



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**INSTITUTO DE BIOLOGIA**

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

**LEOMAR RODRIGUES DE AVELLAR BAPTISTA**

**GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO  
EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA  
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU  
SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando  
à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Serpa Cardoso**



**LEOMAR RODRIGUES DE AVELLAR BAPTISTA**

**GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO  
EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Serpa Cardoso**



NITERÓI

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B222g Baptista, Leomar Rodrigues de Avellar  
GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO EDUCACIONAL  
INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU  
SUPERDOTAÇÃO / Leomar Rodrigues de Avellar Baptista, Fernanda  
Serpa Cardoso. - 2024.  
82 f.: il.

Orientador: Fernanda Serpa Cardoso.  
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

1. Plano Educacional Individualizado. 2. Altas Habilidades  
ou Superdotação. 3. Enriquecimento Escolar. 4. Educação  
inclusiva. 5. Produção intelectual. I. Cardoso, Fernanda  
Serpa. II. Cardoso, Fernanda Serpa, orientadora. III.  
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. IV.  
Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

# **LEOMAR RODRIGUES DE AVELLAR BAPTISTA**

## **GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

### **Banca Examinadora:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Serpa Cardoso – CMPDI/UFF (Presidente da Banca/Orientadora)**

---

**Prof. Dr. Manoel Gustavo Leitão Ribeiro – CMPDI/UFF**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Viviane Oliveira de Freitas Lione – CMPDI/UFF**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou – EBG/FIOCRUZ (Membro Externo)**

---

**Prof. Dr. Felipe Rodrigues Martins – ISERJ (Membro Externo/Suplente)**

---

**Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Cátia Lacerda Sodré – CMPDI/UFF (Suplente)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Alice Akemi Yamasaki (Revisora)**

Dedico este trabalho à todas as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação que foram e são desafiadas a estar na escola sem terem suas especificidades respeitadas e atendidas. Em especial, às minhas filhas que me desafiam a aprender sobre suas singularidades.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, causa primária de todas as coisas. Pela oportunidade desta vida e por propiciar momentos de crescimento evolutivo.

À minha família, que de alguma forma cria uma rede de apoio para mim. As minhas meninas, que me ensinam cotidianamente às delícias e as dores de se aprender a viver e me fazem crescer humanamente.

Ao meu amado Charlles, que sempre acredita em mim, me incentiva, e comemora cada conquista minha, por menor que seja. Grata pelo seu respeito e por estar ao meu lado nesta caminhada.

À querida, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Serpa Cardoso, que me conduziu nesta caminhada, segurando firme a minha mão, me orientou, reorientou e teve uma escuta atenta e sensível em muitos momentos. Obrigada, por confiar em mim e reafirmar o quanto juntas somos mais fortes e podemos alcançar nossos sonhos e objetivos.

À Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Akemi Yamasaki, que com sua amorosidade e seu profissionalismo, revisou o trabalho, trazendo contribuições necessárias e observações sobre os atravessamentos que o sistema nos desafia a romper nos cotidianos escolares.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Delou, por ter aceito o convite de estar na qualificação e na banca oferecendo suas contribuições valorosas, bem como por nos inspirar com seu profissionalismo e bravo combate pelas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

Aos demais membros da banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Lione, Prof<sup>a</sup> Cátia Sodré, Prof. Dr. Felipe Martins e Prof. Dr. Manoel Gustavo Ribeiro, agradeço à disponibilidade em participar deste momento tão importante em minha formação e compartilharem suas considerações acerca deste trabalho.

Às amigas da turma que me acompanharam neste percurso e em especial, Bárbara, Patrícia, Kamilla, Inês Raquel, Ana Cláudia, Josiane e Juliana Muniz, pelas palavras de incentivo que ecoam sempre, pelo carinho e por serem mulheres inspiradoras.

À Bruna Rangel, que ao longo dos anos vem me acolhendo e fez um dos movimentos mais importantes comigo nesta caminhada me auxiliando com o combustível do companheirismo, da gratidão.

Às demais amigas, Luciene, pelo incentivo diário, Dalva e Mariana, por terem sido as parceiras que toda mestrandra trabalhadora deseja, Luana e Gracyelle, pelo carinho constante e à Maria, que com suas palavras acolhedoras, incentivadoras e suas mãos que me acalmam da correria.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS .....	X
QUADROS E TABELAS .....	XI
RESUMO .....	XII
ABSTRACT .....	XIII
1 - INTRODUÇÃO .....	14
1.1 Apresentação .....	14
1.2 Altas Habilidades ou Superdotação .....	16
1.2.1 Caracterizando o Comportamento Superdotado.....	16
1.2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas.....	21
1.3. A construção do Direito à Educação, à Diversidade e à Inclusão - uma linha do tempo com aspectos legais, a partir da República.....	24
1.4 Plano Educacional Individualizado .....	38
1.4.1 O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	40
2 - OBJETIVOS .....	44
2.1 Objetivo Geral .....	44
2.2 Objetivos Específicos .....	45
3 - MATERIAL E MÉTODOS .....	45
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	47
4.1 Revisão bibliográfica por meio da pesquisa nas bases de dados, com os temas Altas Habilidades ou Superdotação e Plano Educacional Individualizado .....	47
4.1.1 Levantamento e análise de PEI para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação .....	49
4.1.2 Análise de quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado a partir da conceituação de Renzulli .....	51
4.1.3 Organização dos elementos que nortearão o modelo de PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação .....	55
4.1.4 Produto - Organização e elaboração do guia prático contendo o instrumento CIPEIAHS - Coleta de Informações para o Plano Educacional Individualizado para Altas Habilidades ou Superdotação e o modelo de PEI .....	64
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
5.1 Conclusão .....	65
5.2 Perspectivas .....	67
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	68
7- APÊNDICES E ANEXOS .....	73

<b>7.1 APÊNDICES .....</b>	<b>73</b>
<b>7.1.1 Resenha da Tese “Redes de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia” .....</b>	<b>73</b>
<b>7.2 ANEXOS .....</b>	<b>75</b>
<b>7.2.1 Anexo 1 - Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano Individual de Ensino.....</b>	<b>75</b>
<b>7.2.2 Anexo 2 - Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores.....</b>	<b>75</b>
<b>7.2.3 Anexo 3 - Lista Base de indicadores para Superdotação – Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula.....</b>	<b>76</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1	Teoria dos Três Anéis	33
FIGURA 2	Diagrama da Teoria dos Três Anéis	57
FIGURA 3	O modelo Triádico de Enriquecimento	59
FIGURA 4	O modelo Triádico de Enriquecimento I	61
FIGURA 5	O modelo Triádico de Enriquecimento II	62
FIGURA 6	O modelo Triádico de Enriquecimento III	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AHSD – ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CEDERJ – CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CIPEIAHS – COLETA DE INFORMAÇÕES PARA O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

CF/88 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LBI – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

NAAH/S – NÚCLEO DE ATIVIDADES DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

PNEEPEI – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PEI – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

SCIELO – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

UFRJ -- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

QUADRO 1	Proposições legais sobre Altas Habilidades ou Superdotação	26
QUADRO 2	Principais características e benefícios do PEI no contexto do AEE	41
QUADRO 3	Passos desenvolvidos para realização da pesquisa	46
QUADRO 4	As principais informações sobre as escalas desenvolvidas por Joseph Renzulli e sua aplicação no contexto educacional	52
QUADRO 5	Síntese das principais informações sobre a Lista Base de Indicadores de Superdotação, abordando seu objetivo, aplicação, e relação com a teoria de Renzulli	53
QUADRO 6	Resumo das informações principais sobre o Manual de Identificação de Altas Habilidades, incluindo seu conteúdo, abordagem, e sua contribuição para a elaboração do PEI	54
QUADRO 7	Resumo das principais informações sobre o "Guia para Avaliação Multimodal de Altas Habilidades," sua abordagem, aplicação, e contribuição para o desenvolvimento do PEI	55

## **RESUMO**

O principal objetivo desta pesquisa foi desenvolver um guia prático para professores, pesquisando e elaborando um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD). Este guia propõe-se a alcançar tanto salas de aula regulares quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), propondo um atendimento inclusivo e personalizado. Os objetivos secundários da pesquisa incluíram a análise da legislação educacional pertinente e a revisão da literatura existente sobre AHSD e PEI. A metodologia adotada foi qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental. Os principais autores que nortearam a pesquisa incluem Burns, Delou, Gardner, Freitas e Pérez, Fleith, Renzulli e Virgolim, cujas obras forneceram um suporte teórico consistente sobre criatividade, superdotação e práticas educacionais inclusivas. A análise dos dados permitiu identificar lacunas na literatura e nas práticas atuais. A pesquisa revelou uma carência significativa de materiais específicos e modelos práticos de PEI para estudantes com AHSD, destacando a urgência na criação de guias norteadores para professores. Levando-nos a perceber que a falta destas orientações pode ser um dos fatores que dificultam o atendimento a esse público-alvo da educação inclusiva e reforçam os mitos. O resultado do estudo sobre a elaboração do PEI para estudantes com AHSD, conforme as bases legais da Inclusão no país e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, contribuirá para ampliar as referências e direcionar possibilidades de atendimento que possam corresponder às especificidades individuais de aprendizagem e às peculiaridades dos sujeitos com Altas Habilidades ou Superdotação. Espera-se que o Guia Prático, proposto na presente pesquisa, possa servir de instrumento significativo para um planejamento mais efetivo de atividades que atendam os alunos superdotados em suas singularidades.

**Palavras-Chave:** Plano Educacional Individualizado; Altas Habilidades ou Superdotação; Enriquecimento Escolar; Educação inclusiva.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research was to develop a practical guide for teachers, researching and developing an Individualized Educational Plan (IEP) model aimed at students with High Abilities or Giftedness (AHSD). This guide aims to reach both regular classrooms and Specialized Educational Services (AEE), proposing an inclusive and personalized service. Secondary research objectives included analysis of pertinent educational legislation and review of existing literature on AHSD and PEI. The methodology adopted was qualitative, combining bibliographic review and documentary analysis. The main authors who guided the research include Burns, Delou, Gardner, Freitas and Pérez, Fleith, Renzulli and Virgolim, whose works provided consistent theoretical support on creativity, giftedness and inclusive educational practices. Data analysis allowed us to identify gaps in the literature and current practices. The research revealed a significant lack of specific materials and practical IEP models for students with AHSD, highlighting the urgency in creating guidance guides for teachers. Leading us to realize that the lack of these guidelines may be one of the factors that make it difficult to serve this target audience for inclusive education and reinforce myths. The result of the study on the preparation of the PEI for students with AHSD, in accordance with the legal bases of Inclusion in the country and the international treaties to which Brazil is a signatory, will contribute to expanding references and directing service possibilities that may correspond to the individual specificities of learning and the peculiarities of subjects with High Abilities or Giftedness. It is expected that the Practical Guide, proposed in this research, can serve as a significant instrument for more effective planning of activities that serve gifted students in their singularities.

**Keywords:** Individualized Education Plan; High Abilities or Giftedness; School Enrichment; Inclusive Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 APRESENTAÇÃO**

O objeto desta pesquisa perpassa pela minha trajetória pessoal e o interesse pela Educação Inclusiva. Ao descrever esta narrativa pessoal, pode-se observar o quanto a escola é um local privilegiado para a identificação e atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação<sup>1</sup>. As pessoas próximas sempre disseram que eu era uma criança muito esperta e inteligente. Aos 15 anos descobri que tinha Anacusia (audição unilateral). E, este diagnóstico aparentemente em nada afetou minha vida escolar. Acreditei que este diagnóstico poderia trazer algumas explicações para alguns comportamentos que eu apresentava. Porém, algo continuava a me incomodar, mas não sabia descrever e tão pouco tinha explicações para as inúmeras inquietações que percebia no mundo ao meu redor.

Contudo, um olhar sensível aos diferentes foi se estabelecendo de uma forma mais contundente, levando-me a entender a graduação em Pedagogia como uma área em que as inquietações pessoais e profissionais pudessem ser dirimidas e trabalhadas.

Iniciei minha vida profissional como professora de Educação Infantil e após o contato com crianças com síndromes diversas na Educação Infantil na Associação Pestalozzi de Itaboraí, mais uma vez fui em busca de capacitação. Desta vez, a pós-graduação em Psicomotricidade foi o meu foco. E dando continuidade à minha formação permanente, concluí os Cursos de Pós-graduação em Neurociências Aplicada à Aprendizagem (UFRJ) e em Educação Especial- Deficiência Mental (Unirio) e finalizei em 2023 uma Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FSJT), para melhor compreender a avaliação e os processos de aprendizagens.

Tenho uma filha de 18 anos identificada aos 9 anos com Altas Habilidades, quando a partir desta nova realidade procurei mais informações, chegando a participar do Curso de Verão para Superdotados da UFF em janeiro de 2017. Este foi um divisor

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, adota-se o termo altas habilidades ou superdotação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), alterada em 2013 (BRASIL, 2013). Ao longo do texto, entretanto, serão mantidas, nas citações diretas, as terminologias originais utilizadas pelos autores e documentos.

de águas, pois o contato com os pares, me fez ampliar as possibilidades e pensar em ações efetivas para divulgar e atender as necessidades destes sujeitos que estão entre nós e que são invisíveis ao mesmo tempo nas políticas públicas educacionais e sociais.

No decurso destes 24 anos em que atuo efetivamente na docência, em classes da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Educação Especial (classe especial e classe hospitalar) e no município de Niterói como Professora de Apoio Educacional Especializado, em classe regular, também venho trabalhando nos últimos 13 anos como Professora/Tutora Presencial e a dez anos como Tutora Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD (Educação a Distância) do Consórcio Cederj/Unirio no Polo Regional UAB/Cederj de Rio Bonito, participando da organização das Semanas Acadêmicas, que viabilizam e fomentam o conhecimento sobre os fazeres e as práticas na perspectiva da Educação para todos. Desde 2017, a temática das Altas Habilidades ou Superdotação e outras formas de inclusão e diversidade constituem as Programações destas Semanas Acadêmicas, possibilitando o estabelecimento de uma rede que objetiva o desenvolvimento desta discussão, bem como a divulgação do conhecimento sobre a temática.

Sendo assim, busquei o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Diversidade e Inclusão, para aprofundar meus estudos e minha formação, considerando a possibilidade da formação teórico investigativa articulada às práticas educativas e aos lugares destas práticas. Fui aprovada na seleção e iniciei uma nova jornada na vida acadêmica, participando de eventos no período de 2017 a 2020, com publicações e orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionadas às questões das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e ao projeto de pesquisa. Neste período, construí uma nova trajetória a partir do meu projeto inicial e das perspectivas lançadas sobre a pesquisa e o produto desse projeto. O percurso foi conturbado, tendo em vista os muitos entraves quando o assunto é política pública para a Educação e, principalmente, sendo para a Educação Especial e o seu público. Neste caso, verifiquei o desconhecimento e a reprodução de mitos sobre o comportamento superdotado. Lamentavelmente, não pude concluir a dissertação e o produto no tempo previsto. Realizei nova submissão ao Programa em 2021. Aprovada e já tendo cursado todas as disciplinas com aproveitamento, retornei com um novo projeto que também foi sendo redesenrado. Em novembro de 2022, definimos qual

seria o foco da pesquisa e a busca tem sido em torno de estratégias que possam facilitar a atuação no ambiente escolar, para que os estudantes com AHSD, possam ser atendidos em suas especificidades e tenham seus potenciais e habilidades enriquecidas.

Por meio das pesquisas realizadas, chegamos a proposta de um Guia Prático para elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação em formato de e-book para professores, e juntamente foi necessário criar uma roteiro de Coleta de Informações para o PEI de Altas Habilidades ou Superdotação (CIPEIAHS), para a educação básica e utilização em salas de aulas regulares de aula e extensivo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## 1.2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

### 1.2.1 Caracterizando o Comportamento Superdotado

As discussões sobre Altas Habilidades ou Superdotação vêm conquistando maior visibilidade nos espaços educacionais e midiáticos. No entanto, percebe-se um conjunto de desconhecimentos sobre as características apresentadas por uma pessoa com AHSD. Tais dificuldades em realizar a Identificação muitas vezes levam professores e familiares a confundir com transtornos psicológicos, gerando muitas frustrações no percurso escolar, nas relações e interações socioemocionais (Virgolim, 2007; Chagas, 2007; Chagas e Sousa, 2018).

Além disso, poucas escolas conhecem ou oferecem acesso às informações adequadas para desenvolver ações pedagógicas baseadas nos pressupostos da Teoria dos Três Anéis e do Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli e Reis, 1985), assim como, em orientar a busca por parcerias institucionais que possam atender aos estudantes com AHSD, em suas especificidades.

São inúmeras nomenclaturas encontradas na literatura e cada uma delas pertencentes a alguma abordagem teórica vigente ou em vigor à época. Dentre as terminologias, podemos observar: mais capazes, brilhantes, superiores intelectualmente, excepcionalmente inteligentes, talentosos, intelectualmente superdotados, prodígio, precoces, gênios, bem-dotados, alto habilidoso, altamente

capaz e outras que denotam total preconceito, dentre as quais, sabichão, CDF<sup>2</sup>, NERD<sup>3</sup> e Geek<sup>4</sup>. Apesar de as duas últimas expressões serem de origem inglesa, são utilizadas no Brasil.

Em alguns paradigmas, verificamos que o uso de um vocábulo pode trazer interpretações que o tornam incoerente com o conceito que realmente deseja expressar. Virgolim (1997, p.175) nos afirma que “[...] o termo em inglês *gifted* ou *giftedness* se refere a *gift*, que se traduz por “presente, dádiva, dom”, sugerindo que a habilidade superior é um dom natural ou dádiva divina.”

Ainda é comum encontrar pessoas fazendo o uso de nomenclaturas já abolidas pela academia, porém muito utilizadas no senso comum, o que permite as atribuições de sentido que as provém. O uso destas expressões nos leva a refletir o quanto elas geraram confusões em ambos os meios, uma vez que reforçam uma correlação equivocada entre as expressões, não dando sentido correto ao contexto conceitual a que pertence. Neste caso, podemos constatar que o uso inadequado, a interpretação mal feita ou até mesmo o conceito empregado pode desencadear um processo de preconceito e julgamento da pessoa na condição de AHSD (Virgolim,2007; Fleith & Alencar, 2001).

Por outro lado, podemos questionar se o uso inadequado das nomenclaturas podem ser motivadoras de entrave para a identificação, construção de identidade do sujeito, autoimagem e, até mesmo, para a elaboração das políticas públicas em Educação Especial no Brasil. São muitos conceitos a serem desmistificados em torno das AHSD. O desconhecimento das especificidades, principalmente no campo da escola, ainda contribui para classificações, rótulos e “diagnósticos” equivocados, o

---

<sup>2</sup> Diz-se da pessoa muito inteligente que prefere estar estudando ou se dedicando a alguma atividade intelectual de seu interesse. Designação atribuída aos antissociais, às pessoas que se dedicam ao estudo ou ao trabalho de maneira exclusiva; cujo interesse pessoal está restrito aos assuntos científicos; antissocial. Fonte:<https://www.dicionario-sinonimo.com/sinonimos-nerd>

<sup>3</sup> **CDF** é uma sigla usada para chamar o indivíduo que é muito inteligente, que é muito dedicado aos estudos e que por isso está sempre alheio e pouco participa da vida social dos jovens de sua idade, uma vez que sua prioridade principal é estudar muito para tirar as melhores notas e no vestibular ser o primeiro classificado. Usa-se a sigla CDF significando “crânio-de-ferro” Fonte: <https://www.significados.com.br/cdf>

<sup>4</sup> Pessoa que se interessa excessivamente por tecnologia, por tudo que é novo: os geeks desenvolvem jogos de computador. Quem se torna um especialista em tudo o que é do seu interesse. Que tem interesse em videogames, filmes, séries, colecionar objetos, brinquedos, tecnologia, computação, códigos, música eletrônica. Não confundir com: nerd. Etimologia (origem da palavra geek). Do inglês geek. Fonte:<https://www.dicionario-sinonimo.com/sinonimos-nerd>

que demonstra que alguns conceitos, simbolismos e paradigmas ainda persistem no imaginário social<sup>5</sup> (Castoriadis, 2010).

As altas habilidades no Brasil, ainda parece ser algo raro de conhecimento dos profissionais da educação. Muitos ainda se mostram surpresos com a nomenclatura, conceito e tipos de altas habilidades, assim como, em atender aos estudantes em suas especificidades.

O termo altas habilidades surgiu pela primeira vez no Brasil, no texto da Política Nacional de Educação Especial publicado pelo Ministério da Educação, em 1994. Nessa ocasião, a apresentação do termo mostrou o esforço dos especialistas e dos gestores da Educação Especial para a superação dos termos superdotados e superdotação, alvo de críticas pelas pessoas identificadas como tal, pela carga que os termos carregam em si mesmos e pelos especialistas que consideram que os termos refletem concepções inatistas da inteligência tanto de origem divina como de origem biológica. (Delou, 2011, p.64,65)

De acordo com Pereira (2014), pesquisas voltadas para o tema das AHSD não são recentes no Brasil, porém muitos pesquisadores acabam adotando terminologias que divergem sobre o fenômeno. Isto ocorre por não haver assentimento em relação ao significado da nomenclatura a ser utilizada. Sendo assim, ela afirma que:

Atualmente, a superdotação tem sido compreendida como condição humana multidirecional, que envolve características únicas do desenvolvimento humano e suas relações, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade, bem como as influências do meio social, histórico e cultural em que o indivíduo se situa (Pereira, 2014, p. 376).

A legislação brasileira apresenta atualmente a seguinte conceituação por meio da Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

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

---

<sup>5</sup> Castoriadis, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

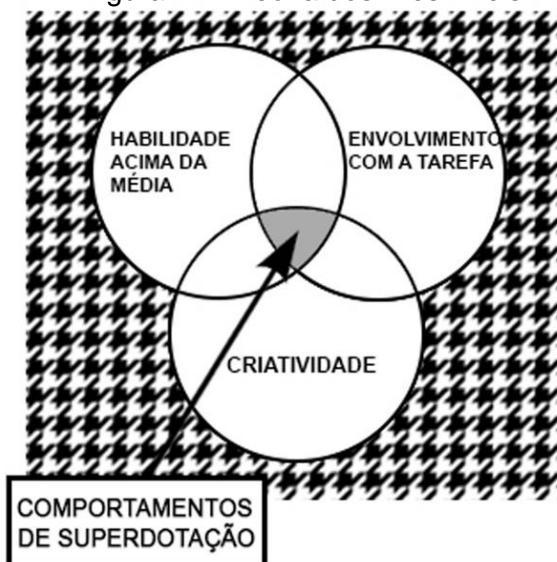
Esta definição está em consonância à teoria formulada pelo psicólogo Joseph Renzulli na década de 70, e que o MEC aprovou do seu conceito teórico para delinear as propostas pedagógicas dos materiais ofertados pelo mesmo.

Renzulli (2014), define a superdotação como um fenômeno que abrange três aspectos característicos no comportamento do indivíduo: é aquela pessoa que apresenta capacidade intelectual acima da média dos seus pares, seja em uma ou mais áreas do conhecimento, demonstrando engajamento na execução da tarefa e que demonstra criatividade em relação aos desafios do cotidiano, com soluções diferenciadas do padrão.

Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (Renzulli, 2014, p. 246)

A Teoria dos Três Anéis é uma abordagem amplamente reconhecida e estudada na literatura sobre educação e AHSD. No Brasil, tem sido referenciada por diversos estudiosos e aplicada no contexto educacional (Alencar, 2003; Delou, 2008; Fleith, 2007; Virgolim, 2007).

Figura 1- A Teoria dos Três Anéis



Fonte: Figura 1: modelo Triádico de Enriquecimento, reproduzido de: Renzulli, 1985, et al., apud, BURNS, Deborah E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo; Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014, p.52.

A teoria de Renzulli (1997) enfatiza que a superdotação não é uma condição unicamente relacionada ao QI, mas sim uma interação entre habilidades acima da média, alta criatividade e envolvimento com a tarefa" (Virgolim, 2007, p. 34). Ela reconhece a importância do contexto social na expressão e no desenvolvimento do potencial humano, enfatizando a influência de fatores como família, escola, amigos e grupos sociais.

A representação gráfica dos três anéis, onde cada um simboliza uma dimensão da superdotação, e a malha "pied poule" ao fundo (Figura 1), representando a dimensão social, oferecem uma visualização clara dessa teoria e destacam a complexidade e a interdependência desses elementos na manifestação da superdotação.

A proposta de duas categorias para a superdotação, a acadêmica e à produtivo-criativa, se refletem na compreensão de que as habilidades do comportamento superdotado podem se manifestar de maneiras diversas e em diferentes contextos e com a prevalência maior ou menor de uma destas categorias, "Comportamentos superdotados de vários tipos e graus podem ser desenvolvidos e demonstrados por certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias" (Renzulli, 2018, p. 28).

Outro ponto importante a ser enfatizado é que indivíduos com AHSD podem possuir tanto capacidades acadêmicas quanto criativas. Muitas vezes, há um estereótipo perigoso que separa o "acadêmico" do "criativo", sugerindo que uma pessoa focada em realizações acadêmicas não pode ser criativa, e vice-versa. Essa dualidade, destaca que uma visão tão limitada pode ser prejudicial. Superdotados frequentemente têm uma combinação rica dessas habilidades, sendo capazes de alcançar altos desempenhos em áreas científicas e matemáticas, enquanto também possuem uma criatividade vibrante que se manifesta em artes, música, escrita, e outras formas de expressão criativa.

A abordagem de Renzulli (1998) é fundamental para a compreensão da superdotação, pois considera a criatividade e a motivação como elementos essenciais, além das habilidades acadêmicas. Essa teoria nos convida a repensar os métodos de identificação e enriquecimento dos alunos superdotados. (Alencar, 2003, p. 62).

Essa abordagem reconhece que a expressão da superdotação pode variar de indivíduo para indivíduo e que fatores internos, como motivação, e situações externas podem influenciar esse comportamento.

A identificação e o desenvolvimento das altas habilidades e superdotação são fundamentais para garantir que indivíduos com esses talentos alcancem seu pleno potencial. No entanto, a falta de estímulos externos adequados pode resultar em uma subutilização dessas habilidades, levando, em alguns casos, ao seu apagamento gradual. Sem desafios intelectuais e oportunidades de crescimento, esses indivíduos podem não desenvolver plenamente suas capacidades, o que representa uma perda significativa tanto para eles quanto para a sociedade. Além disso, a falta de conhecimento sobre a amplitude do que significa ser superdotado pode levar a equívocos.

Muitas vezes, pessoas com AHSD são erroneamente percebidas como tendo deficiências ou transtornos. Isso ocorre porque a superdotação pode se manifestar de maneiras que não correspondem às expectativas tradicionais de inteligência e comportamento. Por exemplo, um estudante com AHSD pode se sentir entediado com o currículo regular e, como resultado, pode apresentar desatenção ou comportamento disruptivo. Esses sinais podem ser interpretados como transtornos de déficit de atenção ou outros problemas comportamentais, em vez de um indicador de necessidades educacionais avançadas.

Para abordar essas questões, é fundamental reconhecer a diversidade dos tipos de inteligência que um indivíduo pode possuir. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner, destaca que a inteligência não é uma entidade única, mas um conjunto de habilidades diversas. Esta perspectiva nos levou a escolha desta teoria para embasar esta pesquisa.

### 1.2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas foi descrita pela primeira vez pelo psicólogo Howard Gardner em seu livro "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*" - (Estruturas da Mente - a Teoria das Inteligências Múltiplas), publicado em 1983. Neste livro, Gardner propôs que a inteligência não pode ser adequadamente representada por um único número ou medida, mas, sim, que existem diferentes tipos de inteligência, cada um com sua própria capacidade e área de atuação.

A teoria proposta Howard Gardner (1983) oferece perspectivas abrangentes que podem contribuir significativamente para a identificação de comportamentos

superdotados, pois vai além da abordagem tradicional baseada, exclusivamente, em testes de QI, considerando uma variedade de habilidades e potenciais.

A teoria das inteligências múltiplas inclui, originalmente, oito inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. 1- Inteligência Linguística: Envolve habilidades relacionadas à linguagem, como a capacidade de compreender e produzir linguagem verbal, facilidade em aprender línguas estrangeiras, habilidade para contar histórias e persuadir através da linguagem. 2 - Inteligência Lógico-Matemática: Refere-se à capacidade de raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos, compreensão de padrões e relações matemáticas, bem como habilidades de análise e dedução. 3- Inteligência Espacial: Envolvendo a percepção e compreensão do espaço, incluindo a capacidade de visualizar objetos e cenários em três dimensões, orientação espacial e habilidades artísticas ou de design. 4- Inteligência Corporal-Cinestésica: Relacionada à habilidade de controlar o próprio corpo e realizar atividades físicas com destreza e coordenação, como esportes, dança, teatro ou circo. 5- Inteligência Musical: Refere-se à sensibilidade e habilidades musicais, incluindo a capacidade de reconhecer padrões musicais, tocar instrumentos, compor música e apreciar a expressão musical. 6- Inteligência Interpessoal: Envolve a habilidade de compreender e interagir efetivamente com outras pessoas, demonstrando empatia, habilidades sociais, capacidade de liderança e comunicação interpessoal. 7- Inteligência Intrapessoal: Relacionada ao autoconhecimento, autocontrole emocional, reflexão sobre si mesmo, autoestima e habilidades de autorregulação. 8- Inteligência Naturalista: Refere-se à sensibilidade e compreensão do mundo natural, incluindo a capacidade de reconhecer e classificar padrões na natureza, compreender sistemas ecológicos e interagir de forma eficaz com o meio ambiente. Desde então, a teoria tem sido objeto de debate e pesquisa em psicologia e educação.

De acordo com esta teoria, podemos considerar que ao identificarmos comportamentos superdotados é necessário olhar para além do desempenho acadêmico em áreas como matemática e linguagem. Deve-se admitir também habilidades em áreas como música, arte, esportes, liderança, autoconhecimento, empatia, dentre outras.

Cardoso nos afirma que,

essas características não se desenvolvem sozinhas, mas têm como suporte o envolvimento da família, escola e colegas entre outros. Esta

teoria destaca ainda que nem sempre os componentes basilares da superdotação irão aparecer simultaneamente, o que não descaracteriza a identificação do indivíduo com altas habilidades ou superdotação (Cardoso, 2016, p.17).

Ao considerar este modelo de inteligência, os profissionais envolvidos na identificação de estudantes superdotados podem ampliar sua compreensão e abordagem, reconhecendo uma variedade mais ampla de talentos e potenciais. Isso permite ampliar nossa compreensão para uma identificação mais holística e inclusiva, criando um ambiente educacional estimulante, permitindo que cada indivíduo alcance seu pleno potencial e contribua de maneira significativa para a sociedade, valorizando as diversas formas de inteligência e habilidades dos estudantes.

No capítulo “O que as palavras querem dizer? As diferentes terminologias e definições na área”, do livro “Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais”, Virgolim (2007) apresenta algumas características importantes de serem consideradas e observadas:

- a) **Capacidade Intelectual Geral** – Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) **Aptidão Acadêmica Específica** – Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) **Pensamento Criativo ou Produtivo** – Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- d) **Capacidade de Liderança** – Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- e) **Talento Especial para Artes** – Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos); e
- f) **Capacidade Psicomotora** – Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa. (Virgolim, 2007, pp. 28-29)

As características ressaltadas podem estar presentes de forma isolada e ou combinada, e a autora (Virgolim, 2007) expressa a necessidade de que os ambientes educacionais estejam atentos para a identificação desses perfis de estudantes. A prestação do atendimento educacional especializado também exige maiores

esclarecimentos e estudos, para que as habilidades e as especificidades de cada estudante possam ser conduzidas em sua maior potência.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO - UMA LINHA DO TEMPO COM ASPECTOS LEGAIS, A PARTIR DA REPÚBLICA

Ao se tratar dos aspectos da legislação brasileira consideramos fazer uma busca histórica sobre as mais remotas expressões que pudessem fazer menção “seleção” e ou “identificação” de estudantes AHSD na legislação, uma vez que as políticas públicas e suas diretrizes são fundantes e possibilitam a normatização em cada ente federado. É imprescindível perceber o quanto a legislação pode apresentar avanços ou retrocessos. Entretanto, para chegarmos no que dispomos hoje no século XXI, muitos movimentos sociais de inclusão e de profissionais e famílias vêm buscando a criação, aprimoramento e efetivação das políticas públicas, principalmente, na área educacional.

No período que comprehende 1890 a 1920, encontramos na Primeira República sobre o aspecto legal na educação no Brasil algumas ações e tentativas de ajustes para o campo educacional. Primeiramente, as propostas estavam sempre atreladas às ações no campo da política. A partir de 1920, este movimento começou a se organizar voltando-se às demandas da população, já que se estava diante de uma sociedade livre, não escravagista, e que precisava de mão de obra qualificada. Era preciso pensar em educação e trabalho. Fazia-se urgente e necessário investimento em educação, posto que o Brasil começava o seu processo industrial. Nesta época, surgiram muitos professores, estes tinham seus métodos inspirados pelos modelos estrangeiros de educação.

Neste contexto, observa-se entre 1910 e 1920 que se iniciava no Brasil o movimento pela educação, onde reformas educacionais promovidas pelos Estados da federação são instituídas, configurando uma verdadeira revolução no campo da educação pública no Brasil.

Considerado um dos primeiros personagens da história política do Brasil a levantar a bandeira pela educação, Benjamim Constant defendeu em 1890 um ensino leigo e livre, primário e gratuito. Neste período, o ensino não possuía uma regulamentação em todos os estados da federação. Um destaque é que as escolas

públicas existentes à época, eram frequentadas pelos filhos da classe média, uma vez que os ricos enviam seus filhos para fora do país, enquanto os recém libertos e a população rural não estudavam.

Antes mesmo da promulgação da Constituição de 1891, Benjamin Constant estabeleceu o Ginásio Nacional como modelo e padrão do ensino secundário a ser ministrado em todo o país e instituiu a obrigatoriedade dos exames de madureza, que ofereceriam aos alunos o certificado de conclusão do ensino secundário, permitindo-lhes candidatarem-se ao ensino superior.[...] A reforma é lembrada também por ter estabelecido o processo educativo sob o modelo seriado e por ter ampliado o currículo das escolas brasileiras, incentivando o enciclopedismo. Inspirado pelo positivismo de Augusto Comte, Benjamin Constant se bateu pela substituição do ensino acadêmico por um conjunto mais amplo de ensinamentos, com a inclusão de disciplinas científicas, rompendo drasticamente com a tradição do currículo clássico jesuítico. (Bomeny, 2010, p.3).

Dentre as proposições de Benjamin Constant, fazemos um destaque para a obrigatoriedade de exames de madureza. Já seriam esses exames um indício de “seleção” ou “identificação”, dos estudantes que apresentavam condições de inteligência/conhecimento acima da média?

Depois da reforma Benjamim Constant, é promulgada a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 24/02/1891 e, posteriormente, inicia-se um movimento com a finalidade de ajustar a educação nos estados, sendo possível observar algumas reformas em 1901, 1911, 1915, 1920 e 1922, ressaltando que estas reformas nem sempre contemplavam toda a nação, pois os sistemas de ensino ainda não eram unificados. Dentre as reformas, destacamos a que ocorreu em 1922 no Rio de Janeiro e a que aconteceu em Pernambuco, mas, principalmente, a dualidade no ensino.

Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926) – Antônio Arruda Carneiro Leão, intelectual e autor de vários livros no campo da educação, conduziu duas experiências de reforma educacional, uma no Rio de Janeiro e outra em Pernambuco. Desde a primeira delas, a dualidade do sistema educacional – uma escola básica fraca, destinada às classes populares e sob a responsabilidade dos municípios e dos estados, e um ensino secundário e superior destinado às elites, patrocinado pelo governo federal – foi um dos alvos de sua crítica. (Bomeny, 2010, p. 7)

Outra reforma, que apresenta elementos interessantes e cabe ser mencionada neste estudo, foi realizada no Ceará e promovida pelo educador Lourenço Filho em

1922, quando institui a reforma do curso normal, a aplicação de métodos de avaliação com testes de inteligência, com a alegação de que todos deveriam ter direitos iguais.

Para tanto, era preciso unificar métodos de ensino e de avaliação, e não pessoas. Era fundamental o aprimoramento técnico com princípios racionais e científicos. A psicologia fundamentaria o desenvolvimento dos métodos de ensino. O movimento dos testes – medida, escala métrica, inteligência –, com provas breves e objetivas, aplicação de questionários, recursos de psicotécnica para orientação profissional, foi a estratégia utilizada. (Bomeny. 2010, p. 8)

Por meio da afirmativa de Delou (2001), podemos observar os meandros que envolveram a educação, principalmente, a partir de 1924.

A educação dos superdotados brasileiros pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal (Delou, 2001).

O quadro (1) irá nos possibilitar uma visualização das proposições legais relacionadas, direta e ou indiretamente, às Altas Habilidades ou Superdotação, desde os primeiros registros de atendimento realizados a partir de 1929 até 1996, com o advento da atual LDBEN (9394/96). As informações, que constam neste quadro elaborado pela autora, têm como fonte de pesquisa principal o Capítulo 2: Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão elaborado pela Profª Drª Cristina Maria Carvalho Delou e que integra o material do MEC (2007) em *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 1: orientação a professores e outros documentos legais e publicações na área.

**Quadro 1 - Proposições legais sobre Altas Habilidades ou Superdotação**

Ano	Legislação	Principais Características
1929	Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro	O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil é do ano de 1929 e trazia em seu bojo a previsão de atendimento educacional dos <i>super-normaes</i> . A falta de normatização no âmbito estadual e federal não possibilitou o atendimento a todos.
1934	Constituição Federal	Foi a primeira que propôs um capítulo à educação e apregoá-la como um direito de todos. Tornou o ensino obrigatório e manteve o ensino primário gratuito. Propôs instrumentos que organizassem a educação nacional de forma a ter um sistema articulado e a criação de um plano nacional de educação organizando as redes de ensino nos estados, além da destinação obrigatória de uma parte do orçamento da união, estados, municípios e distrito federal,

<b>Ano</b>	<b>Legislação</b>	<b>Principais Características</b>
		para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos.
1937	Constituição Federal	Esta Constituição surge na fase ditatorial da Era Vargas, apresentando a supressão de trechos e relativizando a oferta da constituição anterior, bem como impactando muito o acesso à escola. Dentre os trechos alterados, estão a gratuidade, que apesar de o ensino primário ser obrigatório e gratuito, traz a seguinte redação no artigo 130, “a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. Também houve um retrocesso quanto à organização federativa da educação, pois a competência em relação às diretrizes ficaram centralizadas e restritas ao governo, o que em seu conjunto continuava dificultando o acesso à escola.
1946	Constituição Federal	Esta constituição retoma aspectos contemplados na constituição de 1934, como a garantia dos sistemas estaduais de ensino, retomada da vinculação orçamentária mínima, reforçou a ideia de educação pública e amplia as atribuições do governo federal. O artigo 168“A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário é gratuito para todos; o ensino oficial é ulterior ao primário e sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4024)	Apresenta um ensaio com a educação dos Superdotados de forma que: Art. 1º “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Art. 2º “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1961). No Título X, que tratava Da Educação de Excepcionais, fica determinado a integração dos mesmos no sistema geral de educação, sempre que possível, e na comunidade. Art. 88. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961) “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta. Neste momento, a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao tratamento a ser dado aos excepcionais”. (Delou,2007, p.28)
1967	Criação da comissão pelo MEC para estabelecer critérios de identificação e atendimento de superdotados.	Como a Educação Especial estava, até este momento, mais concentrada nas instituições privadas e assistencialistas do que nas públicas e mantinha sua ênfase clínico-terapêutica, atendendo o conceito dos excepcionais, conforme a LDB 4024/61. Propostas estas, que não atendiam aos superdotados, pois os mesmos não necessitavam de tratamento. “Ao final da década de 60, o conhecimento prévio a respeito da recomendação de atendimento especializado, contida na nova lei de ensino promulgada em 1971, levou à criação dos Serviços de Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal”. (Delou,2007, p.29).

<b>Ano</b>	<b>Legislação</b>	<b>Principais Características</b>
1971	Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 5692)	<p>“Em agosto de 1971 foi promulgada a Lei n.º 5692. Pela primeira vez, uma lei de ensino previa, explicitamente, [...] e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, Artigo 9º).</p> <p>A política traçada em 1971 definiu os princípios doutrinários da Educação Especial para os alunos superdotados, a partir do conceito que considerava crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora. (Brasil, 1976, p. 2; Novaes, 1979, p. 31)</p> <p>Este conceito trouxe duas categorias conceituais distintas, superdotados e talentosos. Estabeleceu critérios que poderiam ser combinados aditivamente ou alternativamente, denominados notável desempenho e/ou elevada potencialidade. Definiu que a identificação dos superdotados deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional, desde os níveis pré-escolares, frequentando classes comuns sempre que o professor de classe regular tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes em grupos diversificados e dispusesse de orientação e materiais adequados, que possibilitassem a oferta de tratamento especial a estes alunos (Brasil, 1976).</p>
1971	Projeto Prioritário n.º 35	<p>O Projeto Prioritário n.º 35/71, que estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, incluindo-a no Plano Setorial de Educação e Cultura, previsto para o período de 1972 a 1974, assim fixando “uma política de ação do MEC com relação ao superdotado.” (Novaes, 1979, p. 38).</p> <p>O Projeto Prioritário n.º 35/1971 previu a possibilidade de classes especiais em escolas comuns. A criação das classes especiais ficou atrelada à existência de condições adequadas para a realização do atendimento especializado necessário ao aluno.</p> <p>Em relação aos propósitos do atendimento aos superdotados, o Projeto Prioritário n.º 35 era ousado por apresentar uma proposta de visão integral do educando. Enfatizava os aspectos de formação global da personalidade do aluno, suas potencialidades e demais condições e não apenas os talentos já demonstrados. O atendimento aos alunos superdotados deveria visar a pessoa, a formação do cidadão, a formação harmoniosa de sua personalidade (Brasil, 1976). Ou seja, uma formação voltada para a cidadania muito antes que este paradigma se popularizasse. Às modalidades de atendimento educacional recomendado em 1971, acrescentou-se a monitoria, já que a programação de enriquecimento curricular, a aceleração de estudos ou as duas modalidades conjugadas, não diferiam das</p>

<b>Ano</b>	<b>Legislação</b>	<b>Principais Características</b>
		modalidades sugeridas em 1931. O enriquecimento e a aceleração de estudos foram reafirmados como modalidades de atendimento educacional próprias para os superdotados, podendo, inclusive, ser combinados conforme as condições da escola.
1988	Constituição Federal	Esta Constituição possibilitou a formulação de novas políticas públicas para o país. Destaca-se o dever do Estado e a garantia do “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV), assim como, definiu à garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, apenas aos portadores de deficiência (Brasil, 1988, Art. 208, III). Podemos observar que os estudantes com AHSD, não foram contemplados nesta redação.
1990	Conferência Mundial sobre Educação Para Todos -Jomtien/ Tailândia – Brasil é signatário	A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, firmada em Jomtien, em 1990, faz com que o Brasil opte por ter um sistema educacional inclusivo, conforme as orientações propostas pela mesma.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade – Salamanca/Espanha – Declaração de Salamanca – Brasil é signatário	Quanto à menção aos alunos superdotados ou "bem dotados", a Declaração de Salamanca não os excluía. Pelo contrário, reconhecia que a inclusão educacional também deveria abranger alunos com habilidades de excelência, garantindo que eles recebessem o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial. Essa abordagem reflete o compromisso da Declaração em promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou desafios específicos. Os princípios aqui definidos possibilitam o acesso e permanência do aluno na escola, valoriza o reconhecimento da diversidade individual, propõe o desenho de sistemas educacionais inclusivos, onde a formação dos Professores tenha uma pedagogia centrada no aluno com adaptação dos programas de estudos, promoção da inclusão e combate à discriminação e sobretudo a responsabilidade compartilhada socialmente. Propósitos estes que atendem ao público das AHSD.
1994	Política Nacional de Educação Especial - Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC.	Tratava-se de um documento de pequeno porte, que fez a revisão dos principais conceitos com os quais a Educação Especial passou a trabalhar sob o paradigma da integração. Em relação à superdotação, pretendeu-se ressignificar o conceito difundido nos anos de 1970, considerando-se os avanços teóricos no âmbito da psicologia e da Educação, tendo como base os estudos fundamentados nas teorias socioculturais. Todavia, o resultado mostrou-se equivocado e a mudança teórica que se pretendia, não passou da mudança de termos, de superdotados para altas habilidades e supressão da conjunção alternativa “ou”, do caput do conceito, acabando por produzir uma exclusão maior, já que só seriam considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentassem “notável desempenho e elevada potencialidade”. A

<b>Ano</b>	<b>Legislação</b>	<b>Principais Características</b>
		supressão do “ou” acabou com a possibilidade de que alunos com fracasso escolar fossem identificados por suas elevadas potencialidades (Delou, 1996). Contudo, desde então, a mudança de denominação para altas habilidades mostrou ser mais bem aceita pelo meio educacional.
1995	Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos.	“Sob a égide das convenções, acordos e declarações vigentes, o Ministério da Educação pública, em 1995, as Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos. Esse documento ressalta os benefícios que o investimento na educação desses estudantes poderá proporcionar ao país e orienta sobre a conceitualização, identificação, atendimento educacional, formação de recursos humanos, importância de estudos e pesquisas etc.”(Rondini; Martins; Medeiros, 2021)
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional conforme texto originalmente sancionado	Foi publicada a Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma ampliação do que está definido na Constituição Federal (Brasil, 1988, Cap. III, Seção I). Na Constituição, a Educação era definida como dever do Estado (Brasil, 1988, Art. 208), mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, apenas aos portadores de deficiência, (Brasil, 1988, Art. 208, III). Na nova LDBEN, esta redação foi modificada, passando a referir-se não apenas aos alunos com deficiências, mas aos educandos com necessidades educacionais especiais. Essa terminologia não resolve o problema de exclusão dos alunos com altas habilidades na sociedade, mas mostra sintonia legislativa com a atualidade teórica. A Constituição garante o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV), reafirmado no Artigo 4.º, da LDBEN, ao estabelecer que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). E, ainda, alunos com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um,” como todos os demais (Brasil, 1996, Art. 4.º, V). A Lei 9394/96 também está baseada na Lei n.º 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Quadro 1** - Proposições legais sobre Altas Habilidades ou Superdotação  
Fonte: Adaptado Delou (BRASIL, 2007), em A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1.

Ao longo do processo sócio-histórico, a Educação Especial perpassa por alguns paradigmas e tem suas práticas sociais e pedagógicas fundamentadas no atendimento às pessoas com deficiências. No Brasil, a preocupação com este grupo começa a demandar a institucionalização no final do século XIX e início do XX, com

ações pontuais governamentais quanto aos atendimentos e legislação, e sendo em sua maioria privada (filantrópicas), com base em valores religiosos e de cunho assistencialista.

Neste período, a concepção era da segregação, onde as pessoas com deficiência eram separadas do convívio social, isoladas em escolas especiais e em outros ambientes segregadores, que inviabilizavam todo e qualquer acesso à escolarização em classes comuns.

Este modelo perdurou até meados do século XX e em concomitância com o modelo pedagógico da integração, que surge a partir da LDB de 1961 e apresenta em sua concepção a educação dos estudantes com deficiências e dos que à época eram denominados pela profª Helena Antipoff de excepcionais, ou seja, os que se enquadavam no modelo clínico e estavam na categoria de deficiências mentais, superdotados ou com problemas de conduta (Delou, 2007, p.29).

Na década de 1970 surgiu o princípio da normalização nos países escandinavos, que influenciaram muito a Educação Especial principalmente na Dinamarca, oferecendo grande subsídio legal e filosófico que se opunha às alternativas e modalidades de atendimento de caráter segregativo e centralizado. O conceito de deficiência estático e permanente cedeu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística da deficiência. Uma das consequências fundamentais da normalização é a integração (Bernardes, 2010, on-line).

A Educação Especial teve por muito tempo os ideais da integração e até, recentemente, este conceito ainda é encontrado nas escolas, pois este modelo se baseia no princípio de integrar o estudante à escola, de tal modo que ele se integre ao que lhe é ofertado, onde deve se adequar à escola e a tudo o que ela pode oferecer. É um modelo pedagógico que nega a diferença e a sua inserção no ambiente, não respeita as suas necessidades e especificidades, desconsiderando seus processos de aprendizagens, ou seja, a educação acontecerá se o estudante se adaptar aos recursos oferecidos pela escola regular.

Segundo Sassaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Consequentemente, observa-se a exclusão dos que não se adaptaram ao conteúdo e forma da escola vigente.

Contudo, vivemos em constante movimentação social e em busca de uma sociedade mais inclusiva e que possibilite que todos possam exercer sua cidadania de forma plena. Sendo assim, muitos movimentos sociais ocorridos em vários países e no Brasil, geraram a construção de vários documentos internacionais e nacionais, de onde avançamos para a perspectiva da Educação Inclusiva a partir da década de 1990, sendo impulsionado no pós Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia em 1990 e pela Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994. Movimentos estes que promoveram a discussão sobre o acesso e democratização da educação em defesa da diversidade e inclusão.

O Direito à Educação e a um atendimento especializado pelos estudantes AHSD são garantidos pela Constituição Federal/1988 (CF/88) que definiu em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Apresentamos no quadro 1 elementos propostos nas legislações na área educacional que demonstram como estes são direcionadas a atender aos interesses políticos e econômicos da época em que são escritas e que os avanços qualitativos surgem geralmente do aumento da demanda e impulsionados por movimentos sociais que visam assegurar aos estudantes em suas diversas especificidades o direito pleno à educação. Considerando este amparo e ratificando esta demanda, temos a partir da CF/88 e da LDBEN/96 novas políticas públicas com suas legislações, regulamentações e homologações.

A legislação brasileira através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, redefine a Educação Especial, ampliando sua concepção para uma perspectiva que buscou incluir as pessoas identificadas com diversas deficiências e aquelas com superdotação, trazendo a concepção de Educação Inclusiva para a LDB/1996, atualizando-a conforme destacamos abaixo:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: [...] III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. [...] Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IX – 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, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. [...] (Brasil, 2001)

Outro destaque importante, considerando a continuidade do conjunto de ações e implementações do MEC na perspectiva da Diversidade e da Inclusão em 2005, deu-se através da criação dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S). Ele é um programa implementado em parceria com os 26 Estados e o Distrito Federal no ano de 2005, com a função de serem centros de referência para o AEE em AHSD, formação continuada dos professores e suporte de orientação às famílias. (Brasil, 2006).

A implementação do NAAH/S se deu após a análise do censo escolar de 2005, que apontou a disparidade entre o número de estudantes identificados com AHSD no país e seu atendimento aquém, visto a comparação em relação ao atendimento de estudantes com deficiência. Sua criação teve como intuito subsidiar e disseminar, formalmente, informações sobre o trabalho com enriquecimento escolar e práticas de atendimento. Ficou estabelecido que seria função do núcleo, segundo descrito nas orientações para implementação que:

O Núcleo constitui-se um local de formação continuada de professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Tem como função oferecer suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente Instituições de Ensino Superior - IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais e a participação da comunidade. (BRASIL, 2006, p.19-20)

Além disso, o projeto NAAH/S “constitui um serviço de apoio ao sistema de ensino e deve compor o conjunto de programas de políticas públicas que atende à demanda advinda das redes estadual, municipal e da rede federal” (BRASIL, 2006, p.17). Nesse sentido, a partir das parcerias com as Secretarias de Educação interessadas em sua implantação, estabeleceu-se as responsabilidades das partes quanto à aquisição dos equipamentos, espaço físico, material didático e formação dos profissionais que atuariam nos núcleos a partir das necessidades que surgissem e conforme as ações previstas no projeto.

Dentre as orientações do projeto e a que diretamente está ligada aos atendimentos se apresenta no item X, “Da organização dos serviços”, que estabelece as três unidades de atuação: ao professor, ao aluno e à família. A Unidade de

Atendimento ao Professor “*tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação.*” (2006, p.20). A Unidade de Atendimento ao Aluno,

compreende um espaço, que tem a função de apoiar alunos com altas habilidades/superdotação, professores e comunidade, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (2006, p.21)

Por último, a Unidade de Apoio à família tem como função estar orientando sobre o comportamento de seus filhos e tutelados, buscando uma melhor qualidade nas relações interpessoais e no suporte emocional e psicológico de forma a assegurar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Esta unidade de ação assume grande importância, uma vez que esta função exige atualização conforme as novas organizações sociais familiares. (Brasil, 2006).

Dando continuidade às ações previstas para a unidade de atendimento ao aluno, destacamos as funções:

Promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da Unidade; • Oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular; • Prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais e motivação, e; Oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2006, p. 21)

Dentre as funções do núcleo, cabe orientar as escolas de origem dos estudantes, que é imprescindível o registro no censo escolar, pois, muitas vezes, há desconhecimento pela escola de que os mesmos se encontram atendidos pelo NAAH/S, em sala de recursos de outra escola e/ou em instituições parceiras e que é preciso fazer o registro no Censo escolar, pois este registro influencia, diretamente, nas estatísticas e na destinação de recursos para este público.

Complementa a Lei Magna, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) do Ministério da Educação/2008 (MEC/2008), que estabelece que:

a Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a participação e a aprendizagem.

Dentre as garantias de direito à Educação Inclusiva e que se tornaram um marco teórico, histórico e político da educação brasileira, a PNEEPEI define,

[...] a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC,2008)

Esta política apresenta objetivos bem claros quanto às ações, que se forem devidamente efetivadas nos sistemas de ensino, irão operacionalizar e possibilitar que os estudantes possam ser atendidos em suas especificidades.

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializados e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2008, p. 10).

A legislação brasileira apresenta atualmente a seguinte conceituação por meio da Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

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

Pensando em operacionalizar o AEE, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 define no artigo 1º:

que cabe: [...] aos sistemas de ensino 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 [...]. (Brasil, 2009).

Em seu art. 2º, estabelece que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009)

Em seu artigo 5º, esta Resolução também estabelece que

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

Referendando esta implementação, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece em seu art. 7º que:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Brasil, 2009).

As políticas públicas no âmbito do financiamento da educação inclusiva propõem ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), através do decreto nº 7.611/2011,

[...] mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB. Na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Brasil, 2011)

O Decreto N° 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu primeiro artigo, § 1º, afirma: “[...], considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com

*deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.*

E, também substituindo o Decreto 6.571 de 2008, definindo, no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso II, que o atendimento aos alunos com AHSD deve ter um caráter suplementar.

E, sendo uma necessidade a atualização da LDBEN, a Lei nº 12.796/2013, altera o texto dos artigos 58 e 59 da LDBEN 9.394/96, definindo que o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda em 2013 foi lançada a Nota Técnica nº 46 e subsequentemente em 2015 a Nota Técnica nº 40, ambas tratam do AEE para alunos com AHSD. Podemos observar uma relação de mudanças e atualização entre elas, configurando-se na Nota Técnica nº 40/2015, nos seguintes aspectos: coloca uma ênfase maior na necessidade de planejamento detalhado e implementação das ações específicas para o atendimento aos alunos com AHSD, reforça a importância de institucionalizar as estratégias de atendimento dentro do projeto político-pedagógico das escolas, garantindo maior continuidade e consistência nas ações, oferecendo um detalhamento maior sobre as atividades e técnicas pedagógicas que devem ser utilizadas, promovendo um ambiente de aprendizado mais adequado para a manifestação das habilidades dos alunos com AHSD.

Em relação a formação continuada, ambas as notas técnicas destacam a importância da formação continuada dos educadores, porém a nota de 2015 reforça a necessidade de formação específica e detalhada para lidar com as particularidades dos alunos com AHSD (Brasil, 2015).

Essas mudanças refletem um esforço do MEC para melhorar e consolidar as práticas de atendimento educacional especializado, garantindo que os alunos com altas habilidades/superdotação recebam um suporte mais adequado e eficaz para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Desde a publicação do documento orientador para implementação do NAAH/S, destaca-se a importância do registro dos indivíduos AHSD no Censo Escolar. Entretanto, observa-se que este registro ainda não atingiu a meta prevista, bem como no que se refere à identificação, ao atendimento e à formação dos professores.

Em 2015, foi realizada a alteração da LDBEN pela LEI Nº 13.234 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2015). Cadastro este que para ser alimentado, pressupõe que os profissionais da educação estão identificando e atendendo esse público nas escolas.

O Brasil atualmente possui um conjunto de documentos que subsidiam princípios, diretrizes, debates e ações voltadas para a Inclusão Escolar.

Diante do disposto sobre algumas bases legais vigentes, que garantem o acesso, a permanência e o direito de aprendizagem dos estudantes com AHSD no sistema educacional brasileiro, podemos afirmar que, mais do que normatizações e legislações, são indispensáveis tanto o cumprimento quanto a realização do proposto nas bases legais para que se possa, efetivamente, garantir, de fato e de direito, o atendimento a este público.

No mês de dezembro de 2023 o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o parecer 051/2023 que versa sobre as Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Estas orientações foram produzidas e publicadas em Diário Oficial da União publicado em 22-01-2024, Edição: 15, Seção: 1, Página: 14, e por ser o CNE, um órgão de Estado autônomo, sendo este um documento oficial, emitido e escrito por seus membros e em consonância com membros do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) ele está em vigor, para orientar as redes de ensino, as escolas públicas e privadas, a como procederem a identificar, atender e a registrar no censo escolar para que possam obter o FUNDEB de forma transversal em todos os níveis de ensino.

Destacamos a grande relevância para os estudantes com AHSD e para os profissionais da educação, o conhecimento quanto às proposições e orientações no atendimento no âmbito escolar, pois assim conseguimos dimensionar alguns entraves que dificultam a aplicação das proposições legais na prática social da escola.

#### 1.4 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Mesmo com o amparo legal, para que a escola realize o processo de inclusão dos estudantes com AHSD, constata-se, ainda que o desconhecimento se sobressai, seja ele em relação às políticas públicas, bem como na formação de muitos dos

profissionais da educação. É necessária a divulgação e esclarecimentos sobre os direitos que este público já tem garantido e a sensibilização dos docentes por meio de formações continuadas, para que viabilizem práticas pedagógicas que potencializem o aproveitamento do cotidiano escolar. Cabe ressaltar também que os pais desconhecem as necessidades e os direitos de seus filhos com essa necessidade educacional especial.

Após a identificação, surge uma outra demanda que consiste em como atender as necessidades e especificidades deste estudante, que apresenta características próprias para o seu desenvolvimento escolar e social e que tem na escola seu ambiente natural de aprendizagens. O Plano Educacional Individualizado é uma estratégia de suma importância, para proporcionar e fomentar flexibilizações e suplementação curricular.

Não é possível atender educacionalmente às necessidades educacionais especiais, às áreas de interesses e aos talentos dos alunos com estilos e ritmos de aprendizagens diferentes sem uma identificação que vise o atendimento às necessidades educacionais especiais. Não se trata de rotulação, mas de um trabalho técnico feito por profissionais especializados, atentos aos pressupostos da educação inclusiva, que busca a construção da cidadania de todos os alunos da escola (Delou,2014, p.419).

A necessidade de se realizar o Plano Educacional Individualizado para o estudante, que constitui o público alvo da educação especial, vem sendo descrita, desde a década de 70 na legislação, quando apresentava uma visão centrada nas questões clínicas manifestadas pelos estudantes, mas que a partir da LDBEN (1996) passa a ter uma abordagem centrada na pessoa.

Entretanto, encontramos este documento sendo elaborado muitas vezes como um fazer burocrático e para os estudantes com deficiência, ficando os estudantes com AHSD sem este suporte pedagógico tão importante para seu desenvolvimento escolar e em todo o seu potencial.

O trabalho pedagógico com o estudante com AHSD deve ser estruturado a partir de um PEI que atenda as suas especificidades, Mascaro nos apresenta que:

Uma proposta para estruturação dessa prática fundamenta-se na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), para cada aluno. Glat e colaborador (2012, p. 84) conceituam esta estratégia com um [...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de

escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos. (Mascaro, 2017, p. 44).

Tendo em vista as dificuldades na identificação, nos atendimentos de enriquecimento e na elaboração de PEI para AHSD nas salas de aula comum, nas salas de recursos e em outros espaços que possam contribuir no desenvolvimento destes estudantes e que tem como finalidade contribuir com os profissionais da educação básica (professores, professores especializados do AEE, coordenadores, orientadores educacionais, diretores e demais profissionais da educação). Diante do exposto, Mascaro nos afirma que:

Ao investigar a legislação nacional sobre a implantação do AEE na modalidade de sala de recursos, é possível encontrar orientações sobre os objetivos deste serviço, assim como diretrizes para operacionalização nas escolas. Entretanto, não há instruções efetivas sobre como o mesmo deve ser efetivado no cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão dos alunos com base em um trabalho colaborativo com todos os profissionais envolvidos neste processo (BRASIL, 2000, 2006a, 2007, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a). Em países da Europa e nos Estados Unidos, o trabalho pedagógico com alunos da Educação Especial é embasado a partir da elaboração de um plano educacional individualizado, sendo essa proposta parte integrante da legislação educacional (Iris, 2006; Correia, 2008; Portugal, 2008; Tannus-Valadão, 2010, 2013). A diretriz nestes países é que seja elaborado um plano individualizado com metas relativas à vida escolar do aluno, e o mesmo é montado pela equipe escolar com a colaboração da família. Este plano é constantemente reavaliado com o objetivo de acompanhar o percurso acadêmico do estudante, favorecendo seu desenvolvimento e inserção social (Mascaro, 2017, p. 18).

Torna-se indispensável ampliar os processos de encontros, e menos desencontros, no ambiente escolar, seja no AEE (Resolução CNE/CEB nº 4/2009) por meio do atendimento e oferta do PEI ou na sala de aula com a oferta PEI com o enriquecimento escolar em sua área de interesse e outras práticas pedagógicas.

#### 1.4.1 O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, definindo as condições e os serviços oferecidos aos estudantes com necessidades educacionais especiais. No contexto desta resolução, o Plano Educacional Individualizado (PEI)

emerge como um instrumento fundamental para a garantia de uma educação inclusiva.

Quadro 2- Principais características e benefícios do PEI no contexto do AEE (continua)

Aspecto	Descrição
Contexto e Objetivos do AEE	Conjunto de atividades, recursos e serviços organizados institucionalmente para apoiar o desenvolvimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Objetiva complementar ou suplementar a formação dos estudantes, proporcionando suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.
Identificação de Necessidades	O PEI detalha as necessidades específicas de cada aluno, identificando barreiras para a aprendizagem e participação plena.
Definição de Objetivos	Estabelece metas educacionais e de desenvolvimento personalizadas, considerando o potencial e as particularidades de cada aluno
Planejamento de Intervenções	Descreve estratégias, metodologias e recursos a serem utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos, incluindo adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas.
Acompanhamento e Avaliação	Preconiza um acompanhamento contínuo do progresso do aluno, permitindo ajustes nas estratégias e intervenções conforme necessário.
Formação e Capacitação	Professores e demais profissionais envolvidos devem estar adequadamente formados e capacitados para identificar as necessidades dos estudantes e implementar estratégias inclusivas e eficazes.
Colaboração Interdisciplinar	Envolve a colaboração entre professores regulares, professores do AEE, profissionais de saúde, psicólogos, outros especialistas e as famílias para a construção e implementação do PEI.
Recursos Adequados	A escola deve dispor de recursos físicos, materiais e tecnológicos necessários para implementar as estratégias previstas no PEI, incluindo salas de recursos multifuncionais, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas.
Monitoramento e Avaliação	Estabelecimento de mecanismos de monitoramento contínuo e avaliação periódica do PEI, garantindo que as intervenções estejam promovendo efectivamente o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Quadro 2- Principais características e benefícios do PEI no contexto do AEE (conclusão)

Aspecto	Descrição
Benefício do PEI no AEE	<p>Inclusão Efetiva: Promove a inclusão efetiva dos estudantes com necessidades especiais na educação regular.</p> <p>Desenvolvimento Integral: Contribui para desenvolvimento acadêmico, social, emocional e funcional dos estudantes.</p> <p>Autonomia e Participação: Estimula a autonomia e a participação ativa dos estudantes.</p> <p>Parceria Educativa: Fortalece a parceria entre escola, família e comunidade.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora, com as principais características e benefícios do PEI no contexto do AEE, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

A educação inclusiva visa atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos e os com AHSD. No Brasil, a legislação assegura o desenvolvimento de PEIs para estudantes com deficiências e transtornos, mas não há a mesma obrigatoriedade clara para os estudantes com AHSD. Esta análise explora as implicações dessa lacuna, considerando aspectos legais, educacionais e psicossociais.

A legislação proporciona garantias de direitos e recursos específicos, gerando um impacto educacional, pois o PEI ao ser realizado ele confere um plano detalhado que orienta o ensino individualizado, adaptações curriculares e a utilização de recursos de apoio, gerando benefícios, melhoria na inclusão, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Neste contexto as implicações psicossociais vão desde o fato do PEI incluir estratégias para apoiar o desenvolvimento socioemocional, promovendo a autoestima e a integração social, bem como, a formalização do PEI cria um ambiente de apoio que favorece a aceitação e o reconhecimento das diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 no artigo:

Art. 59: Determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

E o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a educação especial, incluindo o atendimento educacional especializado, e reforça a identificação e o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, reconhecendo a necessidade de atendimento especial, entretanto, não apresenta nenhuma orientação quanto ao PEI para AHSD. As orientações sobre PEIs são mais encontradas na literatura para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, mas o conceito de atendimento educacional especializado é suficientemente abrangente para incluir práticas individualizadas, como os PEIs, para estudantes com AHSD.

A falta de um modelo para o PEI para as AHSD, resulta em um atendimento inconsistente e dependente da iniciativa de escolas e professores, o que promove com frequência falta de desafios adequados e grande desmotivação dos estudantes com AHSD e até o baixo rendimento escolar.

O sub-rendimento escolar pode ser resultado de um ambiente escolar pouco desafiador, que não leva em consideração os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem do aluno, e que enfatiza excessivamente recompensas extrínsecas (Tieso, 1999, apud, Alencar, et al., 2001, p.108).

Destacamos também as implicações psicossociais, pois a ausência de um PEI estruturado pode levar a uma falta de reconhecimento das habilidades e talentos do estudante, afetando a autoestima e o bem-estar emocional podendo o mesmo enfrentar dificuldades de socialização devido à falta de estímulos adequados e de convivência com pares que tenham interesses semelhantes.

Outro ponto a ser ressaltado é a qualidade do ensino e a formação de professores. Uma vez que não se discute a temática das AHSD nos cursos de formação, sejam eles de nível médio ou nas licenciaturas e bacharelados (Pereira e Rangni, 2021), tendendo a educação inclusiva ser vista apenas pelo viés das deficiências e transtornos, o que reforça apenas o mito do atendimento de pessoas com deficiências e a obrigatoriedade do PEI, apenas para este público.

As escolas, por sua vez, realizam investimentos em recursos didáticos e tecnológicos para atender às necessidades dos estudantes, com deficiências, conforme as orientações legais (Brasil, 2015), promovendo formação contínua dos professores, para este público. Enquanto, a formação para atuar com as AHSD continua sendo negligenciada e desprovida de investimentos nos atendimentos em sala de recursos e para a implementação de estratégias inclusivas e eficazes, o que

resulta em uma formação insuficiente ou inadequada dos professores para identificar e trabalhar com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD).

Estas questões corroboram para a importância de estabelecer diretrizes claras para a construção de PEIs, de modo a assegurar que os educadores estejam devidamente preparados para atender às especificidades desse público, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, com recursos específicos, atividades enriquecedoras e eficientes. A formalização do PEI pode garantir uma educação mais equitativa, potencializando as capacidades desses estudantes e promovendo seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, está sendo proposto um guia prático em formato de e-book com um modelo de PEI, que leva em consideração as escalas de observação e de indicadores para rastreio do comportamento superdotado. Estes aportes teóricos para identificação têm como objetivo assegurar e fomentar a construção do PEI, possibilitando um modelo que possa ser ampliado e revisto de acordo com as características sociais locais.

O modelo visa possibilitar, sugestões e estratégias sobre as ações que este instrumento estabelece, enquanto proposta pedagógica individualizada, para este público, reafirmando que o PEI é um documento produzido, mesmo que em parceria com uma equipe multidisciplinar e a família, pela escola e por seus profissionais. É um documento pedagógico e não clínico, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, nos direciona e instrui quanto a sua caracterização pedagógica.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

Apresentar uma proposta de Plano Educacional Individualizado (PEI) que atenda aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, para professores que atuam na primeira fase do ensino fundamental, em formato de e-book.

## **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Objetivo 1: Realizar a revisão bibliográfica por meio da pesquisa nas bases de dados, com os temas Altas Habilidades ou Superdotação e Plano Educacional Individualizado.

Objetivo 2: Analisar alguns modelos de PEI, disponibilizados em publicações da área.

Objetivo 3: Selecionar quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado a partir da conceituação de Renzulli.

Objetivo 4: Organizar os elementos que nortearão um modelo de PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

## **3. MATERIAL E MÉTODOS**

Na busca por respostas aos objetivos traçados, a pesquisa bibliográfica surge como recurso metodológico fundamental por ser um método de investigação que se baseia na análise de obras, artigos científicos, teses, dissertações, dentre outros documentos, visando reunir e discutir teorias, conceitos e resultados de estudos anteriores sobre o tema em questão. Este tipo de pesquisa se fundamenta na conversa dos autores, permitindo ao pesquisador entender, refletir e analisar profundamente o tema a partir do diálogo com os principais estudiosos da área, cujas teorias e modelos proporcionam uma base teórica sólida para a construção de Planos Educacionais Individualizados. As pesquisas bibliográficas, baseadas na revisão de literatura em artigos científicos, seguem uma metodologia bem definida. De acordo com Soni e Kodali (2012, apud Evenick, et al., 2016, p.12), é imprescindível especificar o período da revisão, os critérios de seleção dos periódicos e dos artigos, bem como os sistemas de classificação e análise. Hallinger (2013, apud Evenick, et al., 2016, p.25), também destaca a importância de explicitar a perspectiva do pesquisador e as formas como o estudo envolve a identificação, o acesso e a interpretação das várias fontes de informação a partir dos artigos analisados.

Esses processos devem ser detalhados para que as sínteses realizadas sejam confiáveis e possam orientar a teoria, pesquisa, políticas e práticas no campo, sendo assim, e com o intuito de verificar publicações que apresentassem informações sobre a utilização de modelos de PEI para e com estudantes com AHSD. A metodologia adotada foi desenvolvida em 5 passos apresentados no quadro 3:

Quadro 3: Passos desenvolvidos para a realização da pesquisa: (continua)

Organização	Procedimento Metodológico
1.Revisão bibliográfica	Levantamento bibliográfico sobre a temática no Portal de Periódicos da CAPES, sendo na Busca Avançada, o Tipo de Material de modo separado (Dissertações e Artigos) e o período de 01/01/2008 a 31/12/2023 e na Base de Dados Científicos SciELO, o período delimitado escolhido a partir da PNEPEI, quando utilizou-se os descritores "Plano Educacional individualizado/Altas Habilidades ou Superdotação"; "Plano Educacional Individualizado/Atendimento Educacional Especializado/Altas Habilidades ou Superdotação"; "Plano Educacional Individualizado/ Altas Habilidades ou Superdotação/ NAAH/S". Estes descritores foram escolhidos, tendo em vista a pertinência para a abordagem da temática que está sendo contemplada neste trabalho. A escolha desses bancos de dados baseou-se na percepção de que no contexto de trabalhos científicos, eles oferecem um número grande de possibilidades em materiais na área. Dessa forma, como critério de inclusão, optou-se por selecionar apenas produções em língua portuguesa desenvolvidas nos últimos 15 anos. Ademais, todos as produções e documentos selecionados estão vinculados às instituições de pesquisa nacionais ou foram publicados em livros.
2. Análise de alguns modelos de PEI	A análise de modelos de PEI esteve atrelada ao levantamento dos artigos oriundos das buscas realizadas nos bancos de dados científicos. Realizou-se buscas complementares, que resultaram em outras leituras, dentre as quais a do livro "Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais", organizado pelas Professoras Doutoras Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2013), uma vez que o tema central desta obra é o PEI e apresenta um modelo que pode ser implementado nas escolas. Também foi realizada a busca por modelos de PEI nos sites dos NAAH/S em funcionamento no país, tendo em vista que são locais de atendimento especializado aos estudantes com AHSD, sendo o intuito desta pesquisa verificar o registro dos PEI, enquanto proposta pedagógica para estudantes identificados e atendidos por estas instituições.

Quadro 3: Passos desenvolvidos para a realização da pesquisa: (conclusão)

Organização	Procedimento Metodológico
3. Seleção de quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado a partir da conceituação de Renzulli	A partir do conceito para superdotação estabelecido por Joseph Renzulli e adotado pelo MEC, como modelo norteador e teórico para Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil, foram pesquisados e selecionados 4 (quatro) instrumentos de rastreio, para a identificação dos estudantes com AHSD, sendo eles: as Escalas para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores - Joseph Renzulli (tradução - Virgolim, 2001); Lista base de indicadores de superdotação - Parâmetros para observação de alunos em sala de aula - Cristina Delou (2012); Manual de Identificação de Altas habilidades de Suzana Perez e Soraia Freitas (2016) e o Guia para avaliação multimodal de Alta Habilidades, de Inêz Raquel Zaniboni Guzzo e Lucia de Mello e Souza Lehmann (2021). Tais instrumentos foram utilizados para subsidiar a construção do PEI, uma vez que são suportes teóricos confiáveis e estão de acordo com modelo proposto pela legislação brasileira.
4. Organização dos elementos que nortearão um modelo de PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação	Seleção de alguns elementos que considerados relevantes para serem observados e que devem constituir PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Sendo assim, os dados encontrados foram analisados e compilados para a construção do guia, com a proposta de modelo de PEI, para atender a educação básica podendo o mesmo ser ampliado para outras fases de escolaridade.
5. Guia Prático para elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação em formato de e-book para professores	Para a diagramação do e-book foi utilizado a plataforma Canva de desing gráfico gratuita.

Fonte: quadro elaborado pela autora, para apresentar os 5 passos utilizados para desenvolver a realização da pesquisa.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA POR MEIO DA PESQUISA NAS BASES DE DADOS, COM OS TEMAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Para a sistematização dos resultados da revisão dos trabalhos norteadores desta pesquisa, foram utilizados dois bancos de dados: o portal de Periódicos CAPES e a Base de Dados Científicos SciELO. A pesquisa abrangeu o período de 2008 a 2023, e foi conduzida em língua portuguesa. Os descritores utilizados na busca, foram

os seguintes, nesta ordem: Plano Educacional Individualizado, Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento Educacional Especializado e Núcleo de Atividade de Altas Habilidades.

A busca foi realizada utilizando o operador booleano AND, com o objetivo de garantir a relevância e especificidade dos resultados obtidos. Inicialmente, as buscas foram conduzidas utilizando os dois primeiros descritores (PEI and AHSD) e os outros dois descritores foram adicionados sucessivamente.

Na plataforma SciELO, a busca utilizando os dois primeiros descritores (PEI and AHSD) resultou em zero artigos ou trabalhos. Tentativas subsequentes de incluir os descritores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Núcleo de Atividade de Altas Habilidades (NAAH/S) também resultaram em nenhum estudo.

No portal de Periódico CAPES, a busca inicial com os dois descritores de referência: PEI, Altas Habilidades ou Superdotação resultou em um único artigo datado do ano de 2022, com o título Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. A adição do terceiro descritor não alterou o resultado, mantendo o mesmo artigo. No entanto, a inclusão do último descritor do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades (NAAH/S) resultou em zero artigos.

Os resultados da busca indicam uma significativa lacuna na literatura sobre PEI para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação nos bancos de dados pesquisados. A ausência de estudos relevantes na plataforma SciELO e a identificação de apenas um artigo no portal de Periódicos CAPES, mesmo ao utilizar múltiplos descritores relacionados, reforçam a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas nesta área.

É importante ressaltar que a pesquisa optou por não utilizar o operador booleano OR nas revisões de literatura pois a busca inicial com o operador OR resultou em mais de 1.000 artigos, muitos dos quais não eram pertinentes ao foco específico do estudo ou não estavam alinhados com a temática principal, além de que o operador OR automaticamente excluía a possibilidade do PEI ser construído para um aluno superdotado.

A revisão bibliográfica realizada em língua portuguesa, nos bancos de dados pesquisados, demonstra a escassez de pesquisas publicadas sobre PEI para alunos com altas habilidades ou superdotação. Este fato evidencia a urgência na criação de

modelos norteadores e guias práticos para educadores, a fim de preencher essa lacuna e proporcionar um atendimento educacional de qualidade para esses estudantes.

O único artigo encontrado, intitulado *Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil* (Paulino e Rangni, 2022) é um relato de experiência dos autores e destaca a importância de atender às necessidades específicas das crianças com altas habilidades ou superdotação, especialmente na educação infantil. Enfatiza que desenvolver um PEI de Enriquecimento é essencial para garantir que esses estudantes tenham oportunidades de aprendizado que correspondam ao seu potencial e interesses.

Os resultados positivos desse relato demonstraram a eficácia desse tipo de abordagem, mostrando como as atividades planejadas podem contribuir significativamente para o crescimento e desenvolvimento da criança. Apresenta um modelo de PEI com os seguintes elementos: objetivos, conteúdos relacionados, recursos, período e avaliação, elaborados pela própria autora. Além disso, o relato ressalta os desafios enfrentados pelos educadores ao atender às necessidades desses estudantes na educação infantil, bem como foi realizada a aproximação com a criança em questão e a organização para o desenvolvimento das estratégias de enriquecimento.

Este relato enfatiza a importância de reconhecer e apoiar as crianças com AHSD desde tenra idade, destacando a necessidade de práticas educacionais inclusivas e personalizadas que atendam às suas necessidades individuais.

#### 4.1.1 Levantamento e análise de PEI para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

Realizou-se a pesquisa por sites dos Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação em busca de acesso à modelos de PEI, disponibilizados e publicizados nestes sites, com o intuito de proceder com a análise dos PEI's e seus referenciais teóricos pertinentes, utilizados pelos NAAH/S, e a partir destes delinear as considerações relevantes acerca da contribuição destes documentos para utilizar como referência para a construção do modelo proposto pela autora.

A busca pelos sites dos NAAH/S foi realizada utilizando a listagem disponibilizada e elencada no portal do MEC, onde se encontram listados os 26

Estados e mais o Distrito Federal. Foram encontrados apenas três estados que apresentavam um link para o site, sendo os demais resultados direcionados a redes sociais que não foram considerados. Os 3 sites encontrados na busca *não apresentavam em seu conteúdo algum PEI publicizado*, ou seja, o documento norteador dos NAAH/S não apresenta em seu bojo teórico o PEI. Acreditava-se que por serem estes núcleos locais de enriquecimento escolar seria possível conseguir modelos de PEI para análise, sendo os mesmos referências na produção desta proposta em voga.

O livro "Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais", organizado pelas Professoras Doutoras Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2013), emerge uma abordagem perspicaz sobre a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), buscando adaptar o ensino às demandas singulares dos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. O livro oferece uma gama diversificada de estratégias e métodos com o intuito de fomentar o sucesso acadêmico desses estudantes, maximizando seu potencial. Dentre as estratégias exploradas, destacam-se o uso de materiais didáticos adaptados, como textos em braille ou áudio, e a implementação de tecnologia assistiva. Além disso, ressalta-se a importância de aulas inclusivas, que valorizam a diversidade e promovam a participação de todos os estudantes, bem como a colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio para criar um ambiente educacional inclusivo e solidário.

Uma ênfase especial é dada ao planejamento individualizado, no qual os educadores identificam as necessidades específicas de cada estudante e desenvolvem estratégias personalizadas para atendê-las. Essas abordagens diferenciadas visam garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Os primeiros capítulos, focados na apresentação do PEI, são elucidativos. O capítulo 1, intitulado "Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar", explora a interseção entre práticas curriculares e o processo de elaboração e avaliação do PEI. Destaca-se o cenário educacional inclusivo, reconhecendo a diversidade dos estudantes com necessidades especiais e a necessidade de abordagens diferenciadas para atendê-

los. Oferece também, a sugestão de três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, para estudantes com deficiência intelectual. São eles: Nível I -Identificação; Nível II - Avaliação e Nível III - Intervenção e a partir destes níveis os elaborou-se os componentes básicos do PEI e a partir destes foi elaborado, avaliado e aplicado por Pletsch (2010) o inventário de habilidades escolares, para avaliar e conhecer o nível de desenvolvimento escolar do estudante.

O capítulo 2, intitulado "Plano Educacional Individualizado (PEI) como Instrumento na Aprendizagem Mediada: Pensando sobre Práticas Pedagógicas", ressalta a importância do PEI como uma ferramenta central na promoção da aprendizagem mediada para estudantes com necessidades especiais. Explora-se como os princípios da aprendizagem mediada podem ser incorporados ao desenvolvimento e implementação do PEI, enfatizando o papel do professor como mediador da aprendizagem. Destacam-se concepções fundamentais, tais como a Aprendizagem Mediada, a Individualização da Educação, a Flexibilidade Pedagógica, a Mediação do Professor e a Colaboração e Parceria. Esses elementos se entrelaçam para promover práticas pedagógicas inclusivas, garantindo o acesso equitativo a oportunidades educacionais significativas e relevantes para todos os estudantes.

O Plano de Individual de Ensino, faz parte de um conjunto de três documentos para a aplicação da PNEEPEI, da Resolução CNE/CNB Nº 04/2009 e do Decreto Nº 7611/2011 (anexo 1) sugerido e proposto no ano de 2012, pela Profª. Drª Cristina Maria de Carvalho Delou e autorizada a reprodução, foi o único documento encontrado durante a pesquisa que possui em sua estrutura um modelo de diferenciação. Sendo reforçado por Delou (2014, p.421), "que a diferenciação não atende apenas às demandas dos alunos com altas habilidades/superdotação, também atende as singularidades e as necessidades educacionais, mostrando-se útil ao público alvo da educação especial." Também apresenta elementos baseados na concepção teórica de Joseph Renzulli e que possibilitou o estudo destes elementos constitutivos como inspiração para a construção do modelo proposto.

#### 4.1.2 Análise de quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado a partir da conceituação de Renzulli

Nesta análise, discutimos quatro ferramentas essenciais para a avaliação das características comportamentais de alunos com altas habilidades e sua contribuição

na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Também exploramos como cada uma dessas ferramentas se relaciona com a conceituação de Joseph Renzulli sobre altas habilidades ou superdotação.

Os documentos analisados foram: Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (anexo 3), Lista Base de indicadores para Superdotação - Parâmetros para observação de alunos em sala de aula (anexo 4), Manual de Identificação de Altas Habilidades e Guia para Avaliação Multimodal de Altas Habilidades. Segue a análise, conforme os quadros abaixo:

Quadro 4: As principais informações sobre as escalas desenvolvidas por Joseph Renzulli e sua aplicação no contexto educacional

<b>Autor</b>	Joseph Renzulli / Tradução Virgolim (2001)
<b>Ferramenta</b>	Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores
<b>Objetivo</b>	Identificação e compreensão das características distintivas de estudantes superdotados
<b>Aplicação</b>	- Avaliação do potencial e desempenho de estudantes com habilidades acima da média
<b>Contribuição para o PEI</b>	Ferramenta para identificação inicial de estudantes com altas habilidades - Reconhecimento de características comportamentais associadas à superdotação (criatividade, motivação, habilidades intelectuais) - Dados fundamentais para personalização do PEI e criação de estratégias pedagógicas específicas
<b>Relação com Renzulli</b>	-Baseada na concepção do autor - Utiliza a teoria dos três anéis (habilidades acima da média, criatividade, envolvimento com a tarefa) para identificar estudantes superdotados - Escalas projetadas para capturar a interação dessas três características desenvolvidas por Renzulli

Fonte: quadro elaborado pela autora apresentando as principais informações sobre as escalas desenvolvidas por Joseph Renzulli e sua aplicação no contexto educacional.

Essas escalas visam identificar e avaliar as características de estudantes superdotados, funcionando como uma triagem inicial para detectar altas habilidades. Baseadas na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, elas capturam a interação entre habilidades, criatividade e engajamento, fornecendo dados essenciais para personalizar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e desenvolver estratégias pedagógicas.

Quadro 5: Síntese das principais informações sobre a Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para observação de alunos em sala de aula

<b>Autor</b>	Cristina Delou (2012)
<b>Ferramenta</b>	Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para observação de alunos em sala de aula
<b>Objetivo</b>	Observação e identificação de alunos com potencial superdotado em sala de aula, de forma individual e grupal
<b>Indicadores de Superdotação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade acima da média em áreas específicas</li> <li>- Curiosidade intelectual aguçada</li> <li>- Habilidades de resolução de problemas complexos</li> <li>- Criatividade notável</li> <li>- Pensamento crítico avançado</li> <li>- Independência no aprendizado</li> <li>- Desejo intrínseco de aprofundar o conhecimento em áreas de interesse pessoal</li> </ul>
<b>Aplicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guia para educadores identificarem estudantes com potencial superdotado</li> <li>-Proporciona intervenções e desafios educacionais adequados para o desenvolvimento integral desses estudantes</li> </ul>
<b>Caráter da Ferramenta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é um teste de inteligência ou de personalidade</li> <li>- Pode ser aplicada por qualquer profissional da educação presente em sala de aula com contato direto com o aluno</li> </ul>
<b>Limitações de Uso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ser usada apenas para observações dentro do contexto da sala de aula regular</li> <li>- Não apropriada para observações fora do contexto da sala de aula (Delou, 2014)</li> </ul>
<b>Contribuição para o PEI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornece indicadores observáveis para identificar estudantes superdotados</li> <li>- Auxilia na elaboração de estratégias de intervenção personalizadas no PEI</li> </ul>
<b>Relação com Renzulli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complementa a teoria dos três anéis de Renzulli ao fornecer indicadores práticos e observáveis</li> <li>- Facilita o reconhecimento e a compreensão da superdotação em um contexto educacional prático</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora, com a síntese das principais informações sobre a Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros para observação de alunos em sala de aula.

A base de indicadores facilita a identificação de estudantes com comportamento superdotado em sala de aula, destacando características como curiosidade intelectual, resolução de problemas complexos, criatividade, pensamento crítico, independência no aprendizado e interesse em áreas específicas. Destinada a educadores, a lista oferece suporte na criação de intervenções pedagógicas adequadas para esses estudantes, auxiliando na elaboração do (PEI), sendo limitada

ao contexto da sala de aula regular. Não se trata de um teste de inteligência, mas de uma ferramenta complementar.

**Quadro 6: Resumo das informações principais sobre o Manual de Identificação de Altas Habilidades, seu conteúdo, abordagem, e sua contribuição para o PEI**

<b>Autor</b>	Suzana Perez e Soraia Freitas (2016)
<b>Ferramenta</b>	Manual de Identificação de Altas Habilidades
<b>Objetivo</b>	Fornecer diretrizes e estratégias para a identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades
<b>Conteúdo do Manual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definições conceituais</li> <li>- Critérios de seleção</li> <li>- Instrumentos de avaliação</li> <li>- Procedimentos de observação em sala de aula</li> </ul>
<b>Abordagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Holística e multifacetada</li> <li>- Considera desempenho acadêmico, características comportamentais, emocionais e sociais</li> </ul>
<b>Participação das Partes Interessadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento de professores, pais e estudantes no processo de identificação e desenvolvimento de programas personalizados</li> <li>- Ênfase na colaboração e comunicação eficaz entre todas as partes</li> </ul>
<b>Contribuição para o PEI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferece diretrizes claras e instrumentos específicos para identificação de altas habilidades</li> <li>- Auxilia na criação de PEIs bem fundamentados com estratégias pedagógicas baseadas em avaliações criteriosas</li> </ul>
<b>Relação com Renzulli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alinha-se com a teoria de Renzulli ao enfatizar múltiplos critérios e fontes de informação</li> <li>- Promove uma abordagem sistemática e criteriosa, refletindo os princípios da concepção de Renzulli</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora com o resumo das informações principais sobre o Manual de Identificação de Altas Habilidades, seu conteúdo, abordagem e sua contribuição o PEI.

O manual oferece diretrizes para identificar e atender estudantes com altas habilidades, abordando definições, critérios de seleção, instrumentos de avaliação e observação em sala de aula. Adotando uma abordagem holística, considera aspectos acadêmicos, comportamentais, emocionais e sociais, com a participação de professores, pais e estudantes. O manual, alinhado à Teoria de Renzulli, contribui para a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), utilizando múltiplos critérios e fontes de informação.

Quadro 7: Resumo das principais informações sobre o "Guia para Avaliação Multimodal de Altas Habilidades," sua abordagem, aplicação, e contribuição para o desenvolvimento do PEI.

<b>Autor</b>	Inêz Raquel Zaniboni Guzzo e Lucia de Mello e Souza Lehmann (2021)
<b>Ferramenta</b>	Guia para Avaliação Multimodal de Altas Habilidades
<b>Objetivo</b>	Fornecer uma abordagem abrangente e inovadora para a avaliação de altas habilidades em crianças e adolescentes
<b>Abordagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multimodal</li> <li>- Considera desempenho acadêmico, aspectos emocionais, sociais, criativos e práticos</li> </ul>
<b>Conteúdo do Guia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações para a realização de uma avaliação abrangente</li> <li>- Seleção e aplicação de instrumentos de avaliação</li> <li>- Coleta de informações de múltiplas fontes (pais, professores, aluno)</li> <li>- Interpretação dos resultados</li> </ul>
<b>Aplicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramenta valiosa para profissionais da área educacional, psicólogos, pais e outros interessados no desenvolvimento e atendimento de crianças e adolescentes com altas habilidades</li> </ul>
<b>Contribuição para o PEI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem multimodal para avaliação de altas habilidades</li> <li>- Apoia a construção de PEIs detalhados e eficazes</li> <li>- Incentiva a colaboração entre diferentes profissionais</li> </ul>
<b>Relação com Renzulli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na multidimensionalidade da superdotação, em consonância com a teoria de Renzulli</li> <li>- Promove avaliação abrangente e integrada das habilidades e potencialidades dos estudantes</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora com o Resumo das principais informações sobre o "Guia para Avaliação Multimodal de Altas Habilidades," sua abordagem, aplicação, e contribuição para o desenvolvimento do PEI.

O guia propõe uma abordagem inovadora para avaliar altas habilidades em crianças e adolescentes, considerando aspectos acadêmicos, emocionais, sociais, criativos e práticos. Ele orienta na seleção de instrumentos de avaliação e na coleta de informações de múltiplas fontes, como pais e professores. Destinado a educadores, psicólogos e outros profissionais, o guia apoia a elaboração de PEIs detalhados, incentivando a colaboração e alinhando-se à Teoria de Renzulli ao valorizar a multidimensionalidade da superdotação.

#### 4.1.3 Organização dos elementos que nortearão o modelo de PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

A construção de um Plano Educacional Individualizado para estudantes com altas habilidades ou superdotação requer uma organização de elementos teóricos e

práticos que possam guiar os educadores na personalização do ensino. A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2018), amplamente reconhecida no campo da educação especial, fornece uma base segura para este modelo de PEI. Assim, descreve Renzulli, os três conjuntos de traços, pilares da superdotação:

A Habilidade Acima da Média inclui tanto as áreas de desempenho geral (por ex. raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específicas (por ex., química, balé, composição musical, design experimental) e é o anel mais constante. Ou seja, o desempenho de qualquer aluno dentro dos parâmetros deste anel é minimamente variável, porque está mais proximamente conectado com os traços cognitivos/intelectuais mais tradicionais. [...]. O Compromisso com a Tarefa representa um conjunto não intelectivo de traços encontrados consistentemente em indivíduos criativos produtivos (por ex., perseverança, determinação, força de vontade, energia positiva). É melhor entendido como uma forma de motivação focalizada ou refinada – energia que é trazida para um problema particular ou área específica de desempenho. O sentido deste conjunto de traços em qualquer definição de superdotação é derivado de uma miríada de pesquisas e estudos, assim como de análises autobiográficas de indivíduos criativos e produtivos. Dito simplesmente, um dos ingredientes fundamentais para o sucesso entre as pessoas que fizeram contribuições importantes para as suas respectivas áreas de desempenho é a habilidade de se imergir totalmente em um problema ou área por um período extenso de tempo e de perseverarem, e superdotação mesmo diante de obstáculos que poderiam inibir outras pessoas. Criatividade é aquele conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição. [...]. (Renzulli, 2018, p.27).

Para promover o desenvolvimento integral de indivíduos superdotados, é essencial reconhecer não apenas suas habilidades intrínsecas, mas também os ambientes que os cercam e os influenciam. Para tal, procederemos à análise do diagrama da Teoria dos Três Anéis e do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar (Figura 2), proposto por Renzulli e como esses constructos podem ser integrados na elaboração de um PEI.

Figura 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis

Quadro 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis

## O Conceito de Superdotação para Renzulli



Fonte: Figura 2: Diagrama da Teoria dos Três Anéis, reproduzido de VIRGOLIM, Angela.M.R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.36.

A Teoria dos Três Anéis oferece uma perspectiva abrangente e dinâmica sobre a superdotação, desafiando as abordagens tradicionais que muitas vezes se concentram apenas em habilidades cognitivas. Renzulli propõe que a superdotação não é um traço fixo ou exclusivamente intelectual, mas um fenômeno complexo resultante da interação entre três conjuntos de traços: Habilidade Acima da Média, Compromisso com a Tarefa e Criatividade.

A Habilidade acima da média se caracteriza entre duas categorias: o desempenho geral que inclui habilidades amplas como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e memória, que são frequentemente medidas por testes de QI ou outras avaliações padronizadas; e o desempenho específico que se refere a habilidades em áreas particulares como química, balé, composição musical, ou design experimental. Essas habilidades são mais específicas e contextuais, dependendo do domínio de interesse do aluno.

A habilidade acima da média é um componente fundamental da superdotação, pois fornece a base intelectual necessária para um desempenho excelente. Contudo, Renzulli argumenta que essas habilidades, por si só, não são suficientes para definir a superdotação.

O compromisso com a tarefa inclui um conjunto de traços, a: Perseverança que é capacidade de continuar empenhado em uma tarefa ou problema por um longo período, a Determinação e Força de Vontade gerada pela motivação intrínseca para enfrentar e superar obstáculos e a Energia Positiva que promove uma atitude proativa e entusiástica em relação ao trabalho. O compromisso com a tarefa é essencial para transformar habilidades potenciais em realizações concretas. A capacidade de se dedicar intensamente a uma tarefa ou problema é uma característica que distingue os indivíduos superdotados.

O terceiro traço é a Criatividade, que segundo Renzulli, engloba: Curiosidade, por demonstrar um desejo insaciável de explorar e aprender novas coisas, a Originalidade: apresentando uma capacidade de gerar ideias únicas e inovadoras, a Inventividade: que se revela na habilidade de aplicar ideias de maneira prática e eficaz, a Disposição para Desafiar a Convenção: possui coragem para questionar normas estabelecidas e explorar novos caminhos. A criatividade é o catalisador que permite que as habilidades acima da média e o compromisso com a tarefa se manifestem em realizações inovadoras e valiosas. A criatividade impulsiona a inovação e o progresso em qualquer campo de atuação.

Renzulli afirma que a superdotação é produzida pela interação dinâmica entre os três anéis: habilidades acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade. Esta interação cria um ambiente propício para o surgimento do comportamento superdotado, que é caracterizado por realizações excepcionais em uma ou mais áreas de desempenho.

O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar (Renzulli e Reis, 1985) que se encontra na (Figura 3), também é um elemento importante a ser considerado na elaboração do PEI para estudantes com AHSD, uma vez que para a suplementação este modelo propõe etapas para a realização das práticas pedagógicas de enriquecimento e que necessitam de ser adotadas pelos professores de referência e de áreas especializadas.

Figura 3 - O modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Figura 3: O modelo Triádico de Enriquecimento. Reproduzido de: BURNS, Deborah E. Altashabilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo; Liane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014, p.31.

Delou (2007) recomenda que o atendimento a alunos com AHSD seja realizado por meio de programas de enriquecimento escolar e aprofundamento nos estudos, tanto nas salas de aula regulares quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), sugerem que alguns passos do Modelo de Enriquecimento Escolar, para que se obtenha êxito em sua execução, conforme descrito abaixo:

- (1) Construção de consenso entre a equipe de direção e os professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo;
- (2) Envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua posterior inserção na proposta pedagógica da escola;
- (3) Estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com a implementação do modelo;
- (4) Formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades - semanal, mensal e anual - divulgação das

atividades planejadas, agendamento de encontros para estudo e discussão em grupos de professores, pais e alunos e avaliação do processo de implementação; (5) Formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007, p.57).

Corrêa e Delou (2016) alertam que, no contexto do enriquecimento escolar, não se deve oferecer aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) atividades adicionais sobre o mesmo conteúdo que está sendo tratado com a turma. Em vez disso, as atividades devem ser mais densas e desafiadoras para manter o interesse do estudante. Repetir conteúdos que ele já domina pode levar ao tédio e à desmotivação.

O aprofundamento curricular diz respeito às atividades pedagógicas de maior densidade de conteúdo. Elas podem ser desenvolvidas na sala de recursos por professores licenciados para o segundo segmento do ensino fundamental, de ensino médio ou até de ensino superior (Corrêa e Delou, 2016, p.157).

Nesse cenário, o papel do professor da educação básica é essencial tanto para a implementação quanto para o sucesso dessas propostas.

O Modelo de Enriquecimento visa desenvolver o potencial de todos os estudantes, especialmente aqueles com AHSD. O modelo é composto por três tipos de enriquecimento: Tipo I, Tipo II e Tipo III. Cada tipo apresenta objetivos e atividades distintas. Podemos observar por meio na (Figura 4) a concepção de atividades propostas pelo do Tipo I.

Figura 4 - Enriquecimento do tipo I

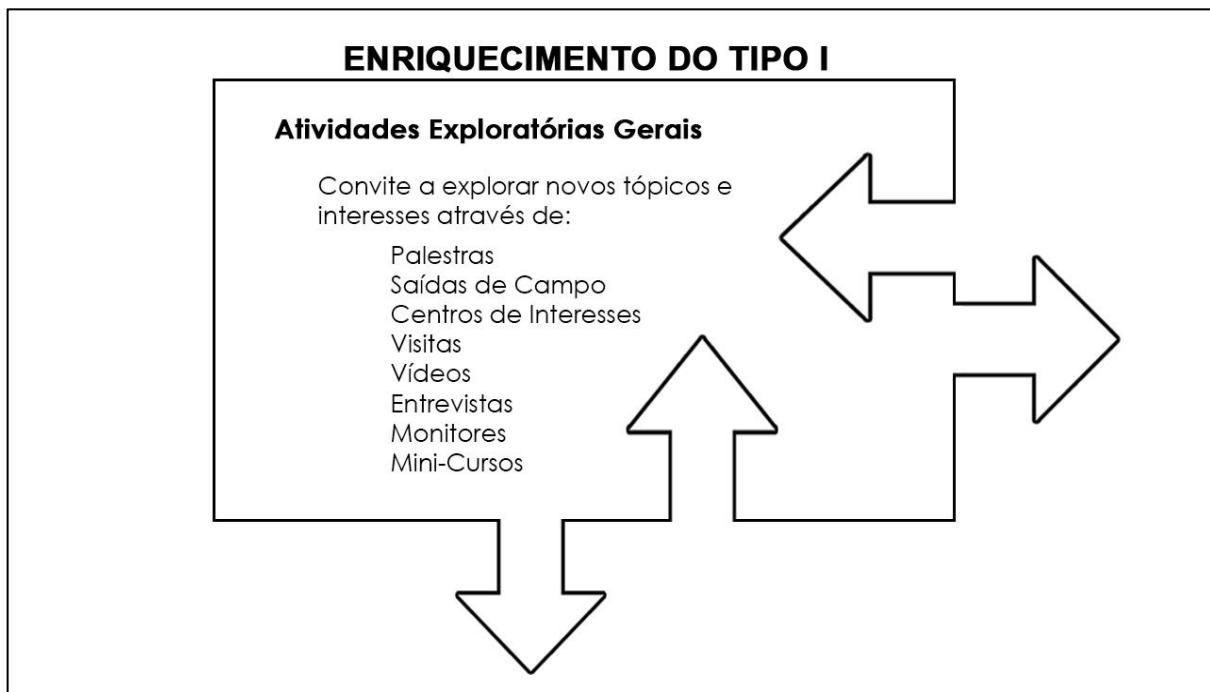
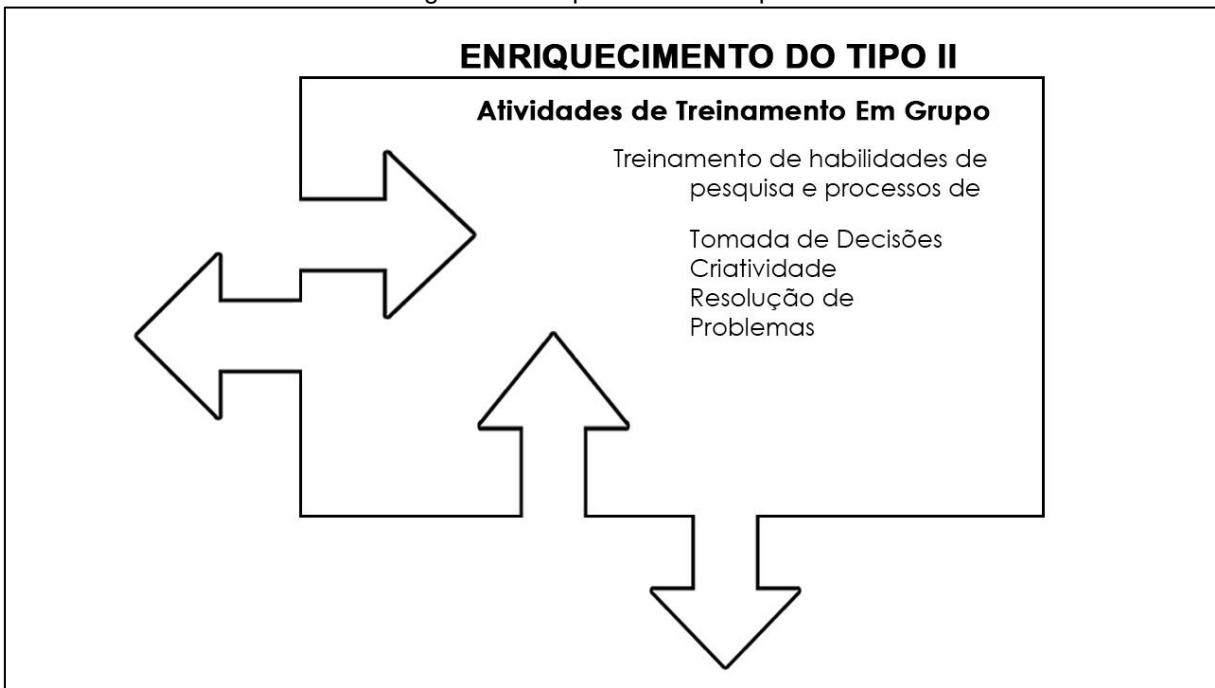


Figura 4: Enriquecimento do tipo I. Reproduzido de: BURNS, Deborah E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo; Liane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014, p.49.

O objetivo aqui é estimular a curiosidade e despertar o interesse por novos campos de conhecimento, ampliando os horizontes e oferecendo uma gama diversificada de conteúdo que possibilitem expandir a visão dos estudantes, por meio de atividades exploratórias. Podemos perceber que seu grande benefício está em proporcionar uma visão mais ampla do mundo, propiciar a exploração de novos tópicos e a ajudar a identificar áreas de interesse que possam ser mais desenvolvidas em atividades de enriquecimento mais aprofundadas.

Ao observarmos a (Figura 5), que apresenta o Tipo II de enriquecimento, nos deparamos com atividades que preveem processos de pensamento mais avançados, fazendo uso de ferramentas mais técnicas que podem ser aplicadas em seus projetos de interesse.

Figura 5- Enriquecimento do tipo II

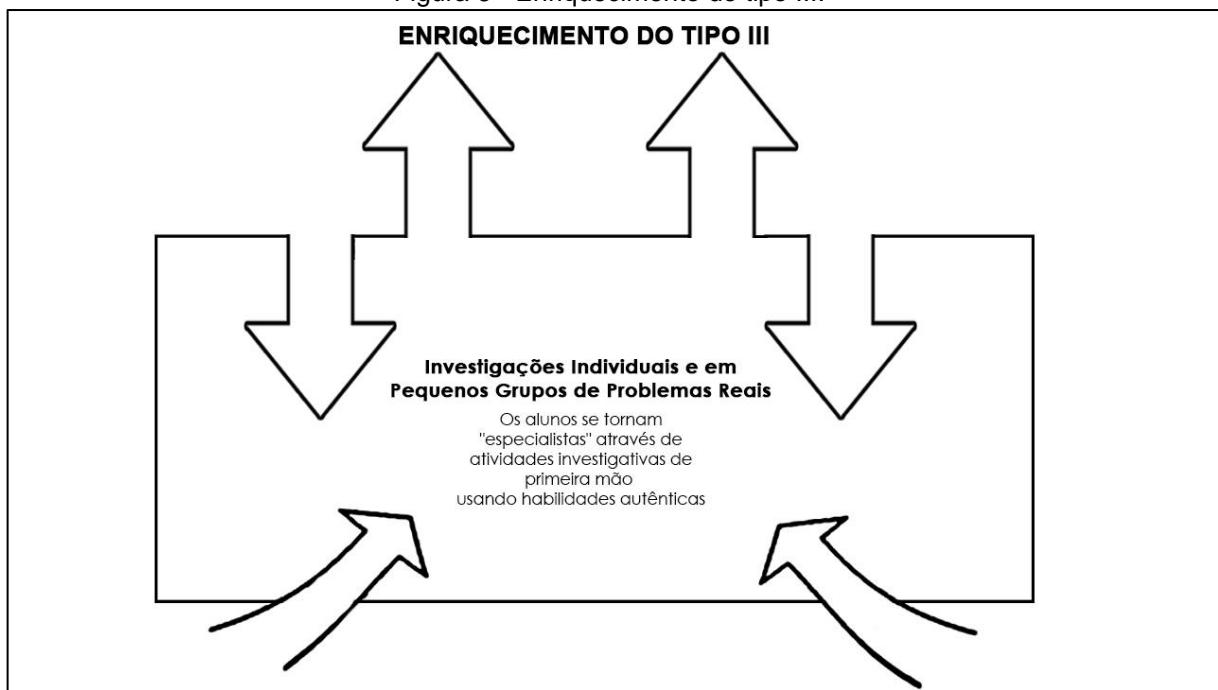


Fonte: Figura 5. Reproduzido de: BURNS, Deborah E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo; Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014, p.50.

No Tipo II de enriquecimento, o objetivo é treinar as habilidades mais específicas relacionadas a realização de projetos e pesquisas de forma mais independente. Visto que, dentro desta etapa os estudantes passam a desenvolver habilidades práticas de pesquisa, comunicação e pensamento crítico, promovendo sua maior autonomia para resolução de desafios reais e mais complexos. Ele complementa os outros tipos, proporcionando desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Apresentamos a (Figura 6) que nos instiga a observar as proposições avançadas de conhecimento ao realizar-se o enriquecimento do Tipo III.

Figura 6 - Enriquecimento do tipo III.



Fonte: Figura 6 Reproduzido de: BURNS, Deborah E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo; Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014, p.51.

Esta é a fase mais avançada do enriquecimento, pois está concentrada em proporcionar atividades de produção criativa, de investigações produtivas, onde os estudos envolvem um campo mais amplo, com compartilhamento de experiências, permitindo-se a assumir o papel de profissionais, criando soluções inovadoras e os seus próprios produtos, invenções ou obras de arte. Sua principal característica é desenvolver o engajamento, a motivação e a preparação para o futuro com contribuições reais e significativas para a sociedade.

A relação entre o currículo e o ambiente é essencial para o sucesso dos estudantes. Um currículo flexível (Sacrístán, 2000) e personalizado, que combine um ambiente enriquece e com suporte, permitirá aos estudantes com AHSD desenvolverem habilidades e de se envolverem em investigações significativas e criativas que lhes serão preciosas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais.

#### **4.1.4 Produto - organização e elaboração do guia prático contendo o instrumento CIPEIAHS - Coleta de Informações para o Plano Educacional Individualizado para Altas Habilidades ou Superdotação e o modelo de PEI**

A partir da análise da Teoria dos Três Anéis de Renzulli, utilizando-se do Modelo de Enriquecimento Escolar e empregando os quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado elencados no item 4.1.1, elaborou-se o CIPEIAHS (instrumento de Coleta de Informações para o Plano Educacional Individualizado para Altas Habilidades ou Superdotação) e o modelo de Plano Educacional Individualizado.

Este instrumento desempenha um papel importante na coleta de informações abrangentes e detalhadas, obtidas por meio de entrevistas e questionamentos direcionados ao estudante, seus familiares e professores.

A partir dessas informações, torna-se possível a formulação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) personalizado e adaptável, que atenda às demandas educacionais singulares de cada estudante com Altas Habilidades ou Superdotação.

A elaboração do PEI segue um processo contínuo e colaborativo, garantindo que as estratégias educacionais não apenas refletem o potencial do aluno, mas também permitam ajustes e aperfeiçoamentos à medida que novas informações e necessidades emergem. Este caráter flexível e contínuo do modelo de PEI o torna uma ferramenta essencial para o bom desenvolvimento das propostas educacionais, garantindo que suas especificidades sejam plenamente exploradas e estimuladas em um ambiente educacional apropriado.

Abaixo estão listados os capítulos que compõem o produto da presente pesquisa:

#### **Capítulo 1: Conceito de Superdotação**

Caracterizando o Comportamento Superdotado

#### **Capítulo 2: Inteligências Múltiplas**

A Teoria das Inteligências Múltiplas

### **Capítulo 3: Legislação Altas Habilidades ou Superdotação**

A construção do Direito à Educação, à Diversidade e à Inclusão - uma linha de tempo com aspectos legais, a partir da República

### **Capítulo 4: Plano Educacional Individualizado**

Principais características e benefícios do PEI no contexto do AEE estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009

### **Capítulo 5: Parâmetros de observação e a Teoria de Renzulli**

Análise de quatro parâmetros de observação de indicadores de comportamento superdotado a partir da conceituação de Renzulli.

### **Capítulo 6: Plano Educacional Individualizado para Altas Habilidades ou Superdotação**

Elementos que nortearam o modelo de PEI para AHSD

### **Capítulo 7: Guia prático com os Instrumentos CIPEIAHS e PEI**

Os Instrumentos (CIPEIAHS) - Comentado e Plano Educacional Individualizado (PEI)

## **Referências Bibliográficas**

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **5.1. CONCLUSÃO**

Os descritores que obtiveram o resultado em seu quantitativo referente a 0 (zero), demonstram e reforçam a necessidade de mais pesquisas referentes a construção de PEI para este público e o quanto não dispomos de produções na área e que corroborem com a correlação entre o AEE e as AHSD no que tange principalmente a elaboração do PEI, suas práticas e a relevância de se utilizar com

mais efetividade desta estratégia para no atendimento escolar, seja por meio do AEE ou em sala regular.

Nos resultados referentes aos descritores PEI e AHSD e NAAHS, nos provocam a pensar novamente na pouca produção acadêmica acerca dos PEI e principalmente em como a falta dos registros relacionados a produção de um PEI realizado pelo NAAHS e publicizado poderia auxiliar muitas instituições escolares a terem uma referência para criar o seu próprio PEI e assim ampliar o seu referencial para um atendimento que vise a formação acadêmica e sócio emocional com coerência em relação às demandas reais dos estudantes superdotados. Observando-se que pesquisas neste campo vão de encontro às bases legais da Inclusão no país em conformidade com os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, e terão uma contribuição significativa para referenciar, direcionar e ampliar as proposições que venham de encontro a gama de necessidades educacionais específicas deste público.

A análise dos modelos de PEI disponibilizados na área da inclusão, apontaram que as publicações são irrigúrias quanto à materialidade de um PEI para as Altas Habilidades ou Superdotação, o que deve-se seriamente ser considerado por pesquisadores da área. A baixa produção acadêmica acaba por reafirmar o mito de que tais estudantes estão prontos e que não necessitam de um suporte específico, gerando muitas vezes a prática nas salas de aula: o acúmulo de mais exercícios de repetição para tais eles, tornando a escola cada vez menos atrativa, desmotivadora e enfadonha.

Ao examinarmos os quatro parâmetros, dialogamos com quatro ferramentas importantes para a avaliação das características comportamentais de estudantes com altas habilidades e sua contribuição na construção do PEI. Também exploramos como cada uma dessas ferramentas se relaciona com a conceituação de Joseph Renzulli e como a integração destas é fator importante para a identificação e atendimento eficaz de alunos com altas habilidades. Elas não apenas possibilitam a personalização dos planos educacionais, mas também reforçam a necessidade de uma formação contínua e capacitação específica dos educadores. Portanto, a adoção dessas ferramentas e sugestões podem propiciar uma educação inclusiva e personalizada, alinhada com as necessidades e potencialidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A organização dos elementos que nortearam um modelo de PEI para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação apontou que o atendimento a tais estudantes é respaldado pela base legal brasileira e que a fundamentação teórica dos autores apontados nesta pesquisa, contribuem substancialmente para a elaboração de um documento norteador para professores da educação básica, demonstrando que os elementos necessários para a realização de um PEI para estudantes AHSD existem e podem ser colocados em prática desde que os professores recebam a formação específica para a área em questão.

Concluímos que a criação de um guia norteador para PEI é essencial para a inclusão efetiva de estudantes com AHSD, reafirmando sua condição de documento produzido pela equipe escolar e com função de adequar as especificidades do estudante quanto às suas demandas escolares e suplementação por meio do enriquecimento de suas áreas de interesse.

Sugerimos também que futuras pesquisas explorem a implementação prática dessas proposições e que políticas educacionais sejam desenvolvidas para apoiar a formação contínua dos professores nessa área.

## **5.2 - PERSPECTIVAS**

Sugere-se também a realização de estudos de caso e avaliações longitudinais para medir a eficácia do modelo proposto. Espera-se que esta dissertação contribua significativamente para a área da Educação Inclusiva, oferecendo propostas para futuras investigações e práticas pedagógicas efetivas no campo da Altas Habilidades ou Superdotação, tornando nossas escolas lugares prazerosos de aprendizagens e principalmente com a perspectiva da inclusão para todos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Superdotados: determinantes, educação e ajustamentos/ Eunice M. L. Soriano de Alencar, Denise de Sousa Fleith. 2ª edição – São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e Superdotação: Teoria e Pesquisa. São Paulo: EPU, 2003.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Brasília 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 29 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador – Execução da Ação. Brasília: 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc) Acesso em 12 de janeiro de 2023

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 29 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 25 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010 de 7 de maio de 2010. Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=529-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=529-)

[notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em 25 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº13.234 de 29 de dezembro de 2015, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 24 de janeiro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lista dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades Superdotação – Naahs. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105321-lista-de-endereco-dos-naahs/file> Acesso em 02 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Súmula de Pareceres. Reunião ordinária dos dias 4, 5, 6 e 7 do mês de dezembro/2023. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Publicado em: 22/01/2024 | Edição: 15 | Seção: 1 | Página: 14. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/sumula-de-pareceres-538613718>. Acesso em 06 de julho de 2024.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. *Revista Educação Pública*, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>

BOMENY, H. Reformas Educacionais. In: ABREU, A. A. Dicionário histórico biográfico da Primeira República (1889-1930). 2010. Disponível em [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira\\_republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira_republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf) Acesso em 22 de dezembro de 2023.

BURNS, Deborah E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CARDOSO, Fernanda Serpa. *Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia*. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CHAGAS-FERREIRA, J.F. (2007). “Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades”. In: FLEITH.D.S. e ALENCAR, E.M.S.(orgs). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, p.5-23.

CHAGAS-FERREIRA, J.F., & Sousa, R. A. R. (2018). O desenvolvimento socioemocional de superdotados: descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. In F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vásquez-Justo (Orgs), Educação de superdotados e talentosos: Emoção e criatividade. Porto: Juruá Editorial, 2018, p. 127-138.

CHAGAS, Jane Faria; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. (2007). In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação, Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007.

CORRÊA, Rosa Maria; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação: possibilidades e alternativas, p. 155-164. In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (orgs.) Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação dos alunos com altas/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. (Org.). 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.

\_\_\_\_\_. O atendimento Educacional Especializado para alunos com altas Habilidades / superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios. In MOREIRA, Laura Ceretta. STOLTZ, Tania (coord.). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado: integrado ao plano de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elisabete; (Org.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar. Campinas: SP, Editora Papirus, 2014. p.411-426.

\_\_\_\_\_. Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; COUTINHO, Luciana Gageiro (Org.). *Psicologia e Educação: Interfaces*. Niterói: EdUFF, 2014.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, Howard. *Inteligência: Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LUCAS, Charlles da Fonseca et al. “O Processo Democrático e os Conselhos de Saúde no Brasil: paradigmas, atores e questões na encruzilhada”. In: LUKIC, Melina

Rocha & TOMAZINI, Carla. *As Ideias Também Importam: abordagem cognitiva e políticas públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2013.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In VIRGOLIM, Ângela M.R., KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.) *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 373-388.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. I.], v. 17, p. e5533023, 2023. DOI: 10.14244/198271995533. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5533>. Acesso em: 26 maio 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009, p. 309. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555>>. Acesso em: 24 maio 2023.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Manual de identificação de altas habilidades / superdotação. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 121p.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In VIRGOLIM, Ângela M.R., KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Paraná: Juruá Editora, 2018.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B.A. MEDEIROS, T. P. T. Diretrizes legais para o atendimento do estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. I.], v. 15, p. e3293014, 2023. DOI: 10.14244/198271993293. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293/1125>. Acesso em: 26 maio 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIRGOLIM, A.M.R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia e Teoria e Pesquisa*, v.13, p.173-83, 1997.

VIRGOLIM, A.M.R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. Em: Moreira, L. C., & Stoltz, T. *Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.95-112.

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

## 7. APÊNDICES E ANEXOS

### 7.1 APÊNDICES

#### 7.1.1 Resenha da Tese “Redes de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia”

Segue a resenha da Tese “Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia, apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências e Biotecnologia da Universidade Federal Fluminense pela Profa Fernanda Serpa Cardoso, no ano de 2016.

Além da importância de um melhor aproveitamento do potencial criativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) nas diversas áreas de conhecimento, particularmente na Biotecnologia, que reverbera em um aumento significativo da qualidade de vida dos seres humanos, a tese preconiza a relevância do reconhecimento das necessidades especiais destes estudantes, principalmente por meio de políticas públicas que objetivam a inclusão educacional, desde que não sejam compreendidas como políticas exclusivamente governamentais, mas, sim, como políticas públicas de Estado “por meio de um ciclo e, mais amiúde, das etapas que compõem este ciclo – ‘formação da agenda política’, ‘formulação’, ‘implantação/implementação’, ‘execução’, ‘monitoramento’, ‘avaliação’, ‘controle’, ‘fiscalização’ ”(BALL, 1993; BARROS & MELO, 2000; MAINARDES, 2006 *apud* LUCAS *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a autora demonstra a magnitude da interinstitucionalidade e da intersetorialidade, através de uma rede de relações e interações sociais entre Universidade, Empresa e Escola, o que também implicou em identificar os atores centrais destas instituições neste processo de formação da rede e, consequentemente de integração entre as instituições e seus atores por meio da colaboração, cooperação e afinidade. Essa discussão poderia ter sido aprofundada, com a incorporação teorias sociológicas que contemplam as noções de rede, relação e interação, dentre as quais, o interacionismo simbólico que, através de suas gerações, focou na noção de interação.

Todavia, no que se refere à prática propriamente dita observa-se que a inclusão em tela ainda é precária, enquanto política pública, visto que não cumpre de modo regular e integral as etapas do ciclo de políticas públicas, o que afeta, concomitantemente, as dimensões da efetividade, eficiência, eficácia, equidade e satisfação pública.

Por outro lado, sobressai a percepção dos enredados entre si e das atividades da rede, e as construções identitárias e de alteridades nesse processo, com seus desdobramentos, o que é notável, desde a seleção inicial de secundaristas da rede pública de educação do RJ, com AHSD, para participarem de atividades da referida rede, reunindo posteriormente outros atores desta rede, inclusive estudantes do ensino fundamental, com AHSD. Nesse sentido, constatou-se durante os encontros que existe uma insuficiência de espaços tecnicamente apropriados para o desenvolvimento do potencial destes estudantes, que já não são atendidos adequadamente tanto por atores mais próximos, quanto pelos mais distantes no tocante às suas necessidades especiais.

#### Referência Bibliográfica

CARDOSO, Fernanda Serpa. *Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia*. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

LUCAS, Charlles da Fonseca *et al.* “O Processo Democrático e os Conselhos de Saúde no Brasil: paradigmas, atores e questões na encruzilhada”. In: LUKIC, Melina Rocha & TOMAZINI, Carla. *As Ideias Também Importam: abordagem cognitiva e políticas públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2013.

## 7.2 ANEXOS

### 7.2.1 Anexo 1 - Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano Individual de Ensino

<b>PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>			
<b>Plano Individual de Ensino</b>			
(PARA APLICAÇÃO DA PNEPEL DA RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 04/2009 E DO DECRETO N° 7611/2011) <sup>1</sup>			
Nome: _____	Idade: _____	Data de Nasc: _____	Datas individuais e pessoas da equipe que participam no planejamento da PCCE
Escola: _____	Ano: _____	Nível Escolar: _____	_____
Professor/a:	_____		
Responsável:	_____		
Local do AEE:	<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncional da Escola; <input type="checkbox"/> Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública <input type="checkbox"/> Instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos: _____ <input type="checkbox"/> IES; <input type="checkbox"/> NAAHS; <input type="checkbox"/> Instituto de desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes: _____		
Necessidades Educacionais Identificadas:	_____		
Áreas de Interesses ou Talento:	_____		
Serviços de Saúde e Assistente Social envolvidos:	_____		
Recursos Pedagógicos Disponíveis:	_____		
Recursos Pedagógicos Necessários:	_____		
Acessibilidades disponíveis:	_____		
Acessibilidades necessárias:	_____		
Número de Atendimentos Previstos:	Número de Atendimentos Realizados:		
Período de Aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado:			
Observação do/a aluno/a em situações livres e dirigidas com base em instrumento científico de observação do comportamento (p.ex.: DELOU, C.M.C. Lista Base de Indicadores de Superdotação. Parâmetros de Observação na Sala de Aula. 1987/2011. Disponível em <a href="http://www.uff.br/paaahsd">http://www.uff.br/paaahsd</a> ).			

<sup>1</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

#### **PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

## **Plano Individual de Ensino**

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEL DA RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 04/2009 E DO DECRETO N° 7611/2011)

FINALIDADE DO AEE	<input type="checkbox"/> Complementação Curricular <input type="checkbox"/> Suplementação Curricular	<input type="checkbox"/> Adaptação Curricular <input type="checkbox"/> Enriquecimento Curricular	<input type="checkbox"/> Terminalidade Específica <input type="checkbox"/> Aceleração de Estudos
ÁREAS CURRICULARES – OBJETIVOS – PONTOS FORTES – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS BÁSICOS (livros didáticos, livros didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, TICs)	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ÁREA CURRICULAR	
Fazer uma breve descrição das áreas curriculares, dos interesses e talentos a serem trabalhados, apontando os critérios de avaliação correspondentes.	Descrever os recursos utilizados para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.	Descrever as atividades pedagógicas que serão utilizadas para promover as experiências de aprendizagem.	

<sup>2</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

## **PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

## **Plano Individual de Ensino**

(PARA APLICAÇÃO DA PNNEPEL DA RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 04/2009 E DO DECRETO N° 7611/2011)

FINALIDADE DO AEE	<input type="checkbox"/> Complementação Curricular <input type="checkbox"/> Suplementação Curricular	<input type="checkbox"/> Adaptação Curricular <input type="checkbox"/> Enriquecimento Curricular	<input type="checkbox"/> Terminalidade Específica <input type="checkbox"/> Aceleração de Estudos
ÁREAS CURRICULARES – OBJETIVOS – PONTOS FORTES – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS BÁSICOS (livros didáticos, livros didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, TICs)	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ÁREA CURRICULAR	
Fazer uma breve descrição das áreas curriculares, dos interesses e talentos a serem trabalhados, apontando os critérios de avaliação correspondentes.	Descrever os recursos utilizados para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.	Descrever as atividades pedagógicas que serão utilizadas para promover as experiências de aprendizagem.	

<sup>2</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

## 7.2.2 Anexo 3 - Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores

### ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA

SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS  
OF SUPERIOR STUDENTS-R

Joseph S. Renzulli/ Linda H. Smith/ Alan J. White/ Carolyn M. Callahan/ Robert K. Hartman/ Karen L. Westberg  
University of Connecticut – USA  
Tradução: Angela Virgolim – Universidade de Brasília - 2001

Nome do Aluno:	
Escola:	Série:
Professor (ou pessoa que está preenchendo este formulário):	
Data:	

As escalas deste instrumento contêm itens que permitem ao professor fazer uma estimativa dos comportamentos do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. A avaliação para cada item deve refletir a freqüência com que você observa cada característica. Os itens são derivados da literatura de pesquisa sobre as características das pessoas superdotadas e criativas. Deve-se ressaltar que uma considerável quantidade de diferenças individuais pode ser encontrada nesta população e, desta forma, é provável que os perfis variem bastante de um aluno para outro. Cada item nas escalas deve ser considerado separadamente e deve refletir o grau no qual você observou a presença ou ausência de cada característica. Uma vez que as dimensões do instrumento representam conjuntos relativamente diferentes de comportamentos, as pontuações obtidas em cada escala **NÃO** devem ser somadas para se obter uma pontuação total.

**Instruções.** Leia cada item de cada escala e circule o desenho da **carinha** que corresponde à freqüência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item dever ser lido com a frase inicial, “**O aluno demonstra...**” Use a seguinte escala de valores:

Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Freqüentemente	Sempre

#### Avaliação:

- \* Some o número total de círculos em cada coluna para obter o “Total da Coluna”.
- \* Multiplique o Total da Coluna pelo Peso de cada coluna para obter o Peso da Coluna Total.
- \* Some os Pesos da Coluna Total por obter a Pontuação Total para cada dimensão da escala.



University of Connecticut  
The National Research Center on the Gifted and Talented  
2131 Hillside Road Unit 3007 - Storrs, CT 06269-3007  
[www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu)

<b>I. Características de aprendizagem</b>	<i>nunca</i>	<i>muito raramente</i>	<i>raramente</i>	<i>ocasionalmente</i>	<i>frequentemente</i>	<i>sempre</i>
<b>O aluno demonstra...</b>						
1. vocabulário avançado para sua idade ou série.						
2. habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.						
3. uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.						
4. habilidade de entender princípios não diretamente observados.						
5. perspicácia em perceber relações de causa e efeito.						
6. entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.						
7. uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.						
8. habilidade de lidar com abstrações.						
9. facilidade para lembrar informações.						
10. habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.						
11. habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.						
Some o total de cada coluna	<input type="text"/>					
Multiplique pelo peso	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso	<input type="text"/>					
<b>Total</b>	<input type="text"/>					

## 7.2.3 Anexo 4 - Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula

### APÊNDICE

### **LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -**

por

*Cristina Maria Carvalho Delou*

#### **FORMA GRUPAL**

##### **INSTRUÇÕES:**

- 1- Leia e analise, atentamente, cada item.
- 2- Procure se lembrar dos alunos que apresentam essas características.
- 3- Anote os nomes dos alunos no lugar indicado e, se necessário, o número da turma também.
- 4- Por último, anote nas fichas individuais os nomes dos alunos apontados na forma grupal e faça nova avaliação, agora individual.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) <sup>5</sup>	
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)	
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)	
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)	
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)	
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)	
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)	
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	

<sup>5</sup> IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desin- cumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conheci- mentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS AD- QUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, proble- ma, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLU- SÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associa- ções diferentes, encontrando novas alternativas para situações e proble- mas.	É IMAGINATIVO (PC) <sup>6</sup>	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PE- DIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PEN- SAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas pró- prias respostas, encontrando solu- ções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e ativi- dades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E EN- CONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) <sup>7</sup>	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz ami- gos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatori- mente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) <sup>8</sup>	

<sup>6</sup> PC = PENSAMENTO CRIADOR;<sup>7</sup> CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA<sup>8</sup> CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA

**LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO**  
**- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -**

por

*Cristina Maria Carvalho Delou*

Nome do Aluno: .....  
 Data de Nascimento: ..... Série: ..... Turma: .....  
 Professor / Técnico Responsável: .....

**FORMA INDIVIDUAL**

**INSTRUÇÕES:** Observe seu aluno e preencha a Ficha Individual, marcando com um X os comportamentos observáveis correspondentes, de acordo com os critérios 1, 2, e 3.

**1- NUNCA                  2- ÀS VEZES                  3- SEMPRE**

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) <sup>9</sup>			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			

<sup>9</sup> IG – INTELIGÊNCIA GERAL;

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desinibir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) <sup>10</sup>			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) <sup>11</sup>			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) <sup>12</sup>			

<sup>10</sup> PC – PENSAMENTO CRIADOR;<sup>11</sup> CL – CAPACIDADE DE LIDERANÇA<sup>12</sup> CP – CAPACIDADE PSICOMOTORA