduo estiver motivado a realizar algo relacionado a uma área de interesse, ele poderá dominar áreas correlacionadas, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade superior nesta nova área.

Gênio: termo utilizado para descrever pessoas com um desempenho raro e excepcional, em algum campo do saber, que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo. Exemplo: Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins, entre outros.

Criança precoce: apresenta um desempenho antecipado em relação ao esperado para sua idade (linguagem, motor, social, aprendizagem da leitura, etc.). Exemplo: uma criança que começa a andar com 9 meses, enquanto o esperado é a partir de 12 meses. Para Winner (1998) crianças superdotadas são precoces, mas nem todas as crianças que são precoces desenvolverão a superdotação.

Criança prodígio: é um termo aplicado a uma criança que apresenta um alto desempenho em algum campo do conhecimento específico (habilidade específica), que equivale a um adulto especializado em tal área. Exemplo Mozart. Os prodígios são, especialistas extremos em um campo particular do conhecimento.

As distinções feitas em relação as terminologias se tornam importantes, pois como já comentado, a palavra superdotado carrega muitas vezes mitos que nos remetem a capacidades excepcionais, habilidades raras, que não seriam encontradas em seres humanos comuns.

Neste guia procuraremos nos orientar pela abordagem descrita por Joseph Renzulli, pois suas pesquisas são referências para inúmeros estudos e particularmente no Brasil, são base de influência para nossas políticas públicas (ANJOS, 2018).

4.3. CONHECENDO MAIS....



Joseph S. Renzulli é psicólogo educacional e atua como docente na Universidade de Connecticut, na qual ele também é diretor Centro Nacional de Pesquisas sobre Superdotados e Talentosos. Sua pesquisa tem se concentrado na identificação e desenvolvimento da criatividade e da superdotação em jovens e em modelos organizacionais e estratégias curriculares para o aprimoramento escolar total. O foco de seu trabalho tem sido a aplicação das estratégias da educação de superdotados para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Após quase 13 anos de estudos elaborou a Teoria dos Três Anéis que tenta explicar a multiplicidade de características que envolve a superdotação.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/author/joseph-s-renzulli>

5. TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI

O modelo proposto por Renzulli propõe que a manifestação das AH ou SD é expressa sob a influência de três elementos, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (REZULLI, 2004). A *habilidade acima da média* engloba dois aspectos: a *habilidade geral* que consiste na capacidade de processar novas informações e relacioná-las a determinado campo de conhecimento produzindo respostas a novas situações,

utilizando o pensamento abstrato. São consideradas as habilidades que envolvem raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. As *habilidades específicas* consistem na aplicação das habilidades gerais integrando conhecimento, destreza e novas habilidades para realizar atividades de uma ou mais áreas específicas o conhecimento como dança, fotografia, matemática, química, música entre outras (ALENCAR, 2007; VIRGOLIN, 2007).

O *comprometimento com a tarefa* se refere a motivação ou a energia que o indivíduo empreende nas atividades específicas que se relacionam as AH ou SD. Está relacionado com a perseverança, autoconfiança, paciência, dedicação e crença em si para realizar uma tarefa, estabelecendo pouca dependência de fatores externos como elogios ou auxílios. (VIRGOLIN, 2007).

A *criatividade* envolve flexibilidade, originalidade, curiosidade, sensibilidade abertura a novas experiências (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

 É importante ressaltar que Renzulli pontua que nem sempre o indivíduo manifesta esse conjunto de características de forma igualitária, porém se forem estimuladas poderão se desenvolver amplamente (VIRGOLIN, 2007).

Na perspectiva do autor sintetizar seu pensamento foi construído um diagrama que possui a imagem de três anéis de igual tamanho entrelaçados, no meio aparece a intersecção que representaria o comportamento das altas habilidades ou superdotação. O modelo foi baseado no diagrama de Venn (figura 1). O plano de fundo chanfrado dá a ideia de movimento e energia em interação com os elementos do meio e da personalidade. Portanto, o comportamento das AH ou SD não pode ser visto como algo estático, devendo ser considerado como um fenômeno complexo cujo qual envolve aspectos psicológicos, biológicos, emocionais, históricos e sociais, que influem diretamente para o desenvolvimento das habilidades.



Podemos perceber então, que o comportamento das AH ou SD é um fenômeno multidimensional que envolve vários fatores e habilidades acadêmicas e não acadêmicas. Desta maneira, a partir desse modelo proposto por Renzulli, podemos identificar dois tipos de AH ou SD: a acadêmica e a produtivo-criativa.



Cabe destacar que as habilidades descritas no Modelos dos três anéis de Renzulli, são de igual importância, ou seja, não possuem uma ordem de relevância



5.1.DIFERENCIANDO OS TIPOS DE AH ou SD

Como foi abordado anteriormente Renzulli, propõe dois tipos AH ou SD: a acadêmica e a produtivo criativa.

A acadêmica está relacionada com habilidades cognitivas dos processos de ensino-aprendizagem, aprendizagem dedutiva e dos processos de

pensamento. Essas habilidades geralmente permanecem estáveis durante a vida inteira da pessoa e em diferentes graus, sendo as mais notadas dentro o ambiente escolar, pois geralmente os alunos que a possuem apresentam um desempenho diferente dos demais colegas da mesma faixa etária.

Esse tipo de expressão da superdotação é facilmente medido nos testes de QI, e outros testes que possam mensurar habilidades de ordem cognitiva



Algumas características mais específicas para esse tipo de AH ou SD são: maior competência nas habilidades relacionadas a linguística, a leitura e ao comportamento lógico matemático, possuem maior capacidade analítica, dedutiva e pensamento abstrato e desenvolvem facilmente os processos de pensamento tais como a aquisição, armazenamento e recuperação de informações

O segundo tipo de AH ou SD, a produtivo-criativa está relacionada ao desenvolvimento de materiais e produtos originais relacionados a qualquer área do conhecimento. Renzulli (1986) aponta algumas características diferenciais tais como: investiga de forma mais aprofundada, procurando criar hipóteses e soluções diferenciadas, utiliza do modelo indutivo, gosta mais de experimentar do que de ler, coloca suas habilidades para resolver e trabalhar em problemas que tem relevância pessoal; é mais questionador em sala de aula o que as vezes o torna irônico; tem tendência a dispersão e falta de rendimento, pois suas expectativas não são contempladas no currículo.

Esses indivíduos possuem a capacidade de criar algo novo, com qualidade de produção, não importando a quantidade e sim o quanto aquela ideia é inovadora, utilizando o pensamento de forma integrada, indutiva e direcionada para a resolução de um problema real



Muitas vezes o docente acha que esses alunos não sabem o que está acontecendo na sala de aula, pois aparentemente mostram-se distraídos e sem interesse, mas ao serem questionados respondem de forma correta (Perez, 2004).

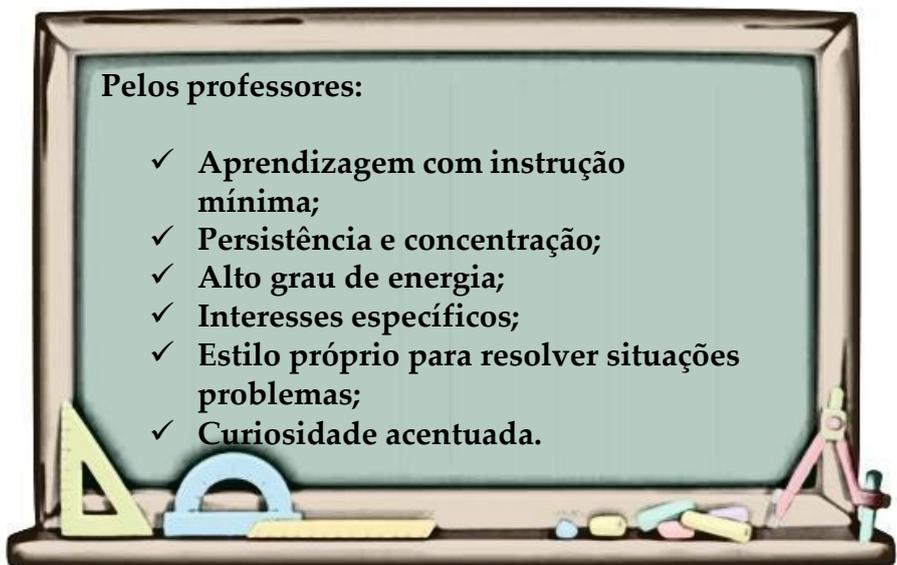
6. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH OU SD

Ao falarmos sobre atendimento especializado para alunos com AH ou SD, nos deparamos com uma primeira barreira: a identificação desses alunos. Percebe-se ainda, apesar dos amparos legais, que existe uma lacuna referente a esse assunto por parte os profissionais da educação e dos próprios familiares.

Dessa maneira, esse guia procura auxiliar na identificação dando pistas sobre algumas características que quando analisadas e somando-se a outros fatores, podem auxiliar na identificação desses alunos.

A identificação desses alunos passa então pela observação de vários fatores tais como: entrevistas, sondagem do rendimento, desempenho escolar, análise de produções. Por meio da análise dessas informações é possível traçar o perfil das AH ou SD. A seguir seguem algumas características que podem ser observadas para auxiliar na identificação desses alunos:

*



*



Pelos pais	
Atenção e memória de reconhecimento	reconhecem seus cuidadores desde cedo, apresentam sinais de vigilância e duração de atenção longa
Preferência por novidades	Preferência por novos arranjos visuais em detrimento dos anteriores, capacidade em perceber novidades
Desenvolvimento físico precoce	sentar, engatinhar e caminhar vários meses antes que o esperado
Linguagem oral	falar cedo, apresentar grande vocabulário e estoque de conhecimento verbal
Super-reatividade	reações intensas a ruído, dor e frustração.
Obs. pelo menos uma dessas característica são percebidas pelos pais, antes que a criança atinja 5 anos de idade (Winner, 1998).	

Cabe salientar que é por meio da convivência com outras pessoas que os aspectos únicos e específicos dos indivíduos vão sendo observados, por isso a importância de uma extensa e profunda coleta de informações que envolva família, escola e grupos sociais.

Algumas características comuns podem ser observadas nos alunos que apresentam AH ou SD. Cabe destacar que elas se apresentam em amplitudes diferentes e em situações diversas. Outro ponto importante é que alguns alunos podem apresentar uma característica mais consistente e marcante, e outros podem apresentar muitas delas. O profissional do atendimento educacional especializado deve, portanto, ficar atento a observação dessas características e a frequência com que elas acontecem, para poder dessa maneira, delinear o perfil das AH ou SD. Abaixo seguem algumas características que podem auxiliar o profissional do atendimento educacional especializado, nesta tarefa desafiadora que é identificar o aluno com AH ou SD:

*



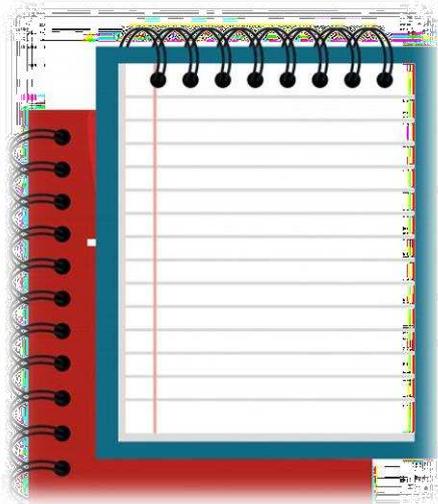
✓	Alto desempenho em uma ou várias áreas
✓	Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso
✓	Aprende facilmente novas línguas
✓	Aprende fácil e rápido
✓	Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial
✓	Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares
✓	Mostra iniciativa
✓	Flexível, aberto, versátil
✓	Amplamente informado e informado em áreas não comuns
✓	Qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações
✓	Persuasivo, capaz de influenciar os outros

*

✓	Curiosidade acentuada
✓	Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas
✓	Desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária
✓	Dispersão ou desatenção
✓	Senso de humor
✓	Baixo limiar de frustração
✓	Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento
✓	Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.)



*



✓	Sensibilidade e empatia com o outro
✓	Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas
✓	Cético, sempre quer saber o porquê das coisas
✓	Senso crítico; senso comum, não tolera tolices
✓	Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes
✓	Defesa de suas ideias e ponto de vista
✓	Perfeccionismo
✓	Resistência em seguir regras
✓	Ideias inusitadas e diferentes, criativo, imaginativo

7.O ATENDIMENTO AO ALUNO COM AH ou SD

O aluno que possui AH ou SD necessita de uma formação ampla, que contemple atividades diferenciadas, que sejam capazes de considerar e desenvolver suas habilidades e potencialidades em seus diversos aspectos, como explicitado na lei. Segundo Cupertino (2008) as formas mais comuns que são encontradas para contemplar o atendimento a esses alunos são: *o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento.*

O agrupamento consiste em atender um grupo previamente escolhido em locais específicos como escolas ou classes especiais, em tempo parcial, proporcionando a esses alunos o incentivo e a motivação para um desenvolvimento de suas habilidades por meio da troca de ideias e interação entre diferentes alunos com diversos interesses. Pode também ocorrer em acampamentos temáticos, intercâmbios ou cursos específicos.



Esse tipo de atendimento deve ser feito como um recurso adicional, apesar de ocorrer com um grupo de alunos previamente escolhido, não se pode perder de vista que esses discentes precisam muitas vezes de instruções individualizadas, pois trata-se de um grupo com uma grande

heterogeneidade, muitas vezes com habilidades e aptidões que se desenvolvem de maneira heterogênea.

A aceleração permite que o aluno pule etapas de sua formação, concluindo-a em menor tempo. Ela ocorre de diversas maneiras, como por exemplo: entrada na fase seguinte do processo educativo, saltar de séries, aceleração em algumas disciplinas, compactação do currículo, entre outras, que possam permitir ao discente experimentar vivências de aprendizagem oferecidas a alunos mais velhos.



Uma das vantagens é permitir que o aluno siga seu próprio ritmo, portanto, mantêm-se motivado com seus estudos. Entretanto, deve ser bem analisado, pois é necessário observar se o aluno possui condições psicológicas e conhecimentos necessários para que a interação com alunos mais velhos seja

benéfica e produtiva. Também é necessário considerar os aspectos afetivos do aluno, como: segurança e auto estima, para que os ganhos cognitivos compensem as perdas dos relacionamentos sociais, pois como sabemos o desenvolvimento de aptidões motoras, afetivas e intelectuais não ocorre de forma síncrona e homogênea (CUPERTINO, 2008).

O enriquecimento curricular oferece ao aluno experiências diversificadas e diferenciadas daquelas que normalmente o currículo regular apresenta. O enriquecimento curricular pode ocorrer de duas formas: intracurricular e extracurricular.

O enriquecimento intracurricular acontece sem retirar aluno do seu ambiente escolar ou da sua sala de aula, por meio de projetos originais que podem envolver várias disciplinas, ou pelo acréscimo de conteúdos mais ampliados, abrangentes ou aprofundados de uma ou mais disciplinas, de modo a atender habilidades específicas de um aluno. Esta última é chamada de adaptação curricular, em que se elabora um programa educacional individualizado envolvendo não somente o aluno, mas também seus tutores e toda a equipe escolar, de modo a modificar as metodologias, os objetivos, as atividades e as avaliações.

Para que esse atendimento ocorra é necessário que o docente conheça o seu aluno e possa juntamente com a equipe escolar elaborar estratégias que levem em conta as habilidades e as individualidades do aluno, por meio de organização de recursos



diferenciados a fim de oferecer a seus alunos metodologias diferenciadas para um maior aprofundamento curricular.

O atendimento do enriquecimento extracurricular pode acontecer em Salas de Recursos, centros de atendimento, ou até mesmo em programas específicos com parcerias com Universidades, museus, escolas esportivas entre outros. Um exemplo desse tipo de atendimento é proposto por Renzulli (1994) chamado de Modelo Triádico de Enriquecimento.

7.1. APROFUNDANDO O TEMA

Joseph Renzulli elaborou o Modelo Triádico de Enriquecimento como um programa de estudos para alunos com AH ou SD. A ideia desse programa é incentivar a produtividade criativa nos jovens, expondo-os a vários temas, áreas



de interesse e campos de estudo. Por meio das atividades propostas é possível também incentivá-los a aplicar o conteúdo estudado e desenvolver habilidades relacionadas, bem como realizar o treinamento em metodologia investigativa das áreas de interesse auto selecionadas usando três tipos de enriquecimento

O enriquecimento do tipo I é constituído por atividades exploratórias gerais, tendo como objetivo apresentar aos estudantes um número diversificado de temáticas, hobbies, profissões atividades, disciplinas, eventos e personalidades que normalmente não são contempladas pelo currículo comum.

No enriquecimento tipo II prevê atividades em grupo, no qual os estudantes são estimulados a buscarem resoluções de problemas, desenvolvendo a criticidade, criatividade, e o aprofundamento de suas habilidades e potencialidades com bases em referências de pesquisa

O enriquecimento tipo III é composto por atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivos, em que os alunos possam desenvolver seus próprios trabalhos e projetos, cujo objetivo é mobilizar de maneira prática e concreta os conhecimentos adquiridos

A entrada nos programas de enriquecimento curricular de Renzulli e a passagem de um tipo de enriquecimento para o outro acontece por meio de um processo chamado de Modelo de Identificação das Portas Giratórias, conforme o interesse do aluno, assim, ele passa de um nível para o outro, a partir da identificação do seu talento.

7.2. PAPEL DA FAMÍLIA

A família é o local onde a criança está inserida, em que ela vai se descobrindo e descobrindo o mundo ao seu redor. Cada novo aprendizado precisa ser observado pelos responsáveis e mesmo que pareça ser algo natural, os cuidadores precisam estar sempre atentos ao que a criança faz. Essa participação da família no registro e observação do desenvolvimento infantil, é extremamente relevante para a identificação de algo, se futuramente, essa criança apresentar distúrbios, deficiências, dificuldades ou facilidades, precocidade ou habilidades.



É papel da família ao levar a criança ao pediatra e pontuar o que vem observando, pois dessa maneira, haverá um registro clínico que poderá fornecer pistas e auxiliar no entendimento dos comportamentos que poderão surgir.

O estímulo dado pela família é importante para o desenvolvimento infantil, desde que seja de forma prazerosa e que respeite a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Na escola os responsáveis pela criança/adolescente, precisam ter um diálogo aberto com a equipe pedagógica informando sobre as dificuldades e facilidades que o aluno apresenta. Se a família tiver em mãos um laudo ou diagnóstico clínico deve também apresentar a escola, para que o aluno possa receber o atendimento especializado.



A conversa aberta com a equipe escolar poderá auxiliar o docente a perceber melhor a criança, e dessa maneira planejar suas aulas de forma encorajar esse aluno a desenvolver seus potenciais.

Cabe a família também o acompanhamento do seu filho, procurando sempre estar em contato com a escola, reportando a equipe escolar qualquer problema que essa criança venha a ter, e também levando-a ao atendimento

especializado quando for o caso. Os responsáveis devem estimular a criança encorajando-a a realizar suas atividades.

A escola deve acolher a família de modo esclarecer as dúvidas dos responsáveis sobre o assunto e procurando explicar como será feito o atendimento, dando apoio pedagógico e psicológico quando necessário.

8.DIFICULDADES NO DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS COM AH ou SD

Um dos grandes problemas encontrados por professores e especialistas na área das AH ou SD é em relação ao diagnóstico desses alunos. Muitas das características que definem esses alunos acabam sendo parecidas e até mesmo confundida com outras alterações, principalmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento cerebral, como por exemplo o autismo e o TDAH.

A seguir encontram-se algumas pistas que podem auxiliar a diferenciar as características relacionadas as AH ou SD e outras alterações.



Evita contato visual?

O indivíduo com AH ou SD não apresenta problema com o contato visual. Inclusive, desde cedo ele mantém esse contato com seus cuidadores.

Demonstra pouquíssimo interesse em outras pessoas / Isola-se dos colegas sem motivo/Dificuldade de socialização?

As crianças com AH ou SD apresentam sensibilidade e empatia desde muito cedo com crianças da sua idade. A maioria apresenta boa qualidade em suas relações sociais. Muitas pessoas tem a ideia que o indivíduo que apresenta AH ou SD é solitário, mas isso ocorre devido a preferência por assuntos incomuns a sua



Idade e, portanto, na dificuldade em encontrar alguém com os mesmos interesses.

O desenvolvimento da linguagem parece diferente

Na maioria das vezes o desenvolvimento da linguagem do aluno com AH ou SD é precoce, com pronúncia exata e construção gramatical correta para a idade em que se encontra. Algumas pessoas com AH ou SD podem começar a falar mais tarde, porém apresentam um desenvolvimento rápido e um vocabulário diferenciado.

Não responde quando é chamado; faz movimentos repetitivos sem motivo aparente; costuma mexer com os dedos e as mãos de forma peculiar

Não são características comuns a indivíduos com AH ou SD, a não ser em casos de dupla excepcionalidade.



Repete frases e outros conteúdos que ouviu em filmes e desenhos animados

O fato de repetir conteúdos, passar frases ou textos, está relacionado ao fato de que uma criança pode estar tentando lembrar-se de algo, ou até mesmo decorar alguma coisa que achou interessante. Um profissional especializado no assunto pode elucidar dúvidas e classificar esse comportamento de maneira mais eficiente e eficaz.

Confunde-se com frases de sentido figurado e leva tudo ao pé da letra

O indivíduo com AH ou SD tem grande facilidade de abstração, usa muito sua criatividade e tem facilidade em utilizar os jogos de palavras.

Comunica-se melhor apenas quando fala de temas de seu interesse

Não somente o indivíduo com AH ou SD, mas qualquer pessoa se expressa de uma maneira melhor e com mais entusiasmo com assuntos do seu interesse



Brinca com os objetos e brinquedos de forma inusitada

O brincar está relacionado com o interesse pelo objeto e o quanto a criança é estimulada a desenvolver sua criatividade. Qualquer criança que se interesse por um brinquedo ou objeto e seja estimulada pode desenvolver brincadeiras inusitadas e criativas. Quando essa característica chama muito a atenção um profissional especializado diante outras observações e investigações conseguem diferenciar até que ponto é uma reação de uma criança com AH ou SD ou de um autista

Reage excessivamente a barulhos altos ou a contato físico

Essa característica geralmente se relaciona ao autismo, alguns são mais reativos a alguns estímulos e outros não. Alguns indivíduos com AH ou SD também podem ser sensíveis a alguns estímulos, assim como algumas pessoas são também sensíveis. Como já foi discutido a observação de várias características é que vão definir o quanto esse dica seria relevante a identificação das AH ou SD

Tem pouca noção de situações perigosas



O superdotado desde muito cedo tem noção de ação e reação, pensamento rápido e capacidade de abstração, portanto essa característica não definiria uma criança com AH ou SD.

Parece ter reduzida capacidade de abstração, ou seja, imaginar

A imaginação, a originalidade e a criatividade são características que marcam o indivíduo com AH ou SD, essa característica, portanto não seria de alunos com suspeita de AH ou SD.

Apresenta interesse exagerado em assuntos muito específicos. Segue rotinas próprias muito rígidas

Geralmente as AH ou SD tem um foco e uma motivação em realizar suas tarefas como característica de destaque. Apresentam uma disciplina e um desempenho, envolvendo grande motivação e gasto de energia para realizar algo e seu interesse.



Incomoda-se quando foge da rotina

Uma das características das AH ou SD é o perfeccionismo e o foco com que realiza suas atividades, porém isso acontece durante a fase em que realiza o seu trabalho de interesse. O indivíduo com AH ou SD é dinâmico e se adapta a situações diversas.



Dupla excepcionalidade: termo que pode ser aplicado quando um indivíduo apresenta talento ou habilidade superior em uma ou mais áreas, juntamente com uma alteração no neurodesenvolvimento, desordem psiquiátrica, sensorial e física.

Como exemplo de dupla excepcionalidade podemos citar casos de indivíduos que possuem AH ou SD com TEA, Asperger e TDAH. Apesar de ainda ser um tema escasso na literatura, é um campo de interesse científico que deve ser estudado e discutido para que se tenha uma melhor compreensão da população que faz parte do público-alvo da educação especial.

8,1.CONVERSANDO.....

A Síndrome de Asperger muitas vezes é confundida com AH ou SD por possuir características muito semelhantes. Na tentativa de elucidar algumas dúvidas sobre o assunto, algumas semelhanças e diferenças foram estudadas por alguns pesquisadores. Segue abaixo um quadro com características propostas por Vieira e Simon, 2012, para auxílio nas diferenças entre SA e as AH ou SD:

CARACTERÍSTICAS	AH ou SD	ASPERGER
COGNIÇÃO	Alto grau de curiosidade, atenção concentrada, interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais. Originalidade em resolver problemas e criatividade elevada	Fluência, precocidade em linguagem falada e escrita, vocabulário sofisticado e formal, desenvolvimento superior em determinada área de interesse **
INTERAÇÃO SOCIAL	Geralmente não apresentam dificuldades de interação social. Quando isso ocorre é devido a dificuldade em encontrar alguém com os mesmos interesses	Comprometimento nas interações sociais, dificuldades em se colocar no lugar do outro, rigidez de pensamento, dificuldade em discernir a ficção da realidade e dificuldade em perceber o perigo.
COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	Demonstram independência, são autônomos, perfeccionistas, persistentes, contrários a atividades curriculares regulares. São questionadores de regras.	Comportamentos restritos e estereotipados, área única de interesse intenso, movimento repetitivo, contato visual mínimo, respostas afetivas inadequadas, passividade, agressividade, apego a rotina
COMUNICAÇÃO	Persuasivo, capaz de influenciar os outros. Possui capacidade de abstração e como consequência em sua comunicação usa jogo de palavras.	Dificuldades para iniciar ou manter conversa, o discernimento de um assunto, falta de linguagem corporal adequada, incapacidade de interpretar a linguagem corporal e expressões faciais alheias, fala pedante e exagerada, dificuldades em identificar diferenças e variedade de sons da linguagem

**Comum a indivíduos com SA e AH ou SD

Cabe ressaltar que o diagnóstico deve sempre ser realizado por uma equipe multidisciplinar, envolvendo várias observações e a análise de múltiplas características para que o aluno, não somente que possua AH ou SD, mas também outros, possam ser corretamente identificados e encaminhados ao atendimento educacional especializado.

8. REFERÊNCIAS

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

ALENCAR, E. M. L. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v.12, n2, p. 371- 378, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>

ANJOS, A. G. **Formação Continuada De Professores Em Altas Habilidades/Superdotação: uma Dissonância entre Contextos**. 2018. 178 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153153/anjos_ag_me_bauru_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicol. Esc. Educ. Campinas**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200012&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado**: coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI. 1992.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

_____. Decreto nº 7611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 12.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. **Diário Oficial da União** Brasília/DF. Recuperado em 11 de maio 2021 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-norma-pl.html>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 5.692 E 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.

_____. PNEE: Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Portal MEC**. Brasília, MEC/SEMESP. 2008.

_____. Resolução nº4, 2 outubro e 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial. **Diário Oficial da União** Brasília: DF. Conselho Nacional de Educação./Câmara da Educação básica. MEC.2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 set.2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União** Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação básica. Brasília, DF. 2001

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, D. S.; VIRGOLIM, A.M. R. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. **Portal MEC**. SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. 84 p.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores,. p.53-65, 2007.

SIMOM, K. W.; VIEIRA, N. J. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacionaispecial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n. 43, 2012.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for **Educational Excellence** (2nd ed.). Mansfield Center, CT: CreativeLearning .1997

VIRGOLIN; A. M. R. As diferentes terminologias e definições na área. In: VIRGOLIN; A.M. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF.2007.Disponível em: [http:// www. dominiopublico.gov.br/ download/ texto/me004719.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf)