

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FRANCIELI DOMBROSKI RISKI

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESCONSTRUIR MITOS
E CONSTRUIR CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

**CURITIBA, PR
2024**

FRANCIELI DOMBROSKI RISKI

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESCONSTRUIR MITOS
E CONSTRUIR CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi.

**CURITIBA, PR
2024**

R597a

Riski, Francieli Dombroski

Altas habilidades/superdotação: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar / Francieli Dombroski Riski -- Curitiba, 2024.
136f.; il. + Recurso educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi.

1. Superdotação. 2. Altas habilidades 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Bertoldi, Andréa Lúcia Sérgio. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários.

CDD 371.9
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leocilêa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

[FRANCIELI DOMBROSKI RISKI]

TÍTULO DISSERTAÇÃO: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
DESCONSTRUIR MITOS E CONSTRUIR CAMINHOS PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR.

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus de Curitiba II, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 29 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
ANDREA LUCIA SERIO BERTOLDI
Data: 04/12/2024 07:48:41-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profª. Drª. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi (Presidente)

Paula M. Y. Sakaguti

Profª. Drª. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti (UFPR/Curitiba - Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
ROSEMYRIAM RIBEIRO DOS SANTOS CUNHA
Data: 04/12/2024 08:52:23-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profª. Drª. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha (PROFEI/Unespar - Membro Interno)

Às pessoas mais importantes e que mais amo nesta vida: minha mãe, Cristina; minha irmã, Solange; e ao meu querido pai, Geraldo (*in memoriam*), que, mesmo ausente, se fez presente em meu coração. A vocês, dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua proteção, por me oportunizar viver esta experiência incrível e por me conceder forças que me mantiveram nesta caminhada com muito entusiasmo e motivação.

À minha família, por estarem sempre comigo, incentivando-me e acreditando que eu seria capaz, em especial, a minha mãe, Cristina; minha irmã, Solange; meu pai, Geraldo (*in memoriam*); e minhas sobrinhas, Kaylaine, Kelly Fernanda e Nayara. Não há como mensurar o quanto foram e são importantes em minha vida, nesta caminhada, de modo a me estimular e ensinar a importância de lutar e persistir, acreditar nos meus sonhos e não desistir. Sem vocês, nada disso faria sentido.

Agradeço às minhas queridas amigas, Sandra Cecília Jurach Faria e Iranei dos Reis Silva, pelo apoio, pela colaboração e pela parceria. Gratidão pelas trocas de experiências, atenção e cuidado que amparam esta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, peça fundamental para a realização desta dissertação. Agradeço imensamente pela acolhida, pela atenção nas orientações, sempre guiadas por grandiosa sabedoria.

Às professoras titulares da banca, Profa. Dra. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha e Profa. Dra. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, que, gentilmente, aceitaram o convite para a avaliação desta pesquisa. A vocês, meu profundo agradecimento pelo tempo dedicado à leitura, à análise e pelas contribuições que possibilitaram o aperfeiçoamento deste estudo.

Às professoras suplentes da banca, Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay e Profa. Dra. Gisele Kliemann, por estarem à disposição e reservarem seu tempo, caso houvesse necessidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). Vocês foram essenciais pelos valiosos ensinamentos compartilhados conosco.

Aos colegas de turma do PROFEI, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, que comigo estiveram nesta jornada, durante estes dois anos.

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus do Sul, por oportunizar a realização desta pesquisa. Especialmente, às 20 professoras participantes que disponibilizaram seus tempos para partilharem suas vivências e conhecimentos.

A todos, minha eterna gratidão!

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

RISKI, Francieli Dombroski. **Altas Habilidades/Superdotação**: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

Esta pesquisa intitulada “Altas Habilidades/Superdotação: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar” tem como área de concentração a Educação Inclusiva, na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. O objetivo foi promover a desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, a partir da concepção de professores da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental I, quanto ao processo de identificação e atendimento aos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar. Este estudo está fundamentado em teóricos que contextualizam e conceituam as Altas Habilidades/Superdotação, tratam das características do(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação, elucidam os mitos presentes nesse contexto e discorrem sobre o atendimento, a formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação, como Alencar e Fleith, Chempcek, Delou, Martins, Negrini, Pérez, Renzulli, Sabatella, Teixeira, Vieira, Virgolim, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Participaram do estudo 20 professoras da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná, que atuam no Ensino Fundamental I, em escolas do campo e urbanas. Os dados das entrevistas foram gravados, transcritos e analisados em categorias, conforme a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os resultados indicam que as variadas concepções das professoras sobre as Altas Habilidades/Superdotação, a formação inicial e continuada insuficiente nessa área, bem como os mitos que a envolvem, podem dificultar a identificação e, conseqüentemente, o atendimento desses(as) estudantes, contribuindo para sua invisibilidade dentro das instituições escolares. O recurso educacional disponibilizado se constitui em *podcasts*, embasados na fundamentação teórica da dissertação e nas demandas formativas apresentadas pelas participantes no decorrer desta pesquisa, que abordam algumas considerações e reflexões as quais estabelecem convites ao diálogo e provocações sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Educação Inclusiva, Identificação, Formação de professores.

ABSTRACT

RISKI, Francieli Dombroski. **High Abilities/Giftedness**: deconstructing myths and building paths to school inclusion. 136 f. Dissertation (Master's) – State University of Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2024.

This research entitled “High Ability/Gifted: deconstructing myths and building paths for school inclusion” has Inclusive Education as its area of concentration, in the research line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education. The aim was to promote the demystification of concepts linked to High Ability/Gifted, based on the conception of elementary school teachers, more specifically elementary school teachers, regarding the process of identifying and assisting students with High Ability/Gifted within the school context. This study is based on theorists who contextualize and conceptualize High Ability/Gifted, deal with the characteristics of students with High Ability/Gifted, elucidate the myths present in this context and discuss care, teacher training and the challenges of Inclusive Education in the context of High Ability/Gifted, such as Alencar and Fleith, Chempcek, Delou, Martins, Negrini, Pérez, Renzulli, Sabatella, Teixeira, Vieira, Virgolim, among others. This is a qualitative field study which used a semi-structured interview as its data collection tool. Twenty teachers from the Municipal Education Network of the municipality of São Mateus do Sul, in the state of Paraná, who work in primary education in rural and urban schools, took part in the study. The data from the interviews was recorded, transcribed and analyzed into categories, according to the content analysis proposed by Laurence Bardin. The results indicate that the teachers' varied conceptions of High Ability/Gifted, insufficient initial and continuing training in this area, as well as the myths surrounding it, can make it difficult to identify and, consequently, care for these students, contributing to their invisibility within school institutions. The educational product made available consists of podcasts, based on the theoretical foundation of the dissertation and the training demands presented by the participants during this research, which address some considerations and reflections that establish invitations to dialog and provocations about High Ability/Gifted.

Keywords: High Abilities/Giftedness, Inclusive Education, Identification, Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do Modelo dos Três Anéis.	29
Figura 2 – Classificação dos mitos conforme Pérez (2004)	39
Figura 3 – Mitos sobre a constituição.....	40
Figura 4 – Mitos de distribuição.....	41
Figura 5 – Mitos sobre a identificação.....	42
Figura 6 – Mitos sobre níveis ou graus de inteligência.....	43
Figura 7 – Mitos sobre desempenho	44
Figura 8 – Mitos sobre consequências.....	45
Figura 9 – Mitos sobre o atendimento	46
Figura 10 – Modelo Triádico de Enriquecimento	57
Figura 11 – Localização do município de São Mateus do Sul no estado do Paraná.	65
Figura 12 – Capa do recurso educacional produzido em formato de podcast	72
Figura 13 – Capa do Episódio 01	73
Figura 14 – Capa do Episódio 02	74
Figura 15 – Capa do Episódio 03	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das pessoas com superdotação acadêmica.....	32
Quadro 2 – Características das pessoas com superdotação produtiva-criativa.....	32
Quadro 3 – Características Gerais de AH/SD	35
Quadro 4 – Características de Pensamento Criativo	36
Quadro 5 – Características de Aprendizagem.....	36
Quadro 6 – Características das Inteligências Múltiplas	50
Quadro 7 – Possibilidades de identificação de estudantes com AH/SD.....	51
Quadro 8 – Categorias e subcategorias de análise.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de estudantes, a nível nacional, na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação, de 2013 a 2023	48
Tabela 2 – Matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação no município de São Mateus do Sul – PR, de 2013 a 2023	66
Tabela 3 – Caracterização dos(as) participantes	67
Tabela 4 – Formação inicial em nível de Graduação e quantidade de cursos de Especialização	67
Tabela 5 – Definição do público da Educação Especial apresentada pelas professoras.....	78
Tabela 6 – Definição de Altas Habilidades/Superdotação apresentada pelas professoras.....	79
Tabela 7 – Necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	80
Tabela 8 – Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação considerados para a identificação de um(a) estudante	83
Tabela 9 – Características que percebe nos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	84
Tabela 10 – Encaminhamento de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação para avaliação	86
Tabela 11 – Orientações de como encaminhar estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação por parte da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação	88
Tabela 12 – Mitos presentes nas falas das professoras	90
Tabela 13 – Convívio com algum(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito escolar durante a carreira como docente	93
Tabela 14 – Trabalho realizado com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula.....	94
Tabela 15 – Conhecimentos necessários para trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	95
Tabela 16 – Ações e/ou estratégias para que professores(as) se sintam mais	

preparados(as) para atuar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ...	97
Tabela 17 – Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação profissional inicial	99
Tabela 18 – Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira para Superdotados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
DEDUC	Diretoria de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PR	Paraná
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SEED	Secretaria de Estado Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AS LEGISLAÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	23
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUALIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO NO MODELO DOS TRÊS ANÉIS	28
2.3 CARACTERÍSTICAS DO(A) ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	33
2.4 OS MITOS PRESENTES NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:.....	38
2.5 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR: A IDENTIFICAÇÃO E O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES.....	47
2.5.1 O desafio da identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional	48
2.5.2 O Atendimento Educacional Especializado e suas possibilidades para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	53
2.5.3 Os desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação: a Formação Docente	59
3 METODOLOGIA	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES	64
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	70
3.5 RECURSO EDUCACIONAL.....	71
4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	77

4.2 A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS/HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	82
4.3 OS MITOS RECORRENTES	89
4.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	93
4.5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	116
ANEXOS	127

APRESENTAÇÃO

Aos 14 anos, no ano de 2006, eu, uma menina cheia de sonhos, junto de minha família, tomo a decisão de iniciar a minha primeira formação profissional na área educacional, quando ingresso no curso de Formação de Docentes em Nível Médio na Modalidade Normal, no Colégio Estadual São Mateus, no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná – PR. Inicialmente muita assustada com tantas informações novas, porém, com o passar do tempo, o encantamento pelos conhecimentos adquiridos foi ficando cada vez maior.

Após concluir o Formação de Docentes, tive a certeza de que queria seguir carreira profissional como professora. Foi então que, em 2010, aos 18 anos, ingressei no curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na cidade de Curitiba – PR. Foram quatro anos de muito aprimoramento profissional e pessoal que me fizeram descobrir novos horizontes e estabelecer minhas metas profissionais.

Sou professora da Educação Básica desde 2010. Atuei como professora da Educação Infantil entre os anos 2010 e 2013 no município de fazenda Rio Grande – PR, enquanto cursava o curso de graduação. Em 2014, retornei à minha cidade natal e pude ter minha primeira experiência em uma escola da rede particular de ensino, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Em 2015, concomitante com a escola particular, introduzo-me como professora do Ensino Fundamental I em uma Escola do Campo no município de Antônio Olinto – PR. Somente em 2016 é que sou efetivada como professora concursada em meu município, assumindo como professora do Ensino Fundamental I, e que permaneço como docente até o momento presente.

Das minhas experiências vivenciadas como professora e frente à vasta diversidade sociocultural dos estudantes, senti a necessidade de busca por mais conhecimentos e realizei, entre os anos de 2014 e 2021, quatro especializações, que, naquele momento, auxiliavam-me no trabalho que realizava em sala de aula.

Foi em 2021, contudo, que algo começou a me inquietar enquanto docente, com a abertura de uma Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação na Rede Municipal de Educação de São Mateus do Sul. Ainda leiga e com ideias errôneas e carregadas de mitos sobre a temática das Altas

Habilidades/Superdotação, questionava-me muito em sala de aula “Como identificar esses(as) estudantes?” e “Por que atendê-los(as) em Sala de Recursos Multifuncional?”. Diante desses questionamentos, que não eram só meus, mas de muitos colegas docentes, comecei a pesquisar e estudar sobre as Altas Habilidades/Superdotação em busca de conhecimentos que fortalecessem o meu trabalho.

Como em toda minha vida profissional busquei e continuo buscando respostas para minhas inquietações, inscrevi-me, em 2022, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, com o intuito de aprimorar os conhecimentos que considero essenciais para desempenhar um trabalho inclusivo, com particular interesse na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa minha trajetória particular, veio o propósito desta dissertação, que agora compartilho com vocês.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem gerado muitos debates entre os educadores quando recebem em suas salas estudantes considerados público da Educação Especial. Embora os(as) educadores(as) compreendam sua responsabilidade enquanto agentes no desenvolvimento de seus(suas) estudantes, a falta de aprofundamento em conhecimentos especializados, por vezes, acaba prejudicando muitas das ações e estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas em sala de aula.

As perspectivas relacionadas à Educação Especial e à inclusão vêm mudando de forma importante e significativa ao longo dos anos, porém, no Brasil, a Educação Básica ainda tem enfrentado dificuldades históricas relacionadas à inclusão de estudantes que pertencem ao público da Educação Especial. Percebe-se, na prática cotidiana, “[...] o quão desafiador é a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem pautado nos princípios da inclusão” (Pereira; Guimarães, 2019, p. 572).

Em que pese o ganho alcançado pela trajetória histórica, por meio dos documentos oficiais, legislações e políticas públicas, apesar do grande número de pesquisas e debates acerca da temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos últimos anos, ainda são grandes os desafios enfrentados, principalmente no processo de identificação e no atendimento educacional para com esses estudantes, pois é uma área historicamente carregada de muitas barreiras e mitos que contribuem para a exclusão desses estudantes. Dentre os(as) professores(as), o tema é pouco conhecido e se pode observar que quase não há propostas de currículo enriquecido/suplementado, além de que as necessidades educativas desses estudantes parecem passar despercebidas (Brunetti; Crisostimo, 2022).

Os mitos e preconceitos no campo das AH/SD perpassam gerações e acabam dificultando o olhar para as necessidades desses estudantes e para um atendimento de qualidade, deixando-os invisíveis dentro dos ambientes escolares. De acordo com o Relatório Marland (Marland, 1972), estima-se que 3% a 5% da população sejam de superdotados¹, considerando apenas as áreas acadêmicas e

¹ O termo superdotado será utilizado para se referir à expressão Altas Habilidades/Superdotação.

intelectuais. Valentin e Vestena (2021) ressaltam que reconhecer as AH/SD, além da aptidão acadêmica e intelectual, contribui para a superação do mito de que pessoas com AH/SD precisam ser boas em todas as áreas. É preciso compreender, por exemplo, que podem demonstrar habilidade superior em uma área e estar no limite em outras. Com base nesses dados, entende-se que “esse registro, por si só, é suficiente para justificar medidas urgentes para ações educacionais específicas para os alunos superdotados” (Sabatella, 2013, p. 14).

Estudantes com AH/SD estão presentes nas salas de aula, porém, muitas vezes, acabam por não serem identificados. Esses são o público da Educação Especial e merecem um olhar atento voltado às suas potencialidades para que desenvolvam suas habilidades e especificidades. No entanto, como afirmam Giroto, Sabella e Lima (2019), na prática, a inclusão escolar de estudantes com AH/SD está longe de se concretizar, pois requer ainda muitas mudanças de paradigmas.

Na esfera educacional, é frequente observar uma maior ênfase à atenção aos estudantes que enfrentam dificuldades nos processos de aprendizagem, enquanto os que apresentam habilidades excepcionais recebem menos destaque. Da mesma forma, as políticas públicas tendem a se concentrar, predominantemente, no atendimento a estudantes com deficiências, deixando os(as) estudantes superdotados(as) sem o devido reconhecimento e sem atendimento às suas necessidades específicas.

Reconhecer a diversidade de habilidades e necessidades na sala de aula e adotar estratégias inclusivas são ações fundamentais para promover um ambiente educacional equitativo e enriquecedor para todos os estudantes, pois a inclusão só será benéfica e efetiva se implementada de forma adequada nas instituições escolares.

Frente a isso, com a pesquisa intitulada “Altas Habilidades/Superdotação: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar”, consideramos a urgência em expandir conhecimentos sobre as concepções relacionadas à temática das AH/SD, a partir da reflexão de como professores da Educação Básica identificam e atuam junto a esses estudantes ao colaborar com a visibilidade desses sujeitos diante de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

Para abordar a multiplicidade do(a) estudante superdotado(a), é essencial considerar diversos aspectos nos processos de ensino e aprendizagem, como os emocionais, sociais, cognitivos, culturais, áreas de interesse e as características da

superdotação. Essa abordagem permite destacar as particularidades, contribuindo para o desenvolvimento, autoconhecimento e compreensão das singularidades de cada indivíduo nessa condição, ou seja, buscando dar visibilidade a esse(a) estudante. Acredita-se que o entendimento mais aprofundado por parte dos(as) professores(as) acerca dessa temática, capacitando-os(as) para reconhecer as características individuais de cada um(a) e adotar estratégias e adaptações adequadas, assegura que estudantes sejam reconhecidos(as) e atendidos(as) de acordo com suas especificidades e necessidades.

Ao considerar que o processo de identificação de estudantes com AH/SD ainda ocorre de forma assistemática e incipiente (Rech; Bulhões; Pereira, 2017), propõe-se como problema orientador nesta pesquisa: ‘Quais concepções e conhecimentos os(as) professores(as) do município de São Mateus do Sul – PR apresentam diante da temática das Altas Habilidades/Superdotação? Como identificam estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar? Quais são os principais desafios pedagógicos encontrados para a atuação com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?’.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral promover a desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, a partir da concepção de professores da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental I, quanto ao processo de identificação e atendimento aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar.

Foram definidos como objetivos específicos de pesquisa:

- a) contextualizar as Altas Habilidade/Superdotação e a inclusão escolar;
- b) discutir acerca das concepções sobre Altas Habilidade/Superdotação;
- c) conceituar as Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis;
- d) descrever as características das Altas Habilidades/Superdotação e os mitos presentes nesse contexto;
- e) entender o processo de identificação e atendimento ao(à) estudante com Altas Habilidades/Superdotação;
- f) elaborar *podcasts*, recurso educacional, embasados na fundamentação teórica da dissertação e nas demandas formativas apresentadas pelas participantes, com considerações e reflexões que constituam convites ao diálogo e provocações sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação.

Verifica-se, então, a necessidade e relevância em pesquisar a especificidade das AH/SD, haja vista a imprescindibilidade de torná-la mais visível dentro do contexto escolar, em que contribui para uma adequada identificação de estudantes com AH/SD no ambiente escolar, até a efetivação do trabalho inclusivo.

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela pesquisa de campo com abordagem de análise dos dados de natureza qualitativa. O contexto de estudo aconteceu em escolas da rede municipal do campo e urbanas, no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná – PR. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista, com questões semiestruturadas, com 20 professores(as) da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental I.

A disseminação de conhecimentos e informações a respeito das AH/SD possibilita que os(as) estudantes com AH/SD sejam identificados no espaço escolar, para que, assim, possam ser pensadas estratégias de inclusão para favorecer suas habilidades e potencialidades, a fim de que tenham um bom desenvolvimento.

Estudantes com AH/SD necessitam de uma educação de qualidade, iniciando pela sua visibilidade dentro das instituições escolares, as quais devem respeitar suas necessidades, bem como professores(as) capacitados(as) e preparados(as) para receber e trabalhar com esses(as) estudantes, pois são esses(as) profissionais que têm o contato direto com o(a) estudante e que podem contribuir para o seu crescimento pessoal, intelectual, emocional e demais aspectos de sua subjetividade (Rech; Bulhões; Pereira, 2017).

Os desafios e avanços concernentes a essa temática são contextualizados teoricamente em articulação com os(as) seguintes autores(as): Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Chempcek (2022), Delou (2007), Faveri e Heinzle (2019), Martelli (2017), Martins (2013), Negrini (2018), Oliveira (2021), Pedro (2023), Pereira (2014), Pérez (2004; 2006), Pinheiro (2023), Rech, Negrini e Santos (2023), Renzulli (1986; 2004; 2014), Sabatella (2008; 2013), Silva, Luz e Negrini (2023), Teixeira (2018), Vieira (2005; 2014; 2018), Virgolim (2007), dentre outros(as).

Este estudo está estruturado em diferentes seções. A primeira seção diz respeito aos aspectos introdutórios do estudo, incluindo seus objetivos, justificativa, a problemática e relevância da pesquisa.

Na segunda seção, contextualizamos e discorremos sobre as legislações e as políticas públicas referentes às AH/SD no Brasil; conceituamos as AH/SD a partir da concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986; 2004);

tratamos das características do(a) estudante com AH/SD ao elucidar os mitos presentes nesse contexto; discutimos o atendimento a estudantes com AH/SD na Educação Básica e a importância de um olhar incluyente abordando a formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das AH/SD.

Na terceira seção, discorremos sobre a metodologia adotada e as etapas da pesquisa, contemplando o contexto do estudo, participantes envolvidos(as), os critérios de inclusão e exclusão desses(as) participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. A análise do conteúdo das respostas das entrevistas tem como principal referência os estudos de Bardin (2016). Trazemos, também, a descrição do recurso educacional produzido em formato de *podcasts*, embasados na fundamentação teórica da dissertação e nas demandas formativas apresentadas pelos(as) participantes.

Na quarta seção, apresentamos os resultados do estudo, a análise e discussão dos dados à luz dos referenciais teóricos salientados na dissertação. Assim, para concluirmos, na quinta seção, enfatizamos as considerações finais.

Esperamos que este estudo colabore com a prática da Educação Inclusiva, de modo a possibilitar aos(às) profissionais o entendimento mais aprofundado acerca da temática das AH/SD. Faz-se substancial que esses(as) profissionais identifiquem em seus/suas estudantes as características da superdotação e passem a adotar estratégias e adaptações adequadas, para que estudantes com AH/SD recebam uma educação de qualidade e com equidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, contextualizamos e discorremos sobre as legislações e as políticas públicas referentes às AH/SD no Brasil; conceituamos as AH/SD a partir da concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986, 2004); tratamos das características do(a) estudante com AH/SD elucidando os mitos presentes nesse contexto; discutimos o atendimento aos(às) estudantes com AH/SD na Educação Básica e a importância de um olhar incluyente abordando a formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das AH/SD.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AS LEGISLAÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Iniciamos esta subseção trazendo uma contextualização histórica das legislações e políticas públicas para as AH/SD no Brasil, ao esclarecer as diferenciações e as terminologias mais difundidas em cada época.

Historicamente, a Educação Especial se organizou por meio de práticas voltadas para os(as) estudantes com deficiência, o que impôs às AH/SD ficarem em um segundo plano por alguns anos. Em 1929, aparece o primeiro registro sobre o atendimento a esses(as) estudantes:

O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos *super-normaes*². Esta iniciativa, contudo, não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar a estes alunos (Delou, 2007, p. 27).

Naquela mesma época, dois teóricos, professores de escolas públicas, realizaram as três primeiras publicações brasileiras referentes aos(às) estudantes superdotados(as): a “Educação dos Super-Normaes” de Leoni Kaseff, em 1931; “O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes”, publicado em 1932; e “O Problema da Educação dos Bem-Dotados”, ambas as produções de Estevão Pinto de 1933 (Delou, 2007).

² Termo utilizado na época por Leoni Kaseff, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha, e que foi utilizado no texto legislativo.

Em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, chega ao Brasil Helena Antipoff para desenvolver suas atividades a fim de formar educadores(as) para promover uma grande reforma no ensino. Foram muitas as ideias inovadoras trazidas por Helena Antipoff ao Brasil, dentre elas, a educação dos *excepcionais*³.

No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial (Antipoff, 1984, p. 149).

Fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1938, identificou oito crianças *super-normaes*, e ali se inicia a menção do termo “bem-dotadas”. No ano de 1945, nessa mesma sociedade, iniciou no Rio de Janeiro uma forma de atendimento para os alunos bem-dotados. Pode-se dizer que foram os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para estudantes com AH/SD (Delou, 2007).

A chegada de Helena Antipoff ao Brasil é um marco educacional por sua contribuição (Teixeira, 2018). Sua influência foi fundamental para a educação de estudantes com AH/SD.

O reflexo disso foi que, em 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).

Teixeira (2018) relata que, com o passar dos anos, órgãos responsáveis pela educação a nível nacional começaram a ter um olhar mais atento a esses(as) estudantes e, em 1967, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento a estudantes superdotados.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgado o primeiro documento oficial a mencionar os(as) estudantes com AH/SD: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 (Brasil, 1971), a qual, em seu Artigo 9º, aborda o “tratamento especial” que deve ser destinado aos(às) estudantes que apresentarem deficiências físicas ou

³ Termo cunhado por Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, para denominar estudantes da Educação Especial.

mentais e aos “Superdotados” (Teixeira, 2018).

Nessa circunstância, a expressão “tratamento especial” enfatizava a relação direta com a área da Saúde e a partir de sancionada a lei o termo “Superdotado” passa a ser veiculado nos documentos oficiais e no sistema educacional (Chempcek, 2022, p. 27).

Até a década de 70, a visão predominante era de que a superdotação tinha grande relação com aspectos exclusivamente de ordem intelectual (Martelli, 2017). A partir dessa década, as pesquisas da área de inteligência e as definições de AH/SD foram evoluindo. Em 1972, o Relatório Marland (1972), do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, apresentou a primeira definição de superdotação, propondo um conceito mais amplo, no qual seis áreas gerais são delineadas (Negrini, 2018). Desde então, o Relatório Marland passou a ser adotado, no Brasil, como referência para a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas aos superdotados (Oliveira, 2021).

Com o tema da superdotação ganhando espaço, ainda nos anos 70, alguns movimentos organizados pela sociedade impulsionaram a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD). “A ABSD promoveu com o Ministério da Educação, a UNESCO, o SENAI, entre outros, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais” (Delou, 2007, p. 30). Essa década impulsionou a ampliação das discussões sobre os(as) estudantes com AH/SD e a garantia de seus direitos (Teixeira, 2018).

Na década de 90, ocorreram muitos movimentos internacionais que deram origem à Declaração Mundial de Educação para todos, em Jomtien (1990), e à Declaração de Salamanca, na Espanha (1994). O Brasil passa a se comprometer com uma postura inclusiva frente a todos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial (Teixeira, 2018).

Em 1994, houve a publicação do documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial” (Brasil, 1994). 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 e com base nos estudos fundamentados nas teorias socioculturais (Delou, 2007). Ao termo superdotado, foi adicionada a expressão altas habilidades, e os dois conceitos passaram a ser tratados como equivalentes ou sinônimos, a fim de tentar harmonizar terminologias

diferentes utilizadas até então (Oliveira, 2021).

Em 1996, acontece uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que passa:

A prever a Educação Especial como modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Também garante o atendimento especializado e assegura que professores tenham formação adequada para atuar nesta modalidade (Teixeira, 2018, p. 46).

É inegável o ganho que se teve com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), para os(as) estudantes com AH/SD quanto ao reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado e aceleração de estudos para concluir, em menor tempo, os cursos realizados no âmbito da educação superior (Faveri; Heinzle, 2019).

Permanecendo em vigência até os dias hodiernos, após a promulgação da LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), outros documentos passaram a explicitar a respeito dos atendimentos especializados e a se referir às AH/SD.

Em 11 de setembro 2001, é publicada a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e insere a barra (/) no termo Altas Habilidades/Superdotação. A Resolução prevê a organização da Educação Especial nas escolas e atendimentos incluindo os(as) estudantes com AH/SD, uma espécie de instrução sobre aspectos a serem considerados durante o processo de inclusão.

O reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades (Freitas; Pérez, 2012, p. 11).

A Resolução nº 2/2001 considerou, em seu Artigo 5º, “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem altas habilidades/superdotação”, definindo-as como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem que leve o(a) estudante a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2).

Ainda em seu Artigo 8º, a Resolução nº 2/2001 estabeleceu:

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 (Brasil, 2001, p. 3).

Em 2003, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), “como consequência de estudos, pesquisas, diálogos e também como forma de garantir direitos e promover ações em prol das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação” (Teixeira, 2018, p. 47).

O Brasil, em 2005, desenvolve uma política de atenção às AH/SD, por intermédio da implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todas as unidades federativas do país, com base em três pilares: estudante, família e professor(a):

Esses núcleos têm como objetivo prioritário promover o atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, através da formação e capacitação dos professores para identificação e atendimento a esses alunos (Vieira, 2014, p. 307).

Mais tarde, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e os direitos dos estudantes público da Educação Especial ganharam força e foram conquistando mais espaços inclusivos (Teixeira, 2018). Essa política aborda questões relacionadas à inclusão e atenta para as diferenças, orientando mudanças na estrutura da educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (Brasil, 2008).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o termo “Altas Habilidades/Superdotação” é mantido, assim como na Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (Chempcek, 2022).

As legislações e as políticas públicas para as AH/SD começaram, a partir disso, a ter um pouco mais de abertura, porém se nos determos ao contexto da Educação Básica, apesar das legislações e de haver um olhar para esse sujeito, de certa forma, ele pode permanecer desprovido de seus direitos, muitas vezes, por não ser reconhecido (Faveri; Heinzle, 2019), pois a variedade de termos e de expressões utilizadas para esse público ocasiona confusões que dificultam a sua identificação (Sabatella, 2008).

2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUALIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO NO MODELO DOS TRÊS ANÉIS

Na busca por entender quem é o(a) estudante com AH/SD, nesta subseção, apresentamos o conceito das AH/SD a partir da concepção de superdotação com referência ao Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli (1986; 2004), cujas concepções e contribuições têm permitido discussões aprofundadas e expressivas no campo educacional sobre as AH/SD.

Destacamos, neste estudo, a abordagem proposta pelo pesquisador norte-americano Joseph S. Renzulli (1986; 2004), que propõe a concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis, apresentando esse conceito a partir de uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos que representam três traços considerados fundamentais para se reconhecer a superdotação (Negrini, 2018). Busca-se mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. De acordo com Renzulli (2004, p. 84), “este diagrama pretendia transmitir graficamente as propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energias contínuas e não um estado fixo e estático”.

Na representação proposta pelo autor (Figura 1), os três traços que compõem os comportamentos de AH/SD são: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Figura 1 – Representação do Modelo dos Três Anéis



Fonte: Braz (2022, p. 43).

Renzulli (1986) apresenta a seguinte definição de comportamentos de superdotação:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (Renzulli, 1986, p. 11-12, *apud* Pérez, 2008).

Nessa mesma premissa, o documento intitulado “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” (Brasil, 1995) vem conceituar as AH/SD como:

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

As características apresentadas nessa política vêm corroborar com as ideias defendidas por Renzulli (1986), o qual afirma que a pessoa, para apresentar AH/SD, deve evidenciar as características contidas nos Três Anéis e enfatizar a interlocução entre os três traços.

Ao descrever sobre os anéis, Renzulli (1986; 2004) mostra que a habilidade acima da média consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: a habilidade geral e a específica (Vieira, 2014). As habilidades gerais representam as capacidades de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas a novas situações e a capacidade de se envolver no pensamento abstrato (Vieira, 2014); comumente, são medidas em testes de aptidão geral ou de inteligência. As habilidades específicas correspondem às capacidades para adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita. “Tais habilidades específicas nem sempre são facilmente medidas por testes e algumas podem ser avaliadas por meio de observações de expertises” (Chempcek, 2022, p. 24).

O anel indicado como envolvimento com a tarefa se refere ao investimento do indivíduo em uma área específica do desempenho, que funciona como a energia colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho de forma perseverante. Trata-se, portanto, de um grande “interesse que o aluno tem sobre algum tema que o faz buscar mais informações acerca do assunto, aprofundando seu conhecimento e buscando novas formas de testar esse saber” (Vieira, 2014, p. 313).

Já o anel da criatividade, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de inovação em determinada área (Renzulli, 2004), ou seja, é o conjunto de “traços que englobam curiosidade, originalidade, abordagens inovadoras, inventividade e disposição em desafiar convenções e tradições” (Chempcek, 2022, p. 24).

Alencar (2007) ressalta que os três traços não necessitam ter a mesma intensidade, nem estarem presentes ao mesmo tempo ao longo da vida produtiva. O mais importante é que esses componentes estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir. Desse modo, considera-se que “este comportamento do sujeito com AH/SD pode ser identificado em diferentes áreas, isoladas ou associadas, nem sempre relacionadas às áreas

acadêmicas” (Negrini, 2018, p. 69).

Renzulli (2004) ainda propôs a diferenciação entre dois tipos de superdotação: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa, ao descrever o seguinte:

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. [...] a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação.

[...] superdotação produtivo-criativa descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o modus operandi do investigador em primeira mão (first-hand inquirer) (Renzulli, 2004, p. 82-83).

Para Renzulli (2004), ambos os conceitos apresentados são importantes e podem estar associados. O autor também menciona que a superdotação produtivo-criativa pode ser influenciada por “fatores de personalidade e fatores ambientais (escola, família), os quais podem contribuir ou depreciar o desenvolvimento dos traços que compõem a superdotação” (Negrini, 2018, p. 70).

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes (Renzulli, 2004, p. 83).

Partindo da concepção de superdotação de Renzulli (2004), os três traços são essenciais para que se possa reconhecer uma pessoa com comportamento de superdotação. É importante considerar a realidade educacional específica de cada instituição, juntamente aos elementos culturais e sociais presentes nesse contexto,

que são pontos cruciais para ampliar a perspectiva dos(as) educadores(as) nas possibilidades de identificação desses sujeitos em ambientes educacionais, de maneira a evitar concepções inconvenientes que possam impedir o reconhecimento adequado de suas características singulares.

Contudo, há, também, outras características que se destacam nesses sujeitos “de acordo com suas áreas de interesse e com seu tipo de superdotação” (Negrini, 2018, p. 71). Segundo Renzulli e Reis (1997), citados por Virgolim (2007), as pessoas com superdotação acadêmica tendem a apresentar as características aludidas no Quadro 1:

Quadro 1 – Características das pessoas com superdotação acadêmica

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Apesar de Virgolim (2007) citar essas características como próprias do tipo acadêmico, algumas são indicadores de ambos os tipos – acadêmico e produtivo-criativo (Negrini, 2018). Esses atributos podem ser observados em estudantes que têm AH/SD, o que pode contribuir para a sua identificação.

Conforme sugerem Renzulli e Reis (1997), também citados por Virgolim (2007), as pessoas que apresentam a superdotação produtivo-criativa tendem a explicitar as características apontadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Características das pessoas com superdotação produtiva-criativa

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor do conhecimento
Não gosta de rotina	Encontra ordem no caos

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

A teoria de Joseph S. Renzulli contribuiu, significativamente, para a área das AH/SD, de modo a enfatizar a importância da identificação dos(as) superdotados(as)

que não fazem parte de um grupo homogêneo, com traços e características próprios que podem apresentar destaque em áreas distintas e com diferentes capacidades e habilidades (Chempcek, 2022).

2.3 CARACTERÍSTICAS DO(A) ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Para reconhecer um(a) estudante com AH/SD, nesta subseção, elucidamos e inferimos algumas características apresentadas por esses(as) estudantes que podem auxiliar na percepção de indicadores das AH/SD, visto que não constituem um grupo homogêneo.

Embora existam diversas características comuns observadas entre indivíduos superdotados, o aspecto mais notável nessa população é a variação contínua em suas habilidades e competências, manifestando-se em diferentes níveis e magnitudes em suas ações e conhecimentos.

Além dos conceitos fundamentais já mencionados, observam-se outras características que podem ser identificadas em estudantes com AH/SD, e essas particularidades podem auxiliar no seu reconhecimento. A respeito dessas características e dos processos de identificação Alencar e Fleith (2001, p. 65) debatem e apontam que:

Ao tomar conhecimento dos traços tipicamente apresentados por este grupo, é importante considerar também que nem todos eles apresentam todas as características. É ainda possível que alguns superdotados tentem dissimular algumas delas, especialmente quando se trata de características desencorajadas pelo meio social em que vive o indivíduo (Alencar; Fleith 2001, p. 65).

A heterogeneidade apresentada por esse grupo intensifica as discussões em torno da definição do fenômeno da superdotação, da terminologia mais apropriada e se reflete, principalmente, no processo de identificação. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43) afirmam que:

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

social (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 43).

Chagas (2007, p. 18) ressalta que a cultura “[...] pode privilegiar e valorizar alguns domínios, gerando, conseqüentemente, um aumento nos níveis médios de desempenho e um aumento da demanda social por especialistas ou produção nesses domínios”. A questão social também é discutida nos estudos realizados por Jensen (2011, p. 18), que profere: “fatores sociais, ambientais e do desenvolvimento também contribuem, direta e indiretamente, para a cognição e para o comportamento”, isto é, os genes humanos sofrem a influência do meio, e a superdotação é influenciada não apenas por fatores ambientais e traços individuais, mas também por aspectos sociais.

ênfatizam que:

Muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas destas características em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Além disso, o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado. Como sugerido anteriormente, algumas características se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse (Alencar; Fleith, 2001, p. 66-67).

Diante dessas considerações, destaca-se a importância de os(as) educadores(as) comportarem conhecimento sobre as características das AH/SD e suas expressões no ambiente escolar. Relacionar esses aspectos ao contexto educacional possibilita o planejamento de estratégias de ensino que atendam de maneira apropriada às necessidades dos(as) estudantes que demonstram Alencar e Fleith (2001, p. 66-67) potencialidades acima da média.

Na literatura especializada, uma variedade de características é descrita em relação a esses(as) estudantes, e diversos autores abordam aquelas que são frequentemente observadas. Esses traços são fundamentais para compreender quem são esses indivíduos e podem servir como guias valiosos aos(as) professores(as) para desenvolverem o processo inicial de identificação.

Com o objetivo de sistematizar as características destacadas na literatura, Martins (2013) conduziu uma revisão bibliográfica por diversos autores que, no total, englobam 109 características, de modo que as estruturou em três grupos distribuídos entre características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. No Quadro 3, apresentam-se as características gerais que envolvem aspectos

comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento.

Quadro 3 – Características gerais de AH/SD

Características gerais
Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas.* Capacidade de elaborar inferências.* Utiliza muito tempo em projetos próprios, como construções, coleções, redações.** Liderança. Somatização. Entusiasmo. Senso de confiança. Capacidade perceptivo-espacial elevada. Responsabilidade. Sensibilidade aos sentimentos dos outros. Impulsividade e espontaneidade. Tendência ao isolamento. Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral. Interesses variados e diferenciados. Receptividade. Tendência à introversão. Ampla gama de informações. Expressão de sentimentos. Autonomia. Motivação. Preferência por trabalhar ou estudar sozinho. Expressa-se bem. Chama a atenção sobre si. Tendência ao perfeccionismo, expresso muitas vezes pela autoimposição de padrões de desempenho elevados, rígidos e até mesmo, irrealistas. Independência. Facilidade verbal. Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade. Ansiedade em relação às realizações. Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia. Alergias não apresentadas por outros membros da família. Pode preferir a companhia de adultos e crianças mais velhas a crianças de sua idade. Controle emocional. Sociabilidade. Comportamento cooperativo. Estabilidade emocional. Investe energia emocional significativa em suas realizações. Agressividade. Organização e eficiência no que se refere a tarefas e a soluções de problemas. Tolerância à ambiguidade. Sentido ético e moral muito desenvolvido. Alto nível de energia, que por vezes resulta em um diagnóstico errôneo de hiperatividade. Precocidade no desenvolvimento geral (andar, falar etc.). Curiosidade. Questiona ou desafia regras/autoridade. Elevada capacidade de observação. Ingenuidade nas ligações de base emocional. Autoconceito positivo. Consciência aguçada de si, o que pode fazer com que se perceba diferente dos outros. Popularidade. Espírito de competição. Procura de autenticidade. Sensibilidade e intensidade emocional.

Fonte: Martins (2013, p. 108-109).

* Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de aprendizagem.

** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de pensamento criativo.

Sobre as características de pensamento criativo, que estão relacionadas à criatividade, estas se descrevem no Quadro 4.

Quadro 4 – Características de Pensamento Criativo

Características de Pensamento Criativo
Inconformismo e independência de pensamento. Apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes. Pensamento divergente, original e inovador. Senso de humor avançado para sua idade. Flexibilidade. Fluência de ideias. Gosto por enfrentar desafios e correr riscos. Capacidade elevada de percepção. Imaginação. Sensibilidade estética muito desenvolvida. Criatividade. Coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas. Uso elevado de analogias e combinações incomuns. Menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões. Abertura às novas experiências. Capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...” Preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas. Constrói histórias vívidas e dramáticas. Cria soluções próprias para resolver problemas. Habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.

Fonte: Martins (2013, p. 109).

Em relação à aprendizagem, no Quadro 5, estão descritas as características comumente expressas no ambiente escolar.

Quadro 5 – Características de Aprendizagem

Características de Aprendizagem:
Capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico, matemático). Habilidade em áreas específicas. Boa memória. Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem. Geralmente, tem boas notas. Desejo por saber causas e razões das coisas. Gosto por quebra-cabeças e jogos-problema. Capacidade de planejamento e organização. Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos. Rapidez em estabelecer relações e compreender significados. Agilidade mental. Progride rapidamente. Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento. Capacidade para fazer generalizações. Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos. Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu. Estabelece relações entre causa e efeito. Pensamento abstrato. Prazer pela atividade intelectual. Rapidez na identificação de inconsistências. Amplio vocabulário. Tendência a que outros alunos lhe peçam ideias e sugestões

Preferência para lidar com abstrações.
 Precocidade, gosto e nível elevado de leitura.
 Capacidade para pronta resposta.
 Tendência a agradar aos professores e a gostar do ambiente escolar.
 Explorar temas em profundidade.
 Procura ser superior em quase tudo que faz.
 Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse.
 Processa informações complexas com rapidez.
 Habilidade em encontrar ordem na complexidade e no caos.
 Interesse precoce por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças.
 Atitude de questionamento e busca por informações.**
 Amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa).***
 Fazer relatos ricos em detalhes.**
 Pensamento crítico.***
 Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.***

Fonte: Martins (2013, p. 110).

** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de pensamento criativo.

*** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica geral.

Martins (2013, p. 110) descreve que nem todos(as) os(as) estudantes com AH/SD “[...] possuem as mesmas habilidades e aptidões, tampouco mostram as mesmas características”. Assim, espera-se que esses indivíduos demonstrem algumas das características mencionadas, resultando em uma combinação entre os três grupos, para diferenciá-los(as) e direcioná-los(as) ao processo de identificação.

O entendimento sobre as AH/SD está intrinsecamente ligado ao conhecimento das características desses(as) estudantes, pois as associações equivocadas a essas características são causa de “[...] muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais” (Pérez; Freitas, 2014, p. 635).

Martins (2013, p. 111) ressalta, ainda, que:

Identificar alunos com indicadores de AH/SD requer conhecimento sobre o assunto e abandono de imagens estereotipadas, pois, enquanto alguns são introvertidos e/ou isolados, outros são sociáveis e populares; há aqueles que são cooperativos, mas também os individualistas e competitivos; os emocionalmente controlados e os agressivos; os tímidos e os bem-humorados (Martins, 2013, p. 111).

Dessa forma, os quadros apresentados não têm a intenção de definir rigidamente quem são os(as) estudantes com AH/SD, mas buscam destacar a diversidade de características que podem ser observadas pelos(as) educadores(as).

Além disso, esses(as) estudantes, assim como outros, podem enfrentar diversas dificuldades, e isso pode resultar em sua falta de reconhecimento, pois uma grande parte de educadores(as) não tem os conhecimentos suficientes para a sua

identificação e para a oferta de uma educação adequada de acordo com suas potencialidades.

2.4 OS MITOS PRESENTES NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesta subseção, buscamos esclarecer os mitos presentes no contexto das AH/SD, com o intuito de desmistificar alguns fatos considerados como verdade e que podem interferir, significativamente, na concepção que se tem sobre essa área.

Para Pérez (2004, p. 60), “[...] historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm sua raiz no ‘medo ao novo’ que todo ser humano enfrenta”.

Os mitos são utilizados como uma ferramenta para compreender situações vivenciadas pelos seres humanos, frequentemente mal interpretadas e incompreendidas. Para Winner (1998, p. 14), os mitos se referem às “suposições fortemente mantidas” e que equívocos estão presentes em todas as áreas de estudo, não sendo uma exceção no contexto da superdotação. A autora declara, também, que “os mitos e as concepções errôneas de natureza da superdotação abundam, talvez, porque seu estudo é um tópico sensível, politicamente carregado, com frequência rotulado como elitista e obstinado” (Winner, 1998, p. 12).

Existem fatores que afetam a formação da identidade das pessoas com AH/SD, sendo os mitos um desses elementos. Esses equívocos decorrem da escassez de estudos e conhecimentos sobre o tema, resultando em abordagens inadequadas direcionadas a esse público.

É preciso romper com algumas representações presentes na sociedade, para que se possa construir novos conhecimentos sobre as AH/SD. A falta de familiaridade sobre a temática, a disseminação de muitos mitos ao longo do tempo e a hesitação de os(as) educadores(as) identificarem e implementarem estratégias adequadas são consideráveis obstáculos para que os(as) estudantes com AH/SD superem a invisibilidade que enfrentam nas instituições escolares. Tais desafios impedem que esses(as) estudantes ocupem plenamente seus espaços, revelando todo o seu potencial.

Com a finalidade de sistematizar os mitos presentes no contexto das AH/SD,

Pérez (2004), após fazer um estudo minucioso, realizou uma categorização de alguns mitos recorrentes na literatura com base em Alencar e Fleith (2001), Costa (1999), Extremiana (2000 *apud* Rech; Freitas, 2006), Gerson e Carracedo (1996), Guenther (2000 *apud* Rech; Freitas, 2006) e Winner (1998).

As categorias foram definidas por Pérez (2004) em: mitos sobre constituição; mitos sobre distribuição; mitos sobre a identificação; mitos sobre níveis ou graus de inteligência; mitos sobre desempenho; mitos sobre consequências; e mitos sobre o atendimento, conforme mostra a Figura 2.

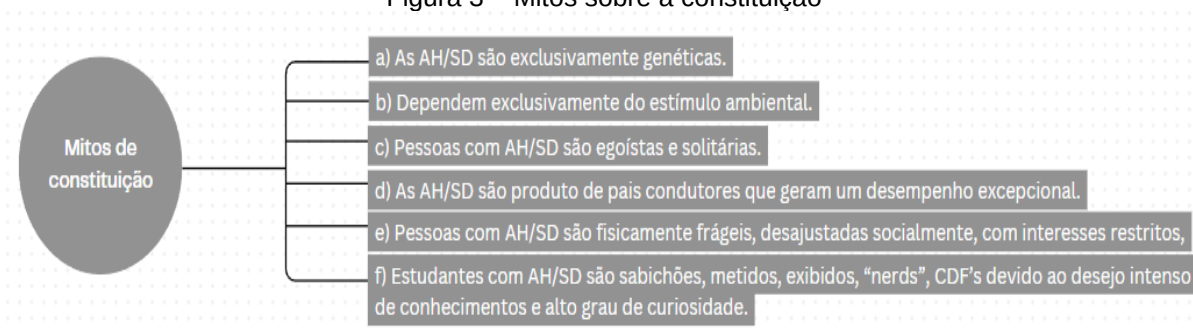
Figura 2 – Classificação dos mitos conforme Pérez (2004)



Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

Os mitos de constituição expressam sobre as características físicas e de personalidade, bem como sobre as origens das AH/SD. As recorrências estão descritas na Figura 3.

Figura 3 – Mitos sobre a constituição



Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

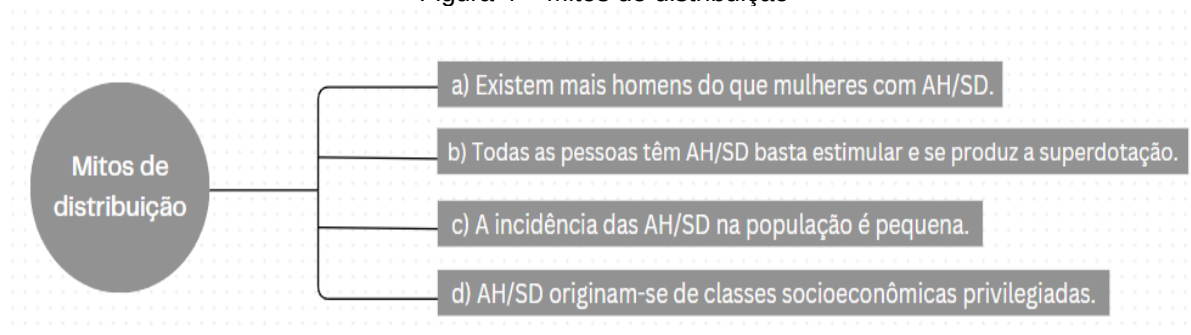
- a) As AH/SD são exclusivamente genéticas: um mito pautado na ideia de que as AH/SD se devem exclusivamente a fatores biológicos. É defendido pelas chamadas teorias geneticistas ou inatistas, mas a influência do ambiente no desenvolvimento das AH/SD é hoje amplamente aceita pela maioria dos pesquisadores da área (Pérez, 2004).
- b) Dependem exclusivamente do estímulo ambiental: “ideia das AH/SD como resultado exclusivo do estímulo, do esforço e do trabalho duro, ou seja, do ambiente, é defendida pelas teorias comportamentalistas” (Pérez, 2004, p. 70). Nessa concepção, as AH/SD podem ser identificadas somente em ambientes estimuladores.
- c) Pessoas com AH/SD são egoístas e solitárias: esse mito se refere às características que fazem parte do comportamento humano e independem de ter ou não AH/SD. Muitas vezes, a pessoa com AH/SD prefere trabalhar sozinha, porque sua forma de pensar ou seus interesses são muito diferentes dos demais, dificultando o trabalho em grupo. Também não são raras as pessoas com AH/SD que apresentam facilidade em trabalhar em grupos e são líderes (Pérez, 2004).
- d) As AH/SD são produto de pais condutores que geram um desempenho excepcional: esse mito deduz que as crianças têm AH/SD, porque seus pais as treinam e exigem o máximo delas. “Há famílias que supervalorizam as crianças com AH/SD, exigindo delas, expondo-as e responsabilizando-as excessivamente, o que pode acarretar graves problemas emocionais” (Pérez, 2004, p. 71).
- e) As pessoas com AH/SD são fisicamente frágeis, desajustadas socialmente, com interesses restritos: esse mito diz respeito ao estereótipo habitualmente

veiculado como “uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável” (Pérez, 2004, p. 71). As características físicas ou de personalidade podem variar de pessoa para pessoa, independente de ter AH/SD ou não.

- f) Estudantes com AH/SD são sabichões, metidos, exibidos, “nerds”, devido ao desejo intenso de conhecimentos e alto grau de curiosidade: esse mito diz respeito ao estudante que quer saber mais e não para de perguntar, tornando-se, assim, inconveniente para o professor e para os colegas. “Costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes ou, pelo contrário, indagar insaciavelmente, o que geralmente incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula” (Pérez, 2003, p. 3), principalmente quando os assuntos são de seu interesse.

Os mitos de distribuição retratam as AH/SD como uma característica com incidência maior ou exclusiva em certas parcelas da população, por exemplo, em determinado gênero ou classe social, como expresso na Figura 4.

Figura 4 – Mitos de distribuição



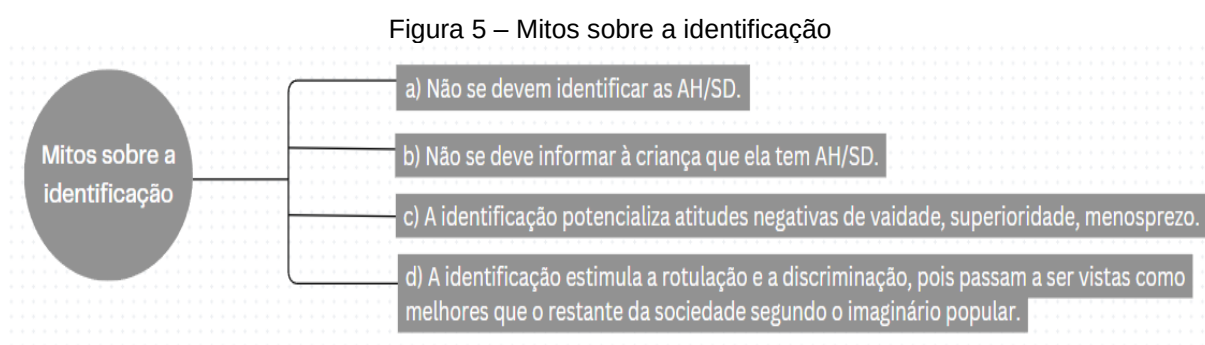
Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

- a) Existem mais homens do que mulheres com AH/SD: esse mito se refere a vários fatores que influenciam a aparente minoria feminina. A falta de modelos femininos em áreas predominantemente masculinas, a baixa autoestima feminina e “a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens levam a identificar mais e, conseqüentemente, a buscar mais atendimento para os indivíduos do sexo masculino” (Pérez, 2004, p. 72).
- b) Todas as pessoas têm AH/SD; basta estimular para produzir a superdotação: esse mito declara que basta estimular que podemos “fabricar” uma pessoa

superdotada, ou seja, que todos que têm AH/SD apenas precisam de estímulos para demonstrá-las. Entretanto, ao estimular uma criança com indicadores de superdotação e outra que não possui, não será possível criar indicadores nesta última, embora possa ocorrer uma ampliação no desempenho em ambas (Pérez, 2004).

- c) A incidência de AH/SD na população é pequena: levando-se em conta apenas os escores do Quociente de Inteligência (QI), que é pouco, mas “quando a concepção adotada tem a abrangência devida, considerando todas as inteligências, a incidência na população alcança índices muito superiores” (Pérez, 2004, p. 72).
- d) AH/SD se originam nas classes socioeconômicas privilegiadas: esse mito faz referência à questão de que as pessoas com AH/SD provêm de classes mais favorecidas, “pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento das AH/SD, e um ofuscamento, nas classes mais desprivilegiadas, pela falta de oportunidades” (Pérez, 2004, p. 73).

Os mitos sobre a identificação remetem à discussão entre as vantagens e desvantagens da identificação das pessoas com AH/SD, como exemplifica a Figura 5.



Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

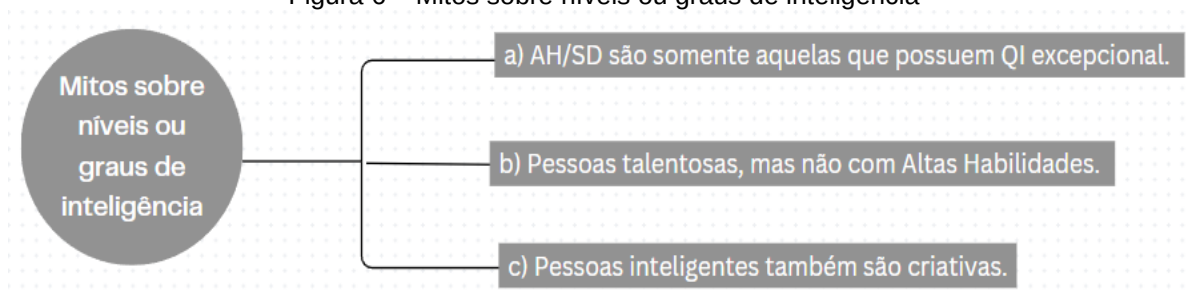
- a) Não se devem identificar as AH/SD: mito que se apoia em “preconceitos político-ideológicos se ‘todos somos iguais’, não se devem fazer diferenças entre as pessoas” (Pérez, 2004, p. 74). É necessário identificar as AH/SD para buscar formas de atender ao(à) estudante dentro de suas necessidades.
- b) Não se deve informar à criança que ela tem AH/SD: a diferença é percebida pelo próprio sujeito com AH/SD desde criança, adolescente ou adulto, e

essas diferenças, muitas vezes, não são vistas como algo positivo. Cabe à escola e à sociedade reconhecerem essas habilidades, para que a criança não se sinta discriminada e diferente, ou seja, que não pense que há algo de errado com ela (Pérez, 2004).

- c) A identificação potencializa atitudes negativas de vaidade, superioridade, menosprezo: essas são características de personalidade que podem estar presentes em qualquer sujeito. “É necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo, isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas” (Pérez, 2004, p. 74).
- d) A identificação estimula a rotulação e a discriminação, pois passam a ser vistas como melhores que o restante da sociedade segundo o imaginário popular: é uma forma de negar o direito ao atendimento especializado, em que a identificação passa a ser considerada uma rotulação para a pessoa com AH/SD. Nesse sentido, ela passa a ser vista “como uma ‘discriminação’ dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser ‘melhores’ que o resto da sociedade” (Pérez, 2004, p. 74).

A Figura 6 retrata os mitos sobre os níveis ou graus de inteligência, que dizem respeito aos equívocos atrelados ao conceito das AH/SD.

Figura 6 – Mitos sobre níveis ou graus de inteligência

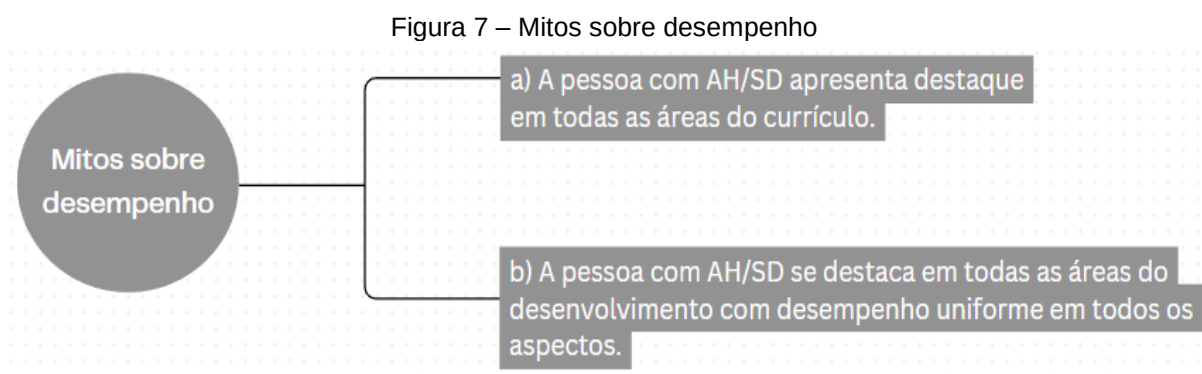


Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

- a) AH/SD são somente aquelas que têm QI excepcional: os testes de QI não consideram o fator genético e o contexto sociocultural, ou seja, os resultados “nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AH/SD, pela parcialidade na gama de habilidades avaliadas por esses testes e pelo modelo de homem para o qual foram idealizados” (Pérez, 2004, p. 76).

- b) Pessoas talentosas, mas não com Altas Habilidades: mito que se refere a confusões na terminologia (Pérez, 2004), em que o quesito QI elevado ou habilidade intelectual não aparece.
- c) Pessoas inteligentes também são criativas: “a criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambas não guardam proporcionalidade” (Pérez, 2004, p. 76).

Na Figura 7, apresentam-se os mitos sobre desempenho que estão associados às expectativas de sucesso baseadas no desempenho acadêmico, fazendo referência à questão de que a pessoa com AH/SD é competente em todas as áreas do currículo escolar.

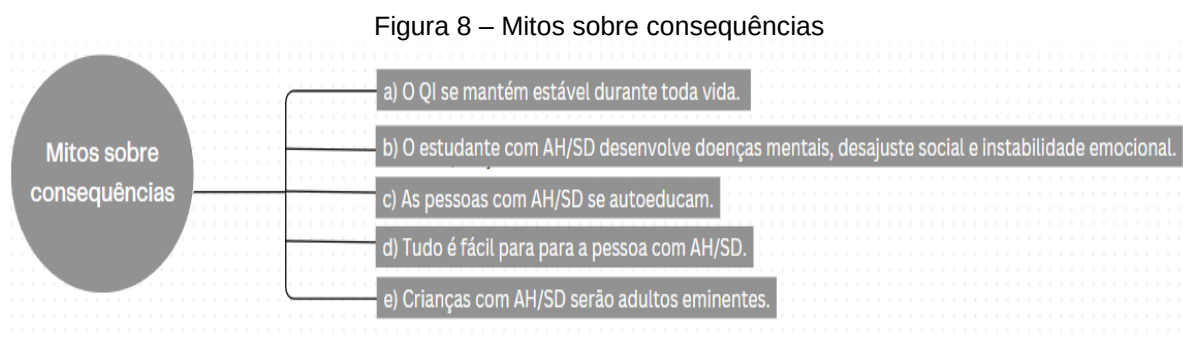


Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

- a) A pessoa com AH/SD apresenta destaque em todas as áreas do currículo: mito pautado no “modelo ideal de aluno” que é nota dez em tudo, porém o(a) estudante pode se destacar em uma ou algumas disciplinas, podendo apresentar baixo rendimento ou dificuldades em outras. “Como não se imagina que um aluno com AH/SD possa ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, a sua condição é colocada em dúvida” (Pérez, 2004, p. 77).
- b) A pessoa com AH/SD se destaca em todas as áreas do desenvolvimento com desempenho uniforme em todos os aspectos: espera-se que a pessoa com AH/SD tenha um desempenho parelho em todos os aspectos da sua vida, a qual se espera inteligência intelectual, emocional e comportamental na mesma proporção, o que não ocorre. As crianças com AH/SD podem

apresentar assincronismo evolutivo, ou seja, a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor (Pérez, 2004).

Em relação aos mitos sobre consequências, apresentados na Figura 8, estes fazem referência e estão associados às características de ordem psicológica ou de personalidade do indivíduo.



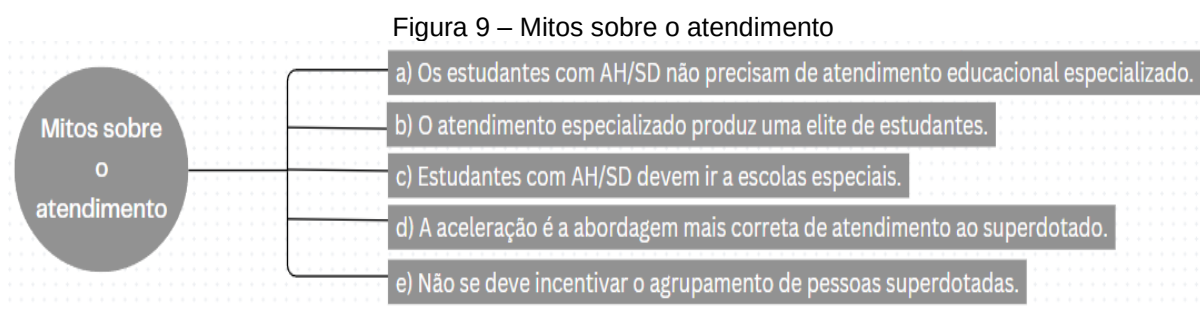
Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

- a) O QI se mantém estável durante toda vida: o QI pode variar em diferentes fases da vida, necessitando de observação longitudinal da frequência e intensidade dos indicadores, pois são falíveis e parciais, portanto sujeitos a influências internas e externas (Pérez, 2004).
- b) O estudante com AH/SD desenvolve doenças mentais, desajuste social e instabilidade emocional: muitos livros e filmes retratam as pessoas com AH/SD com comportamentos sociais ou psicológicos problemáticos. Todavia, as doenças mentais e comportamentais não são consequência direta das AH/SD, mas, sim, de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis (Pérez, 2004).
- c) As pessoas com AH/SD se autoeducam: apesar de aprenderem mais rápido e de forma diferente de seus pares, precisam da família, da escola e da sociedade para assimilar hábitos, desenvolver competências, saberes e fazeres necessários a um cidadão (Pérez, 2004). Assim como todo ser humano necessita de mediação para aprendizagem, com as AH/SD, não é diferente.
- d) Tudo é fácil para a pessoa com AH/SD: esse mito pressupõe que não é necessário fazer esforços, nem buscar soluções em um ambiente que lhe é favorável. Ao contrário do que se pensa, pessoas com AH/SD precisam se

esforçar muito para se desenvolverem, principalmente nas áreas que não se destacam e não são de seu interesse – e, até mesmo, nas áreas que dominam (Pérez, 2004).

- e) Crianças com AH/SD serão adultos eminentes: nem sempre para se chegar “à notoriedade é necessário que o adulto faça ou represente uma mudança significativa para a sociedade ou grupo, num determinado campo do saber ou do fazer” (Pérez, 2004, p. 79).

Por fim, expostos na Figura 9, têm-se os mitos sobre o atendimento que se referem à causa da precariedade ou ausência do atendimento a estudantes com AH/SD.



Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

- a) Os estudantes com AH/SD não precisam de atendimento educacional especializado: esse mito traz a ideia de que o(a) estudante com AH/SD aprende com maior facilidade e, dessa forma, não necessita de atendimento ofertado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Pérez, 2004). A legislação brasileira inclui as AH/SD na modalidade da Educação Especial exatamente pela necessidade que esses(as) estudantes apresentam e que devem ser atendidas.
- b) O atendimento especializado produz uma elite de estudantes: esse mito vem da ideia de atendimento segregado, porém, sob o paradigma da inclusão, o AEE “significa inclusão social de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais e exige serviços educacionais diferenciados” (Pérez, 2004, p. 80).
- c) Estudantes com AH/SD devem ir a escolas especiais: “seres sociais devem conviver com, compreender e respeitar as diferenças” (Pérez, 2004, p. 81), e

espaços segregadores são totalmente contrários à inclusão, pois não atendem às diferenças.

- d) A aceleração é a abordagem mais correta de atendimento ao superdotado: Pérez (2004) discorre que o sistema educacional ainda não está preparado para atender aos(às) estudantes com AH/SD e aponta que, se a possibilidade de aceleração for considerada, deve ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar, também levado em conta o desejo de aceleração do(a) estudante, da família e do(a) professor(a) que lhe estará recebendo(a).
- e) Não se deve incentivar o agrupamento de pessoas superdotadas: o agrupamento permanente e segregado certamente é prejudicial, porém “o agrupamento eventual é importante para poder conhecer outros ‘iguais’ e construir e reforçar a sua identidade” (Pérez, 2004, p. 82).

Muitos dos mitos aqui indicados apresentam similaridades e complementaridades e são apontados como empecilhos ao atendimento adequado aos superdotados. Esses mitos e crenças prejudicam não só a identificação de estudantes com AH/SD, mas também contribuem para uma visão distorcida da realidade, impedindo que alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e construam sua identidade.

2.5 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR: A IDENTIFICAÇÃO E O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES

Nesta subseção, discutimos sobre como tem se dado a inclusão de estudantes com AH/SD na Educação Básica enfatizando a importância de um olhar incluyente. Abordamos os dados estatísticos que evidenciam estudantes identificados(as) com AH/SD no contexto educacional nacional e no município de São Mateus do Sul – PR, no período que contempla os anos de 2013 a 2023. Discutimos os dados relacionados à identificação de estudantes com AH/SD, ao AEE e suas possibilidades. Abordamos, por fim, a formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das AH/SD.

2.5.1 O desafio da identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional

O processo de identificação de estudantes com AH/SD tem sido discutido por diversos autores e, apesar dos inúmeros debates, ainda se constitui um dos grandes desafios educacionais. Os dados do Censo Escolar de 2023, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2023), no que tange às matrículas de estudantes, a nível nacional, na Educação Básica, na Educação Especial e com AH/SD, no período de 2013 a 2023, são indicados conforme o exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas de estudantes, a nível nacional, na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação, de 2013 a 2023

Ano do Censo	Educação Básica	Educação Especial	Altas Habilidades/ Superdotação
2013	50.042.448	843.342	12.357
2014	49.771.371	886.815	13.308
2015	48.796.512	930.683	14.407
2016	48.817.479	971.372	15.995
2017	48.608.093	1.066.446	19.699
2018	48.455.867	1.181.276	22.382
2019	47.874.246	1.250.967	54.359
2020	47.295.294	1.308.900	24.424
2021	46.668.401	1.350.921	23.758
2022	47.382.074	1.527.794	26.815
2023	47.304.632	1.771.430	38.019

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2013 a 2023⁴.

Os dados mostram que, apesar do aumento de matrículas de estudantes com AH/SD, o número de estudantes identificados no contexto educacional brasileiro se mostra baixo diante do estimado. Os índices reafirmam uma identificação insatisfatória quando comparada ao Relatório Marland (Marland, 1972), que estima que 3% a 5% da população sejam de superdotados(as), considerando apenas as áreas acadêmicas e intelectuais, e esse percentual é ampliado se consideradas as habilidades em qualquer área do desempenho humano, descrito por Renzulli (2014) como um grupo de 15% a 20% da população.

⁴ Os dados dos Censos de 2013 a 2023 foram extraídos das sinopses de cada ano do Censo, disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 maio 2024.

Nessa perspectiva e considerando as mais de 47 milhões de matrículas na Educação Básica em 2023, o número de superdotados(as) a nível nacional deveria ser muito maior, considerando o percentual descrito por Renzulli (2014). Os dados apontam para a invisibilidade desses(as) estudantes no contexto educacional brasileiro. Além disso, demonstram que há uma negligência histórica.

Os(as) superdotados(as) estão historicamente inseridos(as) nas escolas, mas, se não são identificados(as), não têm suas necessidades atendidas. Vieira (2005, p. 74) afirma que “[...] identificar é definir um conjunto de características singulares de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos”, ou seja, a identificação é considerada como sendo um ato necessário e indispensável, pois é o processo de reconhecimento desses(as) estudantes. Para a educação desses(as) estudantes, torna-se fundamental o reconhecimento de suas habilidades e de suas potencialidades.

Por muito tempo, a superdotação foi vista como um sinônimo de QI elevado, pois “a inteligência era vista em um conceito único e dimensional” (Chempcek, 2022, p. 46) e, por isso, sua avaliação era exclusivamente quantitativa e se dava pela aplicação de testes padronizados. Sobre os procedimentos padronizados, Vieira (2018) afirma que, para o reconhecimento das características de AH/SD, eles não contemplam a totalidade de potencialidades, quando diz que:

Por um lado, as intervenções padronizadas, como os testes psicológicos de inteligência, verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, apoiadas em critérios fixos estatísticos, indicando os limites numéricos da produção alcançada. Porém, por outro lado, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, na criatividade, nas expressões artísticas, na música, dentre outras (Vieira, 2018, p. 153).

No entanto, hodiernamente, entende-se que a superdotação abrange uma ampla gama de áreas do conhecimento e habilidades humanas, muitas das quais não podem ser totalmente medidas pelos testes de inteligência convencionais, que têm sido alvo de críticas, quando utilizados como a única estratégia de identificação (Martins, 2013).

Partindo da percepção de que, para o processo de identificação de estudantes com AH/SD, deve-se levar em consideração uma abordagem mais abrangente, que possibilite uma visão integral do sujeito, faz-se necessário destacar a definição de inteligência apresentada por Gardner (2000, p. 47), que a define como

“[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Gardner (1995; 2000) propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual apresenta a existência de diferentes tipos de inteligências. O referido autor menciona que os indivíduos apresentam oito tipos de inteligências, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Características das Inteligências Múltiplas

Tipo de Inteligência	Características
Linguística ou verbal	Se refere não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos. Assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.
Lógico-Matemática	É voltada para conclusões baseadas na razão, e descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.
Espacial	Está ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.
Sonora ou musical	Permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.
Corporal-cinestésica	Diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.
Interpessoal	Reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
Intrapessoal	Refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.
Naturalista	Se manifesta em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras; uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.

Fonte: Albino e Barros (2021, p. 154).

Sobre as inteligências múltiplas propostas por Gardner (1995; 2000), elas se referem a capacidades humanas diferenciadas, e cada indivíduo pode comportar várias inteligências, sendo que a diferença de uma para a outra equivale aos estímulos recebidos no decorrer da vida, que podem resultar na potencialização de algumas inteligências e de outras nem tanto (Albino; Barros, 2021).

Ao ser o principal objetivo na identificação de estudantes superdotados(as), a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados, ressalta-se a importância da inclusão de múltiplas formas de avaliação, que busquem evidenciar talentos e capacidades, tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação (Virgolim, 2007).

Pérez (2006) destaca a relevância que deve ser dada à identificação das pessoas com AH/SD, de modo a não partir do princípio de diagnosticar no sentido clínico, mas, sim, com o objetivo de compreender sua identidade, a sua origem, a sua natureza e as suas características. “[...]. Saber quem são as pessoas com AH/SD, onde estão e quais são suas verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como dever ser” (Pérez, 2006, p. 170).

Quando se inclui na identificação de estudantes superdotados o uso de diversos instrumentos, permite-se, assim, a identificação de um número maior de indivíduos e uma visão global desses sujeitos, como afirma Virgolim (2007, p. 58): “[...] quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente”.

Virgolim (2007) indica algumas possibilidades para o processo de identificação de estudantes com AH/SD, conforme descritas Quadro 7.

Quadro 7 – Possibilidades de identificação de estudantes com AH/SD

Possibilidades	Descrição
Nomeação por professores(as)	São os(as) professores(as) que se encontram em uma posição mais confortável para indicar aqueles(as) estudantes para o processo de identificação, não somente os que demonstram aspectos cognitivos, tradicionalmente acessados por testes de inteligência, mas também os aspectos de criatividade, liderança, aptidão para artes e para os esportes.
Indicadores de criatividade	Os indicadores do processo criativo e testes formais de criatividade podem ser úteis para auxiliar na identificação de estudantes cuja criatividade é aparente, mas também aqueles cujos talentos únicos podem não estar visíveis na sala de aula.

Nomeação por pais	Os pais podem oferecer, por estarem em posição vantajosa, uma visão ampla sobre o desenvolvimento dos(as) filhos(as). É necessária cautela em casos de pais que subestimam ou superestimam as habilidades dos(as) filhos(as).
Nomeação por colegas	Os(as) estudantes reconhecem características importantes em seus(suas) colegas e a nomeação entre os pares pode ocorrer de diferentes formas, sendo a abordagem direta, disfarçada ou no formato de jogos.
Autonomeação	Quando ocorrem situações em que o(a) estudante não foi percebido(a) em suas habilidades e pode ser um instrumento útil para facilitar a identificação das áreas específicas de interesse.
Nomeações especiais	Permitem a indicação de estudantes que tenham se destacado em anos anteriores e que, por algum problema emocional ou pessoal, possam estar apresentando baixo rendimento escolar, dando-lhes a possibilidade de demonstrarem suas habilidades e seus interesses.
Avaliação de produtos	Avaliar talentos nas áreas artística, criativa e científica observando a qualidade da produção dos(as) estudantes nas áreas específicas.
Escalas de características e listas de observação	São amplamente utilizadas em conjunto com as indicações de professores(as), colegas, pais, avaliação do(a) próprio(a) estudante e das produções elaboradas por ele(a).
Nomeação pela motivação	O(a) professor(a) pode indicar para o atendimento especializado, os (as) estudantes que tenham demonstrado interesse e motivação incomuns em determinadas áreas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Virgolim (2007).

A identificação e a avaliação de estudantes com AH/SD devem ser processuais, e o importante não é laudar ou simplesmente fornecer diagnósticos, mas compreender e valorizar as necessidades específicas de aprendizagem desses(as) estudantes, oportunizando condições para a maximização do seu potencial (Pedro, 2023).

A identificação é uma etapa importante para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com AH/SD, visto que ela é “imprescindível para que ações pedagógicas sejam realizadas para suprir as necessidades educativas de modo satisfatório” (Sabatella, 2013, p. 124).

A falta de identificação dificulta a percepção das demandas necessárias para o desenvolvimento e a garantia de políticas públicas voltadas para a área das AH/SD, pois, de acordo com Vieira (2006, p. 90), “[...] a identificação deve também estar associada a um plano de atendimento, com o objetivo de proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e o respeito às suas singularidades”. Quando um(a) estudante deixa de ser identificado(a), nega-se a ele(a) o direito ao AEE. Devido a isso, é necessária a disseminação de conhecimentos sobre a temática das AH/SD para que eles(as) saiam da

invisibilidade dentro das instituições escolares, e que sua educação passe a desenvolver suas potencialidades e habilidades, considerando suas áreas de interesse, de maneira a garantir encaminhamentos e acompanhamentos específicos.

2.5.2 O Atendimento Educacional Especializado e suas possibilidades para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

A Educação, na perspectiva inclusiva, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que vem sendo construída gradativamente. No Brasil, a educação na perspectiva de educação para todos ainda apresenta inúmeras barreiras a serem superadas, principalmente em relação à educação de estudantes com AH/SD, assim como afirma Dutra (2004, p. 9), quando enuncia:

As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho (Dutra, 2004, p. 9).

No cenário atual de uma educação inclusiva, “torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem” (Virgolim, 2007, p. 57). Sabe-se que a garantia de condições de aprendizagem a todos(as) exige medidas que atendam às suas necessidades e singularidades. Frente a isso, a PNEEPEI (Brasil, 2008) apresenta como uma das estratégias de apoio aos sistemas de ensino a oferta do AEE.

A LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) prevê, em seu Artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública, voltada à Educação Especial, que será efetivado mediante a garantia de:

[...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
[...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1996).

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), o AEE tem como função apoiar e organizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras que impedem a aprendizagem e a plena participação dos alunos na sociedade. Então, podemos compreender o AEE como a mediação necessária para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva, que pode ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de AEE, realizado em turno contrário ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011), determina, em seu Artigo 2º, Inciso 2º, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e garantir pleno acesso e participação dos(as) estudantes, visando atender às suas necessidades específicas. Esse Decreto, no seu Artigo 3º, menciona os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Partindo dessa perspectiva, o AEE proporciona alternativas diferenciadas de atendimento, por meio da oferta de recursos educacionais de apoio (Freitas; Romanowski; Costa, 2012) e, considerando que a educação de estudantes com AH/SD é um importante papel da escola, esta precisa ser preparada para atendê-los, garantindo a qualidade de ensino educacional a cada um(a), reconhecendo e respeitando a multiplicidade entre esse público, em uma perspectiva inclusiva (Chempcek, 2022).

A LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) dispõe sobre importantes aspectos norteadores para que a inclusão se efetive. Em seu Artigo 59, postula que os sistemas de ensino assegurarão aos(às) estudantes da Educação Especial Inclusiva:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o AEE para os(as) estudantes com AH/SD tem caráter suplementar e deve proporcionar atividades que visem ao enriquecimento dos processos de aprendizagem. A PNEEPEI (Brasil, 2008) orienta que, cabe ao professor especializado em educação especial e/ou inclusiva, “organizar o AEE por meio de programas de enriquecimento, adequando, produzindo, quando necessário, materiais didáticos e pedagógicos com o intuito de suplementar o ensino para os alunos com AH/SD” (Rech; Negrini; Santos, 2023, p. 127).

Em relação ao enriquecimento curricular, conforme disposto no Artigo 7º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), este poderá ser implementado na educação básica a fim de atender aos múltiplos interesses e habilidades apresentados pelos(as) estudantes com AH/SD:

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).

Frente a isso, uma das alternativas para o atendimento educacional ao estudante com AH/SD, “que tem demonstrado ser eficiente nas respostas às demandas deste alunado, é o enriquecimento curricular, tanto na sala comum, quanto em serviços especializados” (Sakaguti, 2010, p. 31).

O enriquecimento curricular se constitui em alternativas significativas que podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes identificados com AH/SD e

sua inclusão na escola, por meio da disponibilização de atividades enriquecidas que englobam “as áreas de interesse de cada um e proporcionam aos alunos o autoconhecimento, o cultivo das relações sociais entre os pares e principalmente o desenvolvimento de motivação para a busca de novos saberes” (Costa, 2018, p. 142).

De acordo com Cupertino e Arantes (2012, p. 51):

O enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela qual se oferecem à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projetos originais (Cupertino; Arantes, 2012, p. 51).

O enriquecimento curricular oportuniza aos(às) estudantes que se envolvam de forma aprofundada em áreas do conhecimento que lhes provoquem fascinação. Dessa maneira, nota-se que a prática de enriquecimento tem grande destaque (Alencar; Fleith, 2001).

Existem diversas formas de enriquecimento, conforme explicam Alencar e Fleith (2001, p. 133):

Para alguns ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (Alencar; Fleith, 2001, p. 133).

Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) acreditam que o enriquecimento curricular oferece mais alternativas para atender à diversidade de habilidades, interesses e estilos de estudantes, porque podem ser organizadas de acordo com a especificidade de cada caso.

Dentro desse contexto, ressaltam-se, então, as importantes contribuições do Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Renzulli e Reis (1997), que defendem a criação de um currículo em que as atividades de enriquecimento sejam desenvolvidas com todos os estudantes, “de modo que cada um se favorecerá de tal prática a partir dos seus interesses e necessidades específicas de aprendizagem” (Pedro, 2023, p. 21).

O Modelo Triádico de Enriquecimento consiste na realização de três níveis de atividades: Enriquecimento dos tipos I, II e III. A Figura 10 traz a representação dos três tipos de enriquecimento incluídos no Modelo Triádico de Enriquecimento, concebidos por Renzulli e Reis (1997):

Figura 10 – Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Braz e Rangni (2021, p. 805).

Conforme mencionado, as atividades de Enriquecimento do Tipo I se caracterizam por englobar atividades exploratórias gerais, tendo como objetivo principal expor os(as) estudantes a uma variedade de temas, conteúdos, disciplinas e eventos que, geralmente, não são contemplados no currículo escolar (Renzulli; Reis, 1997), possibilitando que tenham contato com temáticas variadas e possam despertar e/ou intensificar os seus interesses (Pedro, 2023).

As atividades de Enriquecimento do Tipo II consistem em incluir recursos, materiais e métodos variados (Renzulli; Reis, 1997), a fim de desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, as quais objetivam desenvolver habilidades de aprendizagens específicas, pensamento criativo e resolução de problemas levando os(as) estudantes a pensarem criticamente sobre essas complexidades (Pedro, 2023).

Em relação às atividades de Enriquecimento do Tipo III, podem envolver a elaboração de pequenos projetos de pesquisa, desenvolvimento de protótipos ou produtos, de modo a contemplar o desenvolvimento da autonomia, organização e

planejamento, ou seja, os(as) estudantes realizam investigações de problemas reais em sua área de interesse e habilidade (Renzulli; Reis, 1997). Apresenta como objetivo oferecer oportunidades de ampliação dos interesses, aplicação do conhecimento e desenvolvimento de ideias criativas (Pedro, 2023).

Nessa perspectiva, as atividades de enriquecimento possibilitam “[...] o atendimento de diferentes necessidades dos(as) estudantes, proporcionando a estimulação de suas potencialidades assim como o aprimoramento e a expansão de habilidades e de talentos” (Chempcek, 2022, p. 56).

Para que se possa promover uma educação equitativa, que ofereça a cada estudante exatamente o que ele necessita, é primordial compreender que diversas ações são necessárias, em consonância com os(as) professores(as) do ensino regular e do AEE. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), aponta, em seu Artigo 13, as atribuições do(a) professor(a) do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Nessa acepção, vale ressaltar que, ao(à) professor(a) do AEE, cabe apoio e orientação para o planejamento das atividades pedagógicas, a implementação de compactação curricular, quando necessária, além de orientar sobre estratégias para enriquecimento curricular, uso de tecnologias educacionais e seleção e adaptação de materiais adequados para cada estudante com AH/SD (Chempcek, 2022), fomentando práticas colaborativas entre os profissionais que trabalham com estudantes superdotados(as).

É necessário compreender que, para a inclusão ser realmente efetiva para estudantes com AH/SD dentro das instituições escolares, há a imprescindibilidade de mudanças de atitudes e de concepções em relação ao atendimento educacional desses indivíduos. Somente, a partir disso, assume-se o compromisso de torná-los(as) visíveis, integrando-os(as) ao mundo social, cultural e científico.

2.5.3 Os desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação: a Formação Docente

O modelo de escola inclusiva vem sendo construído historicamente. No entanto, ainda se observam muitas deficiências, principalmente no que tange a algumas ações pedagógicas que, por vezes, não conseguem suprir adequadamente as necessidades dos estudantes. Nota-se que um dos grandes desafios da inclusão escolar “é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo” (Marin; Braun, 2013, p. 54).

Ao ter em vista que a ação educacional inclusiva é uma construção coletiva complexa, devemos considerar a formação docente como ponto fundamental para o pensar e efetivar a educação à diversidade.

Sobre a importância da formação adequada ao(à) professor(a) em cada nível e modalidade de ensino, a LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) destaca que a formação dos(as) profissionais da educação deve estar alinhada às demandas inerentes ao desempenho de suas funções, determinando a necessidade e importância de professores(as) com especialização em nível médio ou superior para o AEE e “[...] professores(as) do ensino regular capacitados(as) para a integração desses(as) educandos(as) nas classes comuns” (Brasil, 1996), além de determinar a garantia da formação continuada a esses(as) profissionais por parte dos sistemas de ensino.

Já a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002), em uma perspectiva inclusiva, define que as instituições de Ensino Superior devem oferecer a formação para a diversidade, que contemple as especificidades dos(as) estudantes na organização curricular.

Em seu Artigo 2º, dispõe sobre a organização curricular de cada instituição e orienta que a formação para a atividade docente deve preparar os(as)

professores(as) para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002).

Já em seu Artigo 6º, parágrafo 3º, orienta que:

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

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência (Brasil, 2002).

Alencar (2001, p. 66) destaca a importância da formação de professores(as), quando relata:

O perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar (Alencar, 2001, p. 66).

Nessa premissa, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Artigo 27, prevê que a educação se constitui direito da pessoa com deficiência a ser assegurada pelo sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). Ainda em seu Artigo 28,

no Inciso X, institui que “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE” (Brasil, 2015).

De acordo com Freitas e Rech (2015, p. 3):

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD (Freitas; Rech, 2015, p. 3).

Nesse viés, cumpre realçar a importância da formação inicial de professores(as), que deveria capacitar os(as) docentes para atender às demandas específicas de estudantes com necessidades educacionais especiais, não sendo uma responsabilidade apenas das habilitações em Educação Especial.

Muitos professores(as), em sua formação inicial, tiveram acesso de maneira insuficiente a conteúdos relacionados à inclusão e à Educação Especial, conforme afirma Castro (2020, p. 270):

[...] essa realidade tem demonstrado um impacto importante na prática docente. Muitos relatos de professores trazem à tona suas angústias e inseguranças face ao desafio de se ensinar ao aluno com necessidades específicas devido à falta de formação. Para alguns, esse novo desafio pode gerar resistência à inclusão. Para outros, representará uma oportunidade de movimento em busca do aprendizado e do aprimoramento. Estar aberto ao novo e permitir a construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas pedagógicas fazem parte da atitude do docente na escola inclusiva (Castro, 2020, p. 270).

Destaca-se, então, que a formação docente deve se manter em constante movimento (Freitas; Rech, 2015), de modo que atenda, principalmente, às demandas e necessidades pedagógicas que os(as) estudantes com AH/SD apresentam, uma vez que cada indivíduo é diferente do outro.

Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) enfatizam que “para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos”, tendo como base que “[...] a educação inclusiva é um processo dinâmico, de modo que não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimentos e competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva” (Castro, 2020, p. 271).

Faz-se necessário pensar na garantia da formação continuada de professores(as), a qual se apresenta como uma estratégia potencialmente favorável, ao cooperar com conhecimentos que possam auxiliar as práticas desses(as) professores(as). A formação continuada pode ser caracterizada como a formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre a prática profissional (Ferreira; Santos, 2016).

Se ofertada de forma constante e consistente aos(às) professores(as), a formação continuada pode contribuir de maneira significativa para a inclusão escolar de estudantes com AH/SD, pois, a partir de conhecimentos que deem suporte às suas práticas pedagógicas, os(as) professores(as) passam a conhecer a respeito das características de estudantes com AH/SD, as formas de identificação, as propostas de atendimento, as estratégias que podem ser implementadas em um espaço educacional, como também as condições específicas de cada sujeito, visando a contribuir para que esses(as) estudantes sejam assistidos e enriquecendo a educação que lhes é ofertada (Pavão; Pavão; Negrini, 2018).

Na perspectiva da educação para todos(as), é essencial se pensar no processo de formação de professores(as), visto que é por meio do conhecimento que se poderá construir estratégias inclusivas e espaços mais inclusivos que visem a uma educação de qualidade e com equidade para estudantes com AH/SD, de modo a favorecer a construção da identidade desses(as) estudantes.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos todo o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, que propôs coletar os dados para analisar quais concepções e conhecimentos os(as) professores(as) do município de São Mateus do Sul – PR apresentam diante da temática das AH/SD, como identificam estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar e quais são os principais desafios pedagógicos que encontram para a atuação com estudantes com AH/SD.

Detalhamos, também, a caracterização da pesquisa, o contexto de pesquisa e os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos para a análise de dados. Por fim, descrevemos a proposta do recurso educacional.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No âmbito da Educação, o conhecimento surge da interação entre os indivíduos, de suas experiências, das mediações e dos processos de ensino e aprendizagem. O conhecimento é fundamental e constitutivo em qualquer sociedade, sujeita a contínuas transformações. Nesse contexto, a busca por novos conhecimentos e a prática da pesquisa se tornam cruciais.

Para Minayo (2007, p. 16), a pesquisa é definida como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A pesquisa estabelece uma ligação entre o pensamento e ação; considerando esse aspecto, a autora ressalta que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2007, p. 16).

Esta pesquisa, portanto, trata-se de uma pesquisa de campo que investiga um grupo específico de professores(as). Marconi e Lakatos (2003, p. 186) definem a pesquisa de campo como:

Aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na

coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

Entende-se, então, que é na pesquisa de campo que se obtêm informações e conhecimentos necessários sobre o problema para o qual se procura uma resposta, sendo de extrema necessidade esse contato para o(a) pesquisador(a) que terá uma melhor compreensão dos fatos e fenômenos.

A metodologia proposta nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376):

[...] o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduo ou grupo pequeno de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

Ao ser a abordagem qualitativa uma relação entre sujeito e o ambiente natural, compreende-se as pessoas como seres históricos que viveram experiências nas instâncias educativas vigentes – e que, ao viverem tais experiências, passam a carregar consigo concepções de mundo muito diferentes (Gonçalves, 2020).

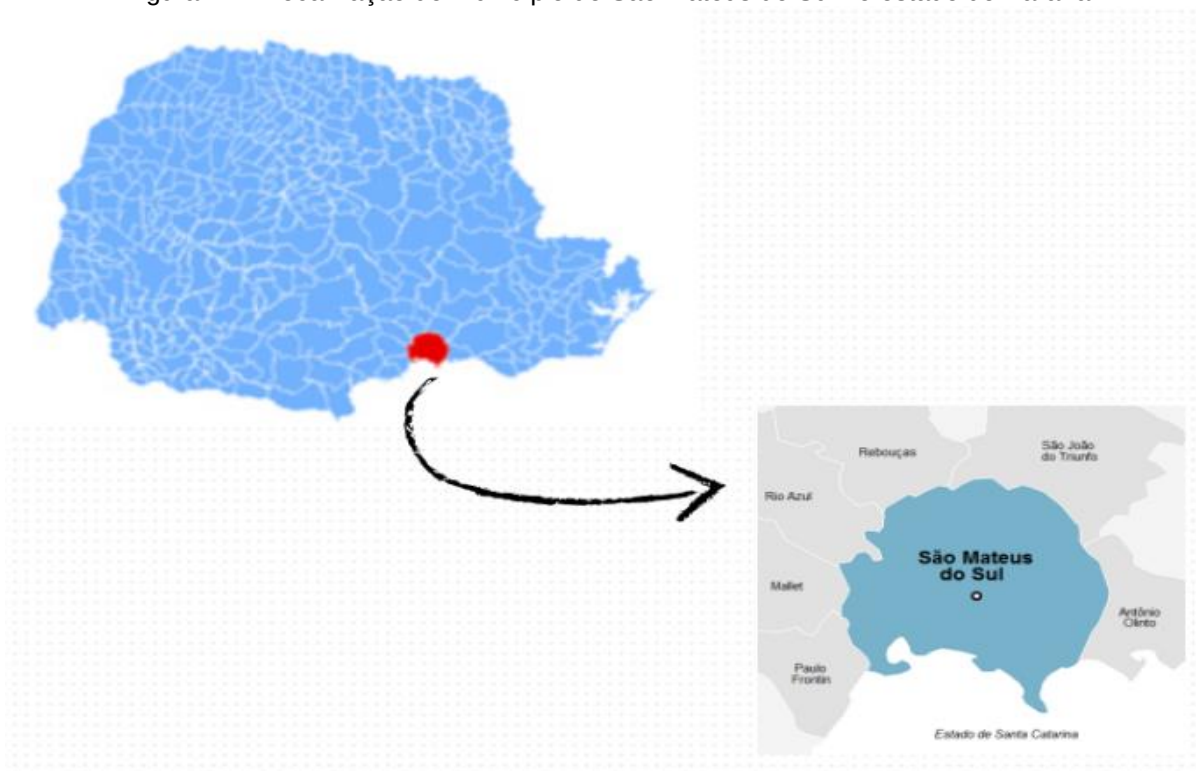
Compreender essas concepções contribui para que outras pessoas passem a refletir sobre as ações educativas existentes, buscando transformações dos processos fragilizados.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que aprovou o projeto e o instrumento de coleta dos dados por meio do Parecer nº 6.321.128 (Anexo A).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A escolha para o contexto da pesquisa se deu no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná (Figura 11), por conter unidades de fácil acesso à pesquisadora e ter, atualmente, estudantes identificados(as) com AH/SD. As escolas de Educação Básica que atendem a estudantes de anos iniciais condizem com o total de 20 unidades educacionais. Assim, a pesquisa aconteceu em escolas da rede municipal, do campo e urbanas.

Figura 11 – Localização do município de São Mateus do Sul no estado do Paraná



Fonte: elaborada pela autora com base no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2024)⁵.

O município não tem um sistema de ensino próprio e segue as diretrizes do Estado do Paraná, por meio da Diretoria de Educação (DEDUC) da Secretaria de Estado Educação (SEED).

A Educação Especial na rede pública do Estado do Paraná é regida pela PNEEPEI (Brasil, 2008). Além das legislações nacionais, destacam-se algumas estaduais, como a Resolução nº 3.979/2022 – GS/SEED (Paraná, 2022), que dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, e a Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC/SEED (Paraná, 2024), que estabelece a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná.

Com base na Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC/SEED, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para os estudantes com AH/SD objetiva “[...] criar oportunidades de enriquecimento curricular, aprofundando e ampliando o

⁵ Os dados foram extraídos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, de 2024, disponíveis em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83900>. Acesso em: 20 jun. 2024.

desenvolvimento de temas de interesse do estudante”, em que o “[...] trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais se dará por meio de ações didáticas e colaborativas amparadas na perspectiva da educação inclusiva, da acessibilidade e do trabalho pedagógico colaborativo” (Paraná, 2024, p. 2).

Na Tabela 2, observamos os dados do Censo Escolar de 2023, apresentados pelo INEP (Brasil, 2023), referente às matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com AH/SD no município de São Mateus do Sul – PR, no período de 2013 a 2023.

Tabela 2 – Matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação no município de São Mateus do Sul – PR, de 2013 a 2023

Ano do Censo	Educação Básica	Educação Especial	Altas Habilidades/ Superdotação
2013	11.023	295	0
2014	10.522	346	1
2015	10.446	353	3
2016	10.606	387	5
2017	10.482	413	7
2018	10.048	442	11
2019	9.907	404	13
2020	9.674	425	17
2021	9.414	400	18
2022	9.464	432	24
2023	9.561	497	41

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2013 a 2023.

Os dados apontam para uma gradativa ascensão no número de matrículas de estudantes com AH/SD no município, porém o número de estudantes identificados reafirma uma identificação incipiente quando comparada à estimativa apontada por Renzulli (2014), ao afirmar que, se consideradas as habilidades em qualquer área do desempenho humano, estima-se que de 15% a 20% da população apresentam superdotação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de São Mateus do Sul – PR foi de 7,0 no ano de 2023, de acordo com o INEP (Brasil, 2024).

Para fazer parte deste estudo, estabelecemos como critério que os sujeitos fossem docentes da Educação Básica no Ensino Fundamental I e atuantes na rede de ensino municipal há, pelo menos, cinco anos.

Foram entrevistadas 20 professoras⁶ da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental I. Apresentamos a Tabela 3, com a caracterização das professoras de acordo com a idade, o gênero, a formação acadêmica, a instituição escolar municipal de atuação e a experiência docente.

Tabela 3 – Caracterização dos(as) participantes

Categorias		Participantes
Idade	30 a 40 anos	4
	41 a 50 anos	11
	51 a 60 anos	5
Gênero	Feminino	20
	Masculino	0
Formação acadêmica	Normal Superior	3
	Graduação	17
	Especialização	19
	Mestrado	0
	Doutorado	0
Instituição escolar municipal de atuação	Escola do Campo	6
	Escola urbana	14
Experiência docente	5 a 10 anos	1
	11 a 15 anos	6
	16 a 20 anos	3
	21 anos ou mais	10

Fonte: elaborada pela autora (2024).

As participantes são 100% do sexo feminino, com idades entre 30 e 56 anos. O tempo de docência desses sujeitos é entre 5 e 37 anos, com 70% atuando em escolas municipais urbanas e 30% em escolas municipais do campo.

Quanto à formação inicial e especializações, os dados foram sistematizados na Tabela 4. Para que a identidade das professoras fosse preservada, utilizamos um código composto pela letra P, de professora, e pela numeração de 1 a 20.

Tabela 4 – Formação inicial em nível de Graduação e quantidade de cursos de Especialização

Professor(a)	Graduação	Especialização em nível de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
P1	Pedagogia	1

⁶ Considerando que participaram desta pesquisa apenas mulheres, optamos por deixar a palavra no feminino, sendo, a partir daqui, utilizado o termo “professoras”.

P2	Pedagogia	3
P3	Pedagogia	4
P4	Pedagogia e Ciências Biológicas	3
P5	Geografia	3
P6	Pedagogia	2
P7	Pedagogia	2
P8	Pedagogia	2
P9	Letras - Português/Inglês	1
P10	Normal Superior	1
P11	Pedagogia	2
P12	Pedagogia	2
P13	Pedagogia	3
P14	Pedagogia e Letras - Português/Inglês	3
P15	Normal Superior	3
P16	Letras - Português/Inglês	3
P17	Pedagogia	1
P18	Magistério	0
P19	Pedagogia e Educação Física	1
P20	Ciências Biológicas	2

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Observamos que 85% das professoras entrevistadas têm curso de Graduação, 10% têm o Curso de Normal Superior e 5% o curso do Magistério. Em relação ao nível de pós-graduação *lato sensu*, 95% das professoras entrevistadas têm Especialização, em que 25% têm uma Especialização, 30% têm duas Especializações, 35% têm três Especializações, 5% têm quatro Especializações e 5% não têm nenhuma Especialização.

Concernente à formação acadêmica, constatamos que 85% têm, pelo menos, um curso de Graduação na área da Educação, com prevalência, em 65% das entrevistadas, o curso de Pedagogia e, em 15%, o curso de Letras. Dentre as Especializações, 75% realizaram em Educação Especial Inclusiva ou em áreas específicas da modalidade da Educação Especial, 20% em áreas distintas da Educação e 5% não realizaram nenhuma Especialização.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A obtenção de dados se deu por meio de entrevistas, com questões semiestruturadas (Apêndice B), por julgá-las mais apropriadas para a coleta de dados, uma vez que possibilitaria obter diversas concepções que atenderiam aos

objetivos da pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106): “[...] a entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema” e estabelece uma interação entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a), oferecendo flexibilidade para corrigir equívocos do(a) participante durante o processo.

Inicialmente, houve o contato com a Secretária Municipal de Educação, esta responsável pelas unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Educação do município de São Mateus do Sul – PR, a qual manifestou concordância mediante assinatura do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo B).

Em seguida, estabelecemos o contato com os(as) professores(as) via telefone e, de acordo com a sua disponibilidade, realizamos o agendamento da data para a entrevista. Os(as) professores(as) contatados(as) que aceitaram participar desta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), tiveram suas dúvidas esclarecidas e o assinaram.

As entrevistas foram planejadas considerando a revisão de publicações na área e a análise da legislação relevante sobre a temática das AH/SD. Foram realizadas de forma presencial com os(as) professores(as), com duração aproximada de 50 minutos, e os dados coletados foram gravados e transcritos para a realização da categorização dos dados e da análise.

Iniciamos as entrevistas fornecendo informações quanto à importância social e científica da pesquisa, seguindo para a coleta de dados de identificação, formação, atuação e tempo de docência do(a) entrevistado(a). Ademais, indagamos sobre as concepções dos(as) professores(as) quanto às AH/SD, as características desses(as) estudantes, o acesso a conhecimentos específicos sobre a área na formação inicial e continuada, quais indicadores consideram de AH/SD nos(as) estudantes, a experiência profissional com eles(as) e o trabalho desenvolvido.

Dentre os riscos aos sujeitos participantes, consideramos que as entrevistas poderiam causar cansaço aos(às) entrevistados(as), trazer à tona experiências ou situações vividas que causam algum desconforto e exceder o tempo estipulado para a realização de cada entrevista. Assim, para minimizar tais riscos, algumas medidas foram consideradas, como: a garantia ao(à) entrevistado(a) de um local reservado e adequado para a realização da entrevista; liberdade de resposta, não sendo obrigado(a) a responder questões que julgar constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações e dados coletados; e assegurar a

inexistência de conflito de interesses entre os(as) pesquisadores(as) e os sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos que os(as) professores(as) participantes tiveram como benefícios imediatos a possibilidade de uma análise reflexiva quanto aos mitos e conceitos atrelados às AH/SD, bem como quanto ao processo de identificação e atendimento aos(as) estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, antes da coleta definitiva dos dados, foi desenvolvido um estudo piloto com cinco professoras, que atendiam aos critérios mencionados no contexto da pesquisa e participantes, para caso fosse necessária uma adequação metodológica, com o objetivo de verificar a coerência, averiguar as possíveis falhas e se o roteiro elaborado estava de fácil compreensão, o qual se constatou que não seriam necessárias alterações na entrevista.

Com as entrevistas realizadas, foram efetuadas as transcrições para o início do processo de análise dos dados, a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 48), compreendida como:

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

A técnica de análise das comunicações descritas por Bardin (2016) se estrutura em três fases, evidenciadas na sequência.

- 1) Pré-análise: organização do material para torná-lo útil à pesquisa.
- 2) Exploração do material: tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo.
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: análise reflexiva e crítica dos dados.

Por meio do estudo piloto, foi possível estabelecer as categorias da pesquisa. A categorização foi estruturada com base em dados relevantes e essenciais que embasaram a pesquisa, que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 113-114), “[...] a categorização consiste na organização dos dados para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso

requer a construção de um conjunto de categorias descritivas”.

Nesse sentido, cada uma das categorias organizadas a seguir apresenta suas propriedades individuais e complementam umas às outras, respondendo ao nosso objeto pesquisado.

As categorias foram estruturadas da seguinte maneira: concepção dos(as) professores(as) quanto ao público da Educação Especial, definição de AH/SD e as necessidades educacionais de estudantes com AH/SD; identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, suas características e encaminhamento do(a) estudante com indicativos de AH/SD; os mitos presentes no contexto das AH/SD; o trabalho pedagógico realizado com os(as) estudantes com AH/SD, a atuação profissional e as ações e estratégias para o trabalho com estudantes com AH/SD; e, por fim, os aspectos da formação profissional inicial e continuada dos(as) entrevistados(as) sobre a temática das AH/SD.

As categorias utilizadas foram úteis para identificar e tabular as informações, possibilitando sua organização e análise. Estabeleceu-se uma correlação entre as evidências encontradas na literatura e os resultados da pesquisa. Além disso, a análise de dados respaldou os temas enfatizados no recurso educacional em formato de *podcasts*.

3.5 RECURSO EDUCACIONAL

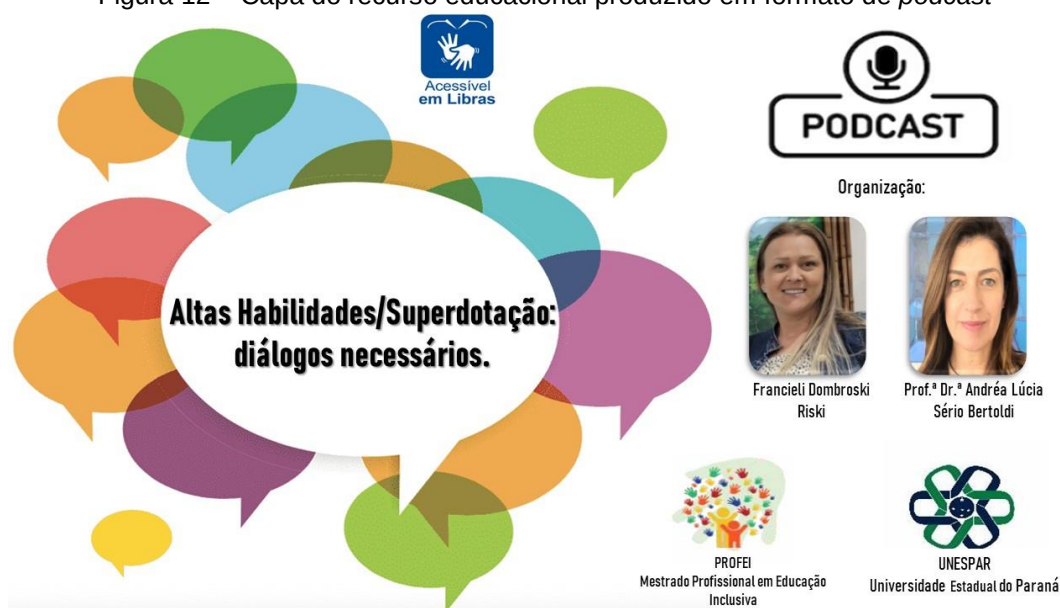
A ideia de fazer *podcasts*, como recurso educacional, surgiu como resultado da pesquisa intitulada “Altas Habilidades/Superdotação: desconstruir mitos e construir caminhos para a inclusão escolar”, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, o PROFEI, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, que teve como objetivo promover a desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, a partir da concepção de professores da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental I, quanto ao processo de identificação e atendimento aos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar.

O *podcast*, sob o aspecto técnico, pode ser definido como um ou mais arquivos de áudio publicados na internet, que podem ser ouvidos *on-line* via

*streaming*⁷ ou baixados para um computador ou dispositivo que toque áudio digital (Guimarães, 2020). O programa de *podcast*, também chamado de episódio, pode ser ouvido em qualquer horário, havendo uma flexibilidade de acesso.

Os *podcasts* intitulados “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários” (Figura 12) foram elaborados a partir da análise reflexiva sobre as principais dificuldades indicadas pelas professoras que participaram da pesquisa. Assim, buscamos atender às necessidades observadas, trazendo algumas reflexões necessárias quanto à temática das AH/SD.

Figura 12 – Capa do recurso educacional produzido em formato de *podcast*



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os *podcasts* foram realizados em formato de entrevistas dialogadas, em que estabelecemos o contato com os participantes via telefone e, de acordo com a sua disponibilidade, realizamos o agendamento da data. As conversas foram realizadas de forma *on-line* por meio da ferramenta *Google Meet*⁸, também de forma presencial, conforme a preferência e a disponibilidade de cada um. Cumpre assinalar que essas conversas foram gravadas para a extração e edição de voz. Por se tratar de áudios e pensando na acessibilidade de todos(as), disponibilizamos a versão em Libras do material.

⁷ *Streaming* é uma tecnologia que permite transmitir dados de áudio e vídeo em tempo real de um servidor para um dispositivo, como um computador, *smartphone*, *tablet* ou TV.

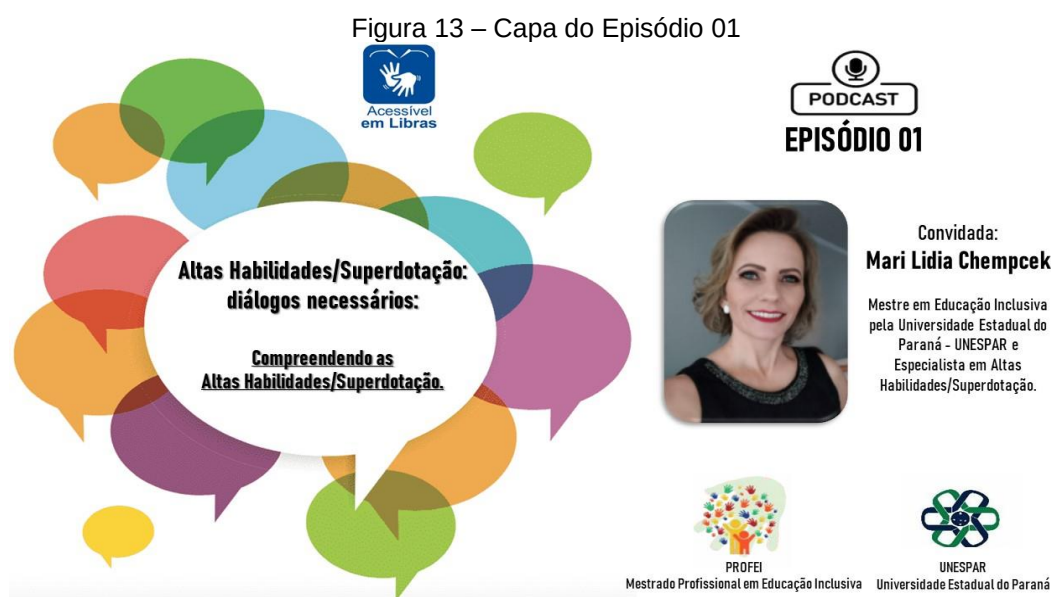
⁸ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Com base na fundamentação teórica da dissertação e nas demandas formativas apresentadas pelas participantes no decorrer desta pesquisa, trazemos, nesta série de episódios, algumas considerações e reflexões que constituem convites ao diálogo e provocações sobre a temática das AH/SD.

Os *podcasts* foram organizados em três episódios, evidenciados a seguir.

- ✓ **Episódio 01:** Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – compreendendo as Altas Habilidades/Superdotação.
- ✓ **Episódio 02:** Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – experiência do seu processo de identificação em Altas Habilidades/Superdotação.
- ✓ **Episódio 03:** Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – experiência do processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação em seus filhos.

No primeiro episódio, com o tema “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – compreendendo as Altas Habilidades/Superdotação” (Figura 13), a entrevistada convidada foi a professora e pesquisadora Mari Lídia Chempcek, Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e Especialista em AH/SD.



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nesse episódio, a convidada, com uma vasta experiência na área das AH/SD, apresentou suas considerações e contribuições referentes aos seguintes

questionamentos: ‘Altas Habilidades/Superdotação é um assunto novo no Brasil? Os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são considerados(as) público da Educação Especial? Como a legislação educacional brasileira define os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Podem existir diferentes tipos de Altas Habilidades/Superdotação? Quais características são mais comuns nos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Quais são os principais mitos presentes no contexto das Altas Habilidades/Superdotação? Como pode ocorrer o processo inicial de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Então, o(a) estudante superdotado(a) tem direito ao Atendimento Educacional Especializado?’.

No segundo episódio, com o tema “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – experiência do seu processo de identificação em Altas Habilidades/Superdotação” (Figura 14), o entrevistado convidado foi o professor Carlos Roberto Chaves, Doutor em Engenharia de Sistemas de Automação e Controle pela Universidade de São Paulo – USP e, atualmente, Secretário Municipal de Educação em São Mateus do Sul – PR.

Figura 14 – Capa do Episódio 02

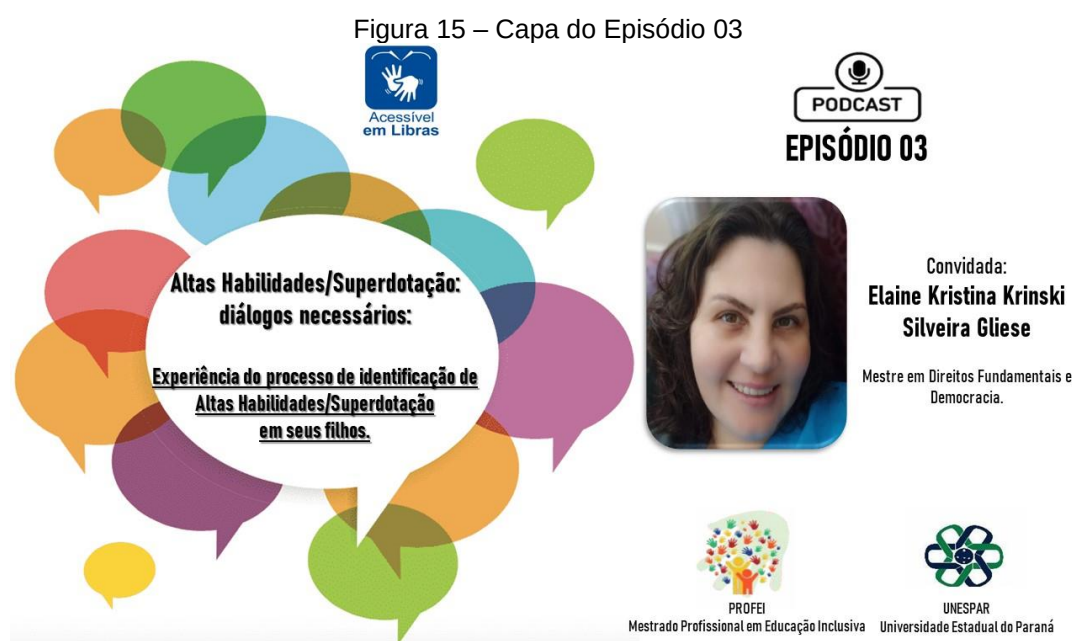


Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nesse episódio, o convidado compartilhou suas experiências em relação ao seu processo de identificação como estudante com AH/SD. Relatou como foi seu percurso escolar, em que momento descobriu a sua área de maior interesse; se, em

algum momento, identificou-se como pessoa com AH/SD; conta quem identificou suas potencialidades e se, a partir dessa identificação, houve mudanças em seu processo de escolarização; explica como foi o processo de seu diagnóstico; e, por fim, expressa os impactos em sua formação pessoal e educacional com sua identificação tardia.

No terceiro e último episódio, com o tema “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários – experiência do processo de identificação em Altas Habilidades/Superdotação em seus filhos” (Figura 15), contamos com a participação de Elaine Kristina Krinski Silveira Gliese, formada em Economia e Direito, sendo Mestra em Direitos Fundamentais e Democracia.



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nesse episódio, a convidada compartilhou suas experiências em relação ao processo de identificação precoce de AH/SD em seus filhos, Miguel e Helena. Em seus relatos, conta como ocorreu o processo de descoberta das AH/SD, se houve encaminhamentos por parte da escola; descreve quais foram as principais características e indicadores de AH/SD que percebeu nos filhos; relata de que forma ocorreu a identificação e como a escola e os(as) professores(as) reagiram ao saber que seu filho tinha AH/SD; explica como foi realizado o trabalho pedagógico após a identificação e se o diagnóstico precoce contribuiu, de forma positiva, para a formação pessoal e educacional do seu filho. Posteriormente, discorreu, também,

sobre os atendimentos que seu filho frequenta e como foi o desenvolvimento socioemocional dele após a identificação. Finaliza destacando as maiores dificuldades que encontra para acompanhamento e atendimento especializado no ambiente escolar.

Apresentamos neste material, em formato de *podcasts*, uma tentativa de provocar reflexões acerca de conceitos atrelados às AH/SD e da importância do processo de identificação e atendimento aos(às) estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar. Ressaltamos que a série é um convite ao diálogo, à reflexão e à tomada de uma prática educativa mais inclusiva para estudantes com AH/SD dentro das instituições escolares.

Os diálogos presentes em cada episódio são destinados aos profissionais da educação e professores, bem como para todas as pessoas que, direta e indiretamente, têm interesse e se preocupam com o processo inclusivo de estudantes com AH/SD e que poderão adquirir subsídios à sua formação.

Os *podcasts* “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários” estão disponíveis gratuitamente para acesso ao *site* do Programa PROFEI da UNESPAR⁹, no menu “Dissertações e produtos educacionais”, e também por meio do QR Code¹⁰ a seguir.



⁹ Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais>

¹⁰ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1BWDRZi8gQ2HOzwsHkpqll-Xem_0C8EcY?usp=sharing. Acesso em: 07 out. 2024.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os dados produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa que consubstanciaram a análise e a discussão, com o fim de elucidar fatores convergentes e divergentes que se aproximam ou se distanciam da temática.

As informações coletadas nas entrevistas são apresentadas por meio de categorias, compreendidas, neste contexto, como guias para a interpretação dos registros das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as). A categorização utilizada serviu como suporte para a análise de conteúdo, sendo, a partir dela, elaboradas as subcategorias (Quadro 8) que consideraram as respostas dos(as) participantes.

Quadro 8 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Concepção	- Público da Educação Especial; - Definição de Altas Habilidades/Superdotação; - Necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
Identificação e atendimento	- Características de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; - Encaminhamento do(a) estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.
Mitos	- Mitos presentes nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as).
Trabalho pedagógico	- Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; - Ações e estratégias para o trabalho com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
Formação profissional	- Formação inicial em Altas Habilidades/Superdotação; - Formação continuada em Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As análises acerca das concepções que as professoras apresentam sobre o “Público da Educação Especial”, a “Definição de Altas Habilidades/Superdotação” e as “Necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação” se fazem necessárias, visto que são a partir delas que podemos identificar as suas compreensões e conceitos a respeito da temática.

Para a análise da subcategoria “Público atendido pela Educação Especial”,

consideramos a definição da PNEEPEI (Brasil, 2008), que apresenta como público da Educação Especial “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Os resultados foram sistematizados na Tabela 5:

Tabela 5 – Definição do público da Educação Especial apresentada pelas professoras

Concepção	Quantidade
Definição foi suficiente	5
Definição se deu de forma insuficiente	15

Fonte: elaborada pela (2024).

Os dados obtidos evidenciaram que somente 25% das entrevistadas apresentaram concepções que correspondiam ao esperado diante da definição preestabelecida pela PNEEPEI (Brasil, 2008), deixando claramente explícito que estudantes com AH/SD fazem parte do público da Educação Especial, conforme observamos nos relatos de P1 e P17:

Os estudantes considerados o público da Educação Especial são aqueles que apresentam dificuldade cognitiva, intelectual e em áreas específicas e os considerados com Altas Habilidades/Superdotação (P1).

São todos aqueles estudantes que têm algum transtorno de aprendizagem, alguma deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação (P17).

Dentre as demais, 75% não apresentaram uma definição que incluísse o(a) estudante com AH/SD como público da Educação Especial, conforme as falas de P15 e P19:

Os estudantes, público da educação especial, são os estudantes com algum tipo de deficiência, deficiência física, auditiva, intelectual, deficiência motora, ou com algum transtorno de aprendizagem, de desenvolvimento, como déficit de atenção com hiperatividade ou TEA, ou algum distúrbio de aprendizagem que requerem, que necessitam de alguma deputação, algum suporte específico (P15).

O público da educação especial são aqueles alunos que tem problemas, tem impedimentos tanto na área física, intelectual, sensorial, dificuldade, pode ser a longo prazo, que pode frequentar uma educação especial (P19).

Cabe ressaltar que os dados aqui destacados evidenciam a necessidade em se compreender o público da Educação Especial, muitas vezes associado exclusivamente à pessoa com deficiência.

Na subcategoria “Definição de Altas Habilidades/Superdotação”, utilizamos como definição o texto proposto pela PNEEPEI (Brasil, 2008), que define os(as) estudantes com AH/SD como aqueles(as) que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” e “apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008). Também a concepção de Renzulli (2014), que caracteriza as AH/SD pela interseção dos três anéis, habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A partir da análise realizada, organizamos a Tabela 6.

Tabela 6 – Definição de Altas Habilidades/Superdotação apresentada pelas professoras

Concepção	Quantidade
Definição foi suficiente	9
Definição se deu de forma insuficiente	11

Fonte: elaborada pela (2024).

Evidenciamos que 45% das professoras apresentaram concepções que correspondiam ao esperado diante da temática e da definição preestabelecida pela PNEEPEI (Brasil, 2008) e por Renzulli (2014), como podemos perceber nos relatos de P6 e P11:

Eu defino como uma capacidade de realizar e compreender acima da média. Ela pode ser em uma ou mais áreas do conhecimento (P6).

O aluno que se destaca em uma área, por exemplo, digamos que ela seja boa em ciências, na matemática. Então ali tudo o que você apresentar pra ele é como se não fosse mais uma novidade. Ele já consegue resolver tranquilamente e pode ser que esse aluno vá ter dificuldade em uma outra área, por exemplo, na linguística e na própria comunicação, talvez ele seja um aluno que não consiga desenvolver. Mas nas exatas, na matemática, na química, na física, ele tem um mega super destaque (P11).

Destacamos que 55% das entrevistadas definiram as AH/SD de forma insuficiente, não atendendo às definições preestabelecidas, como observamos nas falas de P8 e P18:

Altas habilidades/Superdotação, para mim, seriam aquelas pessoas que têm mais facilidades e se destacam (P8).

Aquele aluno que tem maior facilidade em aprendizado, que busca mais, tem mais interesse (P18).

Diante do exposto, acredita-se, então, que a temática das AH/SD precisa

adentrar nos espaços escolares para que se torne mais conhecida e que se possa romper com representações equivocadas sobre esses(as) estudantes. Oliveira (2022) ressalta que é necessário compreender a importância de estudar e dialogar sobre a área das AH/SD, pois demanda um olhar minucioso quanto às suas particularidades, visto que, dentre o público da Educação Especial, aqueles que estão inclusos nas AH/SD são os menos citados e acompanhados.

Para analisarmos a subcategoria “Necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, as professoras deveriam indicar quais são as possibilidades e ações que julgam necessárias para desenvolver o trabalho pedagógico com o(a) estudante superdotado(a) em sala de aula. A Tabela 7 apresenta as respostas sistematizadas.

Tabela 7 – Necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Percepção das professoras	Quantidade
Atividades que sejam interessantes, desafiadoras e criativas	8
Ampliar, explorar e estimular a habilidade em que o(a) estudante se destaca	7
Necessidade de atendimento especializado	3
Não souberam responder	2

Fonte: elaborada pela (2024).

As percepções de 40% das professoras apontam que as atividades desenvolvidas com os(as) estudantes com AH/SD devem ser interessantes, desafiadoras e criativas, como podemos observar na fala de P15:

[...] atividades que incluam essas necessidades específicas, atividades que sejam interessantes para eles, desafiadoras, criativas, para que eles se sintam desafiados o tempo todo com essas atividades (P15).

Nesse contexto, o acesso a experiências educacionais significativas deve ser ilimitado para que não se mascare as potencialidades de estudantes com AH/SD (Alencar; Fleith, 2001). Torna-se fundamental que os(as) professores(as) tenham informações referentes às necessidades educacionais de seus estudantes, para que, assim, possam ser planejadas estratégias de ensino adequadas de acordo com as necessidades e potencialidades que eles(as) apresentam (Negri, 2018).

Logo, 35% das entrevistadas evidenciam que se deve ampliar, explorar e estimular a habilidade em que o(a) estudante se destaca, como verificamos na fala de P6:

Ela pode ser em uma ou mais área do conhecimento. E para que aproveite essa habilidade em outras áreas do conhecimento, necessita explorar e estimular essa habilidade para o melhor aprendizado desse aluno (P6).

Nesse viés, ressaltamos que as ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) em sala de aula devem estimular o(a) estudante com AH/SD a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou levá-los a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais que favoreçam a expressão criadora (Alencar, 2001).

Além disso, somente 15% das professoras apontam para a necessidade de atendimento especializado, conforme descreve P4:

Para o desempenho do aluno seria bom um acompanhamento especializado (P4).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de se ter um olhar voltado às necessidades específicas apresentadas pelos(as) estudantes com AH/SD, visto que é necessário conhecer suas singularidades e potencialidades, para que se possa organizar uma proposta de trabalho visando a favorecer a formação de sua identidade como sujeito com AH/SD (Negrini, 2018), assegurando-lhes uma educação de qualidade.

Um total de 10% das professoras não soube responder sobre as necessidades educacionais de estudantes com AH/SD. Para que a inclusão possa ser realmente efetiva para estudantes com AH/SD dentro das instituições escolares, há a imprescindibilidade de mudanças de atitudes e de concepções em relação ao atendimento educacional desses indivíduos. Faz-se substancial saber de quais ações e práticas necessitam; “é preciso reconhecê-los, e, no caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o reconhecimento dos potenciais pode direcionar planejamentos e condições educacionais mais favoráveis” (Negrini, 2015, p. 63).

Segundo Pereira (2014, p. 378), “[...] tratando-se de diferentes expressões de superdotação, diferentes estratégias deverão ser consideradas pelos profissionais que quiserem oferecer uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva”. Destacamos aqui, como uma das possibilidades de atender a esses(as) estudantes em suas peculiaridades, o enriquecimento curricular, que oportuniza aos(às) estudantes o envolvimento, de forma aprofundada, em áreas do conhecimento que lhes provocam fascinação.

Dessa maneira, a prática de enriquecimento tem grande destaque (Alencar; Fleith, 2001) e oferece mais alternativas para atender à diversidade de habilidades, interesses e estilos de estudantes, porque podem ser organizadas de acordo com a especificidade de cada caso (Pérez; Rodríguez; Fernández, 1998).

Com base na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), podemos compreender, também, o AEE como a mediação necessária para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva. Em seu Artigo 2º, define:

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).

Oliveira (2022, p. 52) considera o atendimento educacional especializado “[...] a produção e organização de atividades pedagógicas e recursos adequados e acessíveis às particularidades e diferenças dos indivíduos da Educação Especial, podendo diminuir as barreiras ao desenvolvimento e aprendizagem”. Afirmar que precisa ser capaz de enriquecer o currículo e o cotidiano desses indivíduos.

De acordo com Silva, Luz e Negrini (2023, p. 36), “[...] ter a condição de AH/SD não é garantia de sucesso, seja na escola ou na vida, portanto o atendimento educacional especializado é de importância ímpar para esses(as) estudantes”. Destacamos, então, que o AEE deve proporcionar alternativas diferenciadas de atendimento, por intermédio da oferta de recursos educacionais de apoio (Freitas; Romanowski; Costa, 2012), articulando o trabalho entre o(a) professor(a) do AEE e os(as) professores(as) do ensino regular (Chempcek, 2022), ao possibilitar, assim, um trabalho colaborativo na busca em desenvolver as habilidades e as potencialidades dos(as) estudantes com AH/SD.

4.2 A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A categoria “Identificação” se refere às características e aos indicadores de AH/SD que as professoras consideram para a identificação e encaminhamento de

um(a) estudante com indicativos de AH/SD.

Referente aos indicadores de AH/SD considerados para a identificação de um(a) estudante, as entrevistadas apontaram, em alguns casos, mais de uma resposta, conforme organizadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação considerados para a identificação de um(a) estudante

Concepções	Quantidade
Facilidade em aprender	6
Apresentam desempenho elevado	6
Se destacam	5
Facilidade na linguagem	3
Apresentam capacidade de liderança	3
Demonstram criatividade	3
Habilidade acima da média	2
Apresentam assuntos de interesse	1
Demonstram curiosidade e são questionadores	1

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Das professoras entrevistadas, 100% descreveram, pelo menos, um indicador de AH/SD. Os relatos de P6, P9, P11, P15 e P17 descrevem alguns indicadores considerados para a identificação de estudantes com indicativos de AH/SD:

São aqueles alunos que têm conhecimento acima da média, facilidade de compreensão e assimilação de conteúdos acima do normal (P6).

[...] ele tem um assunto que ele domina. Coisa que você não sabe, ele te ensina e te explica [...] (P9).

Eu acho que a facilidade que ele tem em determinado assunto, em determinada área [...] (P11).

Eles se destacam em uma determinada área específica, eles têm facilidade para resolver problemas mais complexos e eles têm autonomia, liberdade, exercem influência em um grupo, então eles conseguem ter poder no grupo (P15).

Eu considero um desempenho superior em qualquer uma das áreas, seja artística, social ou acadêmica (P17).

Um aspecto importante que destacamos é que 5% das professoras pontuaram que estudantes com AH/SD podem apresentar dificuldades em determinada área, conforme podemos observar no relato da P6:

Também aquele aluno que apresenta alguma dificuldade numa área e em outra área ele tem uma boa compreensão, uma boa não, uma ótima

compreensão, porque nem sempre esse aluno vai ter Altas Habilidades/Superdotação em todas as áreas do conhecimento. Então, por isso que é preciso ter muito cuidado em você identificar esse estudante [...] ele pode ser identificado como um aluno com dificuldade de aprendizagem (P6).

Além disso, 5% delas evidenciam a dificuldade desses(as) estudantes para o registro, conforme destacamos na fala da P9:

E outra coisa, eles não escrevem. Eles registram tudo na sua cabeça e é difícil terem registros no caderno. Tanto que o meu aluno é mais oral, ele não tem quase nada escrito. É mais oral, a avaliação também é oral, porque ele não escreve nada (P9).

Martins (2013) enfatiza a necessidade de se ter um olhar atento, visto que a heterogeneidade presente na população de estudantes com AH/SD é enorme, o que demanda por conhecer e analisar cada caso em particular, sendo preciso que os(as) professores(as) compreendam que cada estudante é ímpar. Assim, Pinheiro (2023) defende a desconstrução da ideia de que o indivíduo com AH/SD tem de se destacar em todas as áreas do conhecimento. Salienta a importância de se compreender as fragilidades acadêmicas e, até mesmo, as dificuldades de aprendizagem que esses estudantes podem enfrentar.

Para analisarmos a subcategoria “Características de estudantes com AH/SD”, utilizamos a sistematização apresentada por Martins (2013), que organizou as características em três grupos, distribuídos entre características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. A partir da análise realizada, organizamos a Tabela 9.

Tabela 9 – Características que percebe nos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Características	Apontamentos	Quantidade
Características gerais	São inquietos.	7
	Apresentam facilidade na linguagem.	4
	São observadores.	1
	Apresentam ansiedade.	1
	Apresenta facilidade em se expressar.	1
	São questionadores.	1
Características de pensamento criativo	São criativos.	4
	São curiosos.	2
Características de	Apresentam grau avançado de aprendizagem.	8
	Aprende muito rápido e com facilidade.	7

aprendizagem	Apresenta desinteresse e desmotivação.	7
	Apresentam habilidade avançada em determinada área.	5
	Absorvem mais facilmente o que é proposto.	2
	Se destacam em todas as disciplinas com desempenho de 100%.	1
	Apresentam boa memória.	1
	Não gostam de atividade repetidas.	1

Fonte: elaborada pela autora com base em Martins (2013).

Destacamos, aqui, que 100% das professoras descreveram, pelo menos, uma característica que percebem nos(as) estudantes com AH/SD.

Sobre as características gerais, que envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento, destacamos as falas de P2 e P17:

[...] parece que eles não demonstram muito interesse, mas é que eles não conseguem se concentrar naquela atividade, porque eles já sabem, procuram alguma coisa para fazer. Muitas vezes ficam inquietos, conversam com os colegas, saem no lugar, procurando algo para fazer. Nesses momentos, o professor tem que procurar várias atividades, adaptar atividades mais complexas para esse aluno para conseguir se concentrar um pouco mais. Mas mesmo assim, é muito desafiador para o professor (P2).

Normalmente eles são mais inquietos do que os outros, eles têm um desempenho muito bom em alguma das áreas ou em mais de uma e por algumas vezes eles apresentam desinteresse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, porque eles já estão além (P17).

Em relação às características de pensamento criativo, que dizem respeito à criatividade, vale destacar os relatos de P1 e P6:

[...] geralmente eles são observadores, são curiosos, eles apresentam facilidade em desenvolver atividades, tem áreas específicas que eles se sobressaem e com um nível elevado de aprendizagem, se comparando com os demais colegas da mesma faixa etária (P1).

As principais características de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação é aquele aluno que aprende muito rápido, ele é muito criativo, tem uma boa memória, é sempre muito curioso, não gosta de atividades repetitivas, de rotinas repetitivas, o vocabulário é bem avançado e ele tem uma capacidade às vezes muito acima da média algumas áreas do conhecimento (P6).

Já, sobre as características de aprendizagem, que são comumente expressas

no ambiente escolar, evidenciamos as falas de P3, P4 e P15:

Alunos com Altas Habilidade/Superdotação se destacam em todas as disciplinas com desempenho de 100% (P3).

Apresentam grau avançado de aprendizagem que absorvem mais facilmente o que ele é proposto (P4).

As principais características é, eles apresentam uma habilidade avançada em determinada área, ou eles têm uma aprendizagem rápida, uma facilidade para se comunicar, para se expressar [...] (P15).

Observamos que, em relação aos indicadores e às características descritas pelas professoras entrevistadas, a maior parte delas diz respeito às características apresentadas no ambiente escolar.

Destacamos, aqui, uma visão unidimensional das características de aprendizagem: a que privilegia a identificação de estudantes superdotados(as) do tipo acadêmico, associados aos testes de QI, negligenciando os(as) estudantes com perfis de superdotação produtivo-criativa. De acordo com Renzulli (2004), a superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade.

Com base nas afirmações de Martins (2013), estudantes com AH/SD não têm as mesmas habilidades e aptidões, tampouco mostram as mesmas características. Para identificá-los é necessário ter um conhecimento sobre o assunto e abandono de imagens estereotipadas.

Quanto à subcategoria “Encaminhamento do(a) estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação”, as professoras foram questionadas se já haviam encaminhado estudantes com indicativos de AH/SD para avaliação específica na área. A Tabela 10 apresenta a sistematização das respostas.

Tabela 10 – Encaminhamento de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação para avaliação

Apontamentos	Quantidades
Encaminhou estudantes para avaliação	9
Nunca encaminhou estudantes para avaliação	11

Fonte: elaborada pela autora (2024).

As respostas evidenciam que 45% das entrevistadas encaminharam estudantes com indicativos de AH/SD para avaliação específica na área, de acordo com o que observamos na fala de P2:

Foi, juntamente com a família, a família já foi repassando, que ele tinha muita facilidade para resolver as atividades. Então, foi analisado algumas características, juntamente com a equipe pedagógica, e foi encaminhado esse aluno para a Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (P2).

Hakin (2016) aponta que, na maioria das vezes, a percepção de que a criança se destaca, além de seus pares, vem da família. Nesse mesmo viés, Silva, Luz e Negrini (2023, p. 34) ressaltam que “[...] ao acompanhar histórias de estudantes identificados, é comum perceber que a investigação iniciou a partir do olhar e da percepção familiar, e não da escola”. Nota-se, então, a necessidade de um olhar especial para o(a) estudante com indicativos de AH/SD por parte da escola.

É evidente que, para o processo de identificação, devem ser considerados o maior número de dados, pontos de vistas e informações possíveis que podem ser obtidos tanto pelos profissionais da escola como pelos integrantes da família. Martins (2013) elucida que a avaliação envolve acompanhamento contínuo, ou seja, uma observação sistemática do comportamento e do desempenho em situações reais do cotidiano em que o(a) estudante está inserido, sendo insuficiente se basear em uma única fonte de informação.

Além disso, destacamos que 55% das professoras nunca encaminharam estudantes com indicativos de AH/SD para avaliação específica. A fala de P4 justifica o motivo:

Eu não fiz encaminhamento, porque eu não era professora regente daquela turma naquela época (P4).

Sobre a responsabilidade de identificar e encaminhar estudantes com indicativos de AH/SD, Delou (2007) evidencia que são compromissos a serem abraçados pelo(a) educador(a), a fim de assegurar condições para o desenvolvimento desses(as) estudantes dentro das instituições escolares, assim como afirma Sabatella (2008, p. 112), quando profere que “[...] o professor atento desempenha um papel de grande expressão”.

Também perguntamos às professoras se, em algum momento da sua carreira docente, mesmo tendo percebido os indicativos de AH/SD em um(a) estudante, deixaram de encaminhá-lo(a) para um processo avaliativo. 20% das entrevistadas responderam que já deixaram de encaminhar, conforme exposto nos relatos de P8,

P14 e P20:

Já deixei de encaminhar mesmo sabendo que a criança tinha Altas Habilidades/Superdotação no início da carreira por causa, né, que se ficava sempre em dúvida, por insegurança mesmo. Mas foi só isso, por motivo de insegurança e questionamento por parte dos colegas também (P8).

Eu imagino que, infelizmente, sim, lá no começo da carreira, por falta de instrução da Secretaria de Educação que estava na época, então não tinha um olhar atencioso para esses alunos (P14).

Por falta de conhecimento (P20).

Faz-se necessário compreender que a identificação é um procedimento para conhecer os(as) estudantes, elencar suas habilidades, potencialidades e capacidades criativas, com o objetivo de proporcionar um ensino que vise ao seu desenvolvimento, em que, “uma vez não identificados, são privados do ensino de que necessitam para desenvolver ao máximo seu potencial” (Martins, 2013, p. 21).

Ao serem questionadas se tiveram acesso a orientações de como encaminhar estudantes com indicativos de AH/SD por parte da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação, obtivemos como respostas o que podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11 – Orientações de como encaminhar estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação por parte da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação

Apontamentos	Quantidade
Teve orientações	13
Não teve orientações	7

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Com base nos apontamentos, observamos que 65% das professoras tiveram acesso a orientações por parte da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação de como encaminhar estudantes com indicativos de AH/SD, como observamos nos relatos de P1 e P9:

Sim, as avaliações estão sendo feitas com a equipe pedagógica no âmbito escolar e, posteriormente, o aluno será encaminhado para a sala de recursos, para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (P1).

Bom, primeiro nós conversamos na escola, com a coordenação, direção, professora. Aí foi feita a avaliação, a avaliação foi feita na escola, foi para a Secretaria de Educação para o setor da Educação Especial. [...] Isso é tudo como se fosse uma equipe, todos juntos trabalhando (P9).

Já 35% das professoras entrevistadas apontaram que não tiveram orientações de como encaminhar estudantes com indicativos de AH/SD, como afirmam P6 e P19:

Eu não tive nenhuma orientação. Na verdade, quando eu passei para a coordenadora, a coordenadora meio que não deu muita atenção. Eu preenchia o encaminhamento, mas não sei se chegou até Secretaria de Educação. Como a gente talvez estava em sala de aula, tinha toda a hierarquia, a gente não avançava, né? (P6).

Na época em que eu encaminhei, eu não tive muito ajuda da Secretaria Municipal de Educação. O que eu tive foi orientação com professores do Estado, da Rede Estadual, professores especialistas da Educação Especial, que tirei minhas dúvidas e fiz o próprio encaminhamento (P19).

Por meio dos relatos, evidenciamos que muitas das entrevistadas não realizaram encaminhamento de um(a) estudante para um processo de identificação ou de avaliação específica na área e que, apesar de terem orientações de como encaminhá-los, os conhecimentos específicos sobre a temática são insuficientes para a percepção de características e, conseqüentemente, dos indicadores.

Existem falhas significativas na visão das professoras em relação ao(à) estudante com AH/SD, daí a urgência em sensibilizá-las para a educação inclusiva. Os dados enfatizam, também, outro fator importante: a necessidade de romper com algumas representações errôneas, pois há muitos mitos no campo das AH/SD, que, por vezes, acabam dificultando que os(as) professores tenham a percepção e a compreensão das características e, por conseguinte, dos indicadores de AH/SD em seus/suas estudantes.

4.3 OS MITOS RECORRENTES

A categoria “Mitos” foi analisada por meio da evidência de alguns mitos referentes às AH/SD presentes nas falas das professoras entrevistadas, mesmo não sendo realizados questionamentos diretos sobre isso.

Pérez (2004) define os mitos como explicações de situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender. Para a análise da subcategoria “Mitos presentes nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as)”, consideramos as categorias definidas por Pérez (2004): mitos de constituição; mitos de

distribuição; mitos sobre a identificação; mitos sobre níveis ou graus de inteligência; mitos sobre desempenho; mitos sobre consequências; e mitos sobre o atendimento. Os mitos recorrentes nas falas das entrevistadas foram sistematizados na Tabela 12.

Tabela 12 – Mitos presentes nas falas das professoras

Categoria	Mito	Quantidade
Mitos de constituição	- As AH/SD são produto de pais condutores que geram um desempenho excepcional.	4
Mitos sobre a identificação	- A identificação estimula a rotulação e a discriminação, pois passam a ser vistas como melhores que o restante da sociedade segundo o imaginário popular.	1
Mitos sobre níveis ou graus de inteligência	- AH/SD são somente aquelas que possuem QI excepcional.	1
Mitos sobre desempenho	- A pessoa com AH/SD apresenta destaque em todas as áreas do currículo:	3
Mitos sobre consequências	- Tudo é fácil para a pessoa com AH/SD.	2

Fonte: elaborada pela autora com base em Pérez (2004).

Com base na análise realizada, evidenciamos que 55% das entrevistadas revelaram, em alguns momentos de suas falas, ideias equivocadas referentes à temática das AH/SD.

Dos relatos, destacamos que 20% se referem à categoria dos mitos de constituição, que dizem respeito às características e origens das AH/SD. Observamos nas falas de P9, P18 e P19 a incidência do mito de que as AH/SD são produto de pais condutores que geram um desempenho excepcional:

[...] A mãe quer passar ele para o sexto ano [...] (P9).

O interesse por parte do aluno e dos familiares (P18).

[...] também influencia bastante o papel da família, se eles são bem, são bastante estimulados, eles vão ter um melhor raciocínio em vários aspectos [...] (P19).

Esse mito enfatiza que as crianças com AH/SD são o resultado de pais que supervalorizam, treinam e exigem o máximo delas, porém não é regra que uma criança superestimulada venha a se tornar superdotada (Pérez, 2006).

Na categoria dos mitos sobre a identificação, que se referem às vantagens e

desvantagens da identificação das pessoas com AH/SD, identificamos, em 5% das falas das entrevistadas, a evidência do mito de que a identificação estimula a rotulação e a discriminação de estudantes, como podemos observar no relato de P12:

[...] essas crianças são rotuladas quando recebem diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação, em tudo tem que ser o crânio da sala [...] (P12).

Esse pensamento equivocado, de discriminação e preconceito, reflete na identificação de estudantes com AH/SD, sendo que suas singularidades acabam por não serem respeitadas. Cabe ressaltar que “[...] é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas” (Pérez, 2004, p. 75). Assim, é primordial ao(à) professor(a) saber identificar, propiciando o atendimento desses(as) estudantes, a fim de aprimorar suas habilidades e atender suas necessidades.

Em relação aos mitos sobre níveis ou graus de inteligência, observamos que 5% das professoras citaram que a pessoa com AH/SD é apenas aquela com um QI excepcional, conforme a fala de P14:

Na escola temos as fichas de encaminhamento para encaminhar para a fila do Teste Wisc IV (P14).

Na acepção de Virgolim (2019, p. 100), “[...] a superdotação está além de um número ou valor de um teste”, ou seja, a característica de um QI elevado não pode ser considerada como única para a identificação das AH/SD, pois é um fator limitante, que não considera o fator genético e o contexto sociocultural.

Sobre os mitos de desempenho, que estão associados a expectativas de sucesso baseadas no desempenho acadêmico, 15% das professoras discorreram sobre, conforme observamos nos relatos de P3 e P4:

Hoje o foco é também nos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que se destacam em todas as disciplinas com desempenho 100% (P3).

Apresentam grau avançado de aprendizagem e absorvem mais facilmente o que ele é proposto (P4).

Esses mitos estão atrelados à ideia de que o(a) estudante identificado(a) como superdotado(a) apresenta uma capacidade intelectual geral, que faz com que tenha destaque em todas as áreas. Alencar e Fleith (2001, p.94) afirmam que:

Esta é uma falácia comum entre muitos educadores que acreditam que o superdotado, em função de seu maior potencial, vai naturalmente aprender mais rapidamente e com mais facilidade e terá como consequência um rendimento superior. [...] É muito comum uma discrepância ser observada entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer) (Alencar; Fleith, 2001, p.94).

É necessário compreender que o(a) estudante pode se destacar em uma ou mais disciplinas, mas pode, também, apresentar baixo rendimento ou dificuldades em outras.

Logo, 10% das entrevistadas discorreram sobre o mito de consequência, enfatizando que tudo é fácil para a pessoa com AH/SD, como observamos na fala de P2:

Todo assunto que você comenta, ele já sabe, ele faz, ele consegue [...] por ele já saber não demonstra muito aquele interesse [...] (P2).

Tal mito pressupõe que “[...] uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável” (Pérez, 2004, p. 80). Estudantes com AH/SD precisam de um ambiente que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, bem como de suas necessidades educativas, para que possam obter êxito nas áreas que não apresentam as mesmas facilidades.

Os mitos de distribuição e mitos sobre o atendimento não foram evidenciados nas falas das professoras.

Diante do que foi exposto, destacamos que esses equívocos decorrem, em parte, de estudos e conhecimentos insuficientes na área das AH/SD, os quais resultam em abordagens inadequadas e ideias errôneas por parte dos profissionais, assim como afirmam Silva, Luz e Negrini (2023, p. 28), quando discorrem sobre os poucos profissionais capacitados na área, os mitos somados à falta de informações e “a prioridade da escola em atender dificuldades, transtornos, deficiências, culminam em números que não condizem com as estimativas, e resultam em estudantes sem garantia de seus direitos”.

4.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A categoria “Trabalho pedagógico” foi organizada nas subcategorias “Atuação profissional com estudantes com AH/SD” e “Ações e estratégias para o trabalho com estudantes com AH/SD”.

Em relação à subcategoria “Atuação profissional com estudantes com AH/SD”, as professoras foram questionadas se já tiveram convívio com algum(a) estudante com AH/SD no âmbito escolar durante a carreira como docente. As respostas estão dispostas na Tabela 13.

Tabela 13 – Convívio com algum(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito escolar durante a carreira como docente

Respostas	Quantidade
Teve convívio	15
Não teve convívio	5

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Observamos que 75% das professoras afirmaram já terem convivido com algum(a) estudante com AH/SD no âmbito escolar durante a carreira como docente, e apenas 25% relataram não ter convivido com esse perfil de estudante. Porém, notamos, aqui, uma divergência com os dados relacionados ao encaminhamento de estudantes com indicativos de AH/SD para avaliação específica na área, em que a maioria das entrevistadas relataram não ter realizado encaminhamentos, como já discutido anteriormente. Correia (2022) salienta que professores até reconhecem a presença de estudantes superdotados(as) na sala de aula. Todavia, a falta de qualificação e de conhecimentos sobre a área dificulta o encaminhamento e o trabalho pedagógico voltado para esses(as) estudantes.

Também perguntamos às professoras se houve desafios ao realizar o trabalho com os(as) estudantes com AH/SD. Ressaltamos, aqui, que só responderam as 75% professoras que relataram já terem convivido com esse perfil de estudante. Os dados foram organizados de acordo com a Tabela 14.

Tabela 14 – Trabalho realizado com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula

Apontamentos	Quantidade
Houve desafios	12
Não houve desafios	3

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Evidenciamos que 80% das entrevistadas relataram ter encontrado desafios ao trabalhar com estudantes com AH/SD, conforme podemos observar nas falas de P2, P9 e P17.

Então, para mim, os maiores desafios em sala de aula é que chega um momento em que o aluno já vivenciou todos os conteúdos. Todo assunto que você comenta, ele já sabe, ele faz, ele lê rapidamente aquele livro, já não demonstra muito aquele interesse para as atividades também. Então, é bem complicado para o professor adaptar atividades mais complexas, além do restante da turma, com 22 alunos em fase de alfabetização, que necessitam também da maior atenção do professor. Para mim, esses dois anos foi muito desafiador para conseguir dar conta de tudo e atingir o meu objetivo como professora (P2).

Bom, então, não início eu não entendia. Daí eu comecei a fazer atividades adaptadas. Ele gosta muito da Alexa, então eu trouxe uma Alexa pra sala de aula, tá na minha sala. A gente conversa muito com a Alexa. Eu tento adaptar com atividades extras na sala de aula. E também ele ajuda os colegas. Quando ele não tem o que fazer, ele vai ajudar os coleguinhas da sala. É o jeito que eu achei (P9).

Então, o trabalho, na verdade, ele é bem complexo, porque você tem que partir da identificação, do que o aluno gosta e se identifica, e daí ir trabalhando metodologias ativas e diferenciadas, para que o conteúdo que você deseja trabalhar continue chamando a atenção dele. Então, o principal desafio ali no caso (P17).

Partindo dessa premissa, nota-se o quão desafiador é o trabalho com estudantes com AH/SD em sala de aula, cujas atividades para esse público devem ser pensadas com respaldo nos interesses e nas preferências dos próprios estudantes. Sabatella e Cupertino (2007) elucidam que o trabalho deve oportunizar que os(as) estudantes reconheçam seus iguais e realizem atividades nas quais sejam respeitadas as suas características e a velocidade de cada um, ao objetivar o seu autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade.

Nesse viés, é fulcral a sensibilização de que os indivíduos com AH/SD constituam grupos heterogêneos e que sua educação deva ser correspondente às suas necessidades específicas, reforçando a compreensão de que não somente esse público em específico, mas todos os indivíduos são únicos e têm necessidades diferenciadas.

Os resultados apontaram que 20% das entrevistadas não encontraram

desafios ao desenvolver o trabalho com esse público de estudantes, assim como justifica P20:

Não houve desafios ao trabalhar com esse estudante, pois ele tem facilidade em aprender (P20).

Dessa concepção, discorremos sobre a resistência encontrada por muitos professores(as) ao desenvolverem o trabalho com estudantes com AH/SD de modo diferenciado. Freeman e Guenther (2000, p. 95) afirmam que:

Numa concepção pedagógica ideal, em turmas de alunos com vários graus de capacidade, o ensino deveria explorar um mesmo tema ou assunto em níveis diversos de amplitude e profundidade, mas a maioria dos professores tem uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas pela faixa de capacidade média do grupo (Freeman; Guenther, 2000, p. 95).

A melhor escola para esses(as) estudantes é a que os acolhe e que apresenta flexibilidade suficiente para atender suas necessidades, “[...] aquela escola aberta para aprender e propiciar oportunidades diferenciadas para potenciais também diferenciados” (Sabatella; Cupertino, 2007, p. 72).

Por fim, analisamos a subcategoria “Ações e estratégias para o trabalho com estudantes com AH/SD”. As professoras foram questionadas se sentem preparadas para trabalhar com um(a) estudante com AH/SD. A partir das análises das respostas, organizamos a Tabela 15.

Tabela 15 – Conhecimentos necessários para trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Apontamentos	Quantidade
Sente-se preparada para realizar o trabalho	6
Não se sente preparada para realizar o trabalho	14

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Dentre as entrevistadas, apenas 30% se sentem preparadas para trabalhar com estudantes com AH/SD, e 70% descreveram que não se sentem aptas para esse trabalho.

Das professoras que descreveram que se sentem preparadas, destacamos os relatos de P5 e P14:

Se eu me considero preparada, acredito que sim, porque o professor tem de estar sempre preparado a trabalhar com toda a clientela que vem para a

sala de aula, tanto com Altas Habilidades/Superdotação como a dificuldade (P5).

Eu me sinto preparada, só que eu vejo que ainda há muita falta de recursos para trabalhar com essa criança, porque ele vai precisar de muitos jogos, vai precisar de muita adaptação, vai precisar de tecnologias. Então, no momento, eu estou sentindo que faltam um pouco mais de instrução e faltam materiais (P14).

Dentre as 70% que não se consideram preparadas, 57% justificaram e destacaram a necessidade de formação continuada e do aperfeiçoamento profissional para atender ao(à) estudante com AH/SD, 14% enfatizaram que se sentem inseguras e 22% não justificaram.

Das entrevistadas que destacaram a necessidade de formação continuada e do aperfeiçoamento profissional para atender ao(à) estudante, a exemplo, seguem as falas de P17 e P19:

Eu acho que plenamente preparada, não. A gente tem alguma ideia inicial, assim. Mas é um grande desafio porque é um tema ainda que é pouco comentado e que a gente não tem muita orientação, muito suporte para isso. Embora, haja uma orientação superficial também, mas a gente não tem uma formação específica para isso (P17).

Não me considero apta a trabalhar com estudantes de altas habilidades, porque tem de ter um aperfeiçoamento muito grande, principalmente nos dias de hoje. Para trabalhar, teria de me qualificar melhor para fazer esse atendimento (P19).

Dentre as professoras que enfatizaram que não se sentem preparadas para trabalhar com o(a) estudante com AH/SD por insegurança, destacamos a fala de P6:

Eu considero que eu não estou preparada ainda para trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois a experiência que eu tive, eu tive muito medo e muitos anseios (P6).

Castelló e Torres (1999, *apud* Martins, 2013, p. 47) elencam a insegurança de professores “[...] como um outro impedimento para a compreensão das necessidades educacionais dessas, tal como para a intervenção”. Dentre as causas da insegurança, é importante enfatizar a formação insuficiente na área para o desenvolvimento de um trabalho efetivo com estudantes com AH/SD.

Por fim, as professoras foram indagadas sobre quais ações e/ou estratégias poderiam ser desenvolvidas para que os(as) professores(as) se sintam mais preparados(as) para atuar com estudantes com AH/SD. Em alguns casos, as

entrevistadas apontaram mais de uma ação e/ou estratégia, e as respostas foram analisadas e dispostas na Tabela 16.

Tabela 16 – Ações e/ou estratégias para que professores(as) sintam-se mais preparados(as) para atuar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Concepções	Quantidade
Formação continuada	15
Grupos de estudo	5
Trabalho colaborativo	4
Recursos tecnológicos	2
Metodologias ativas	1

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Observamos que, 100% das entrevistadas descreveram pelo menos uma ação e/ou estratégia para auxiliar na preparação de professores(as) na atuação com estudantes com AH/SD. Destacamos, aqui, que 75% apontaram para a necessidade de formação continuada, conforme observamos nos relatos de P7 e P15:

As ações e estratégias que poderiam ser desenvolvidas para que os professores se sentissem preparados seria formações esclarecendo como identificar e como proceder em sala de aula em situações em que há alunos com Altas Habilidades/Superdotação (P7).

Eu acho que cabe nas instituições de ensino, os órgãos responsáveis pela educação, ofertar formação continuada [...] (P15).

Dentre elas, 25% citaram a importância de grupos de estudo voltados para a temática das AH/SD, como observamos na fala de P11:

Troca de ideias com professores que já tiveram esse tipo de aluno, como que foi no início para eles, como que eles começaram a trabalhar com esse aluno, as dificuldades que eles tiveram, os avanços que eles tiverem, como que eles conseguiram trabalhar de uma maneira satisfatória. Eu acho que essa troca de experiência até seria mais válida (P11).

Logo, 20% das professoras evidenciam o trabalho colaborativo como uma ação importante para auxiliar os(as) professores(as) para a atuação com estudantes com AH/SD, conforme verificamos no relato de P1:

As ações e estratégias que devem ser desenvolvidos para os professores, eu acho que o trabalho deve ser em conjunto com o gestor, toda equipe pedagógica, conhecer cada aluno, elaborar um plano de ensino de acordo com o conhecimento que cada um possui e disponibilizar de cursos nessa área temática (P1).

Muitas são as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) para que a oferta de atendimentos contemple as necessidades de estudantes com AH/SD. As ações e estratégias de apoio direcionadas às necessidades dos estudantes com AH/SD são garantidas por lei, conforme consta na LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu Artigo 59, Inciso I, ao postular que os sistemas de ensino assegurarão “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Chempcek (2022) enfatiza ser fulcral o direcionamento de ações no processo educacional para os profissionais que atendem ao(à) estudante com AH/SD, principalmente a formação continuada, a identificação de recursos, de serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os(as) professores. Nessa mesma perspectiva, Silva, Luz e Negrini (2023) reiteram a importância da formação de professores(as) e destacam a magnitude do trabalho do ensino colaborativo entre professores(as) que, juntos, podem construir as adaptações necessárias, o enriquecimento curricular e metodologias mais adequadas para os(as) estudantes com AH/SD.

A Educação Inclusiva de estudantes com AH/SD não é inalcançável, mas é algo que necessita ser pensado em conjunto.

4.5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES

A categoria “Formação Profissional” foi organizada nas subcategorias “Formação inicial em AH/SD” e “Formação continuada em AH/SD”.

Em relação à “Formação inicial em AH/SD”, as professoras foram questionadas se tiveram acesso a conhecimentos específicos sobre a temática das AH/SD em sua formação inicial.

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), em uma perspectiva inclusiva, define que as instituições de Ensino Superior devem oferecer a formação para a diversidade que contemple as especificidades dos(as) estudantes na organização curricular, incluindo, aqui, os que apresentam AH/SD. As respostas analisadas estão evidenciadas na Tabela 17.

Tabela 17 – Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação profissional inicial

Apontamentos	Quantidade
Teve conhecimentos	3
Não teve conhecimentos	17

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os resultados obtidos apontam que apenas 15% das entrevistadas tiveram acesso a conhecimentos referentes à temática das AH/SD em sua formação inicial. Porém, evidenciamos nos relatos que isso se efetivou de maneira muito superficial, conforme a fala de P13:

Sim, mas bem superficial. Não assim, muito aprofundado. (P13).

Dentre as demais, 85% das entrevistadas afirmaram que não tiveram acesso à temática das AH/SD em sua formação inicial, conforme seguem os relatos de P8, P9 e P12:

Então, na minha formação inicial, nem se falava em Altas Habilidades/Superdotação, e sim em dificuldades, em deficiência (P8).

No início não, não sabia nem que existia Altas Habilidades/Superdotação (P9).

Não, naquela época ainda não era falada tanto (P12).

Observamos, nessa subcategoria, uma grande deficiência em relação à formação inicial de professores(as), o que não corresponde ao que é previsto na legislação. Essa realidade impacta, de maneira significativa, a prática docente, em que professores(as), devido à falta de formação, sentem-se angustiados e inseguros frente ao desafio de ensinar estudantes com necessidades específicas, gerando resistência à inclusão (Castro, 2020).

Nessa perspectiva, Martins, Chacon e Almeida (2020) afirmam que muitos cursos ignoram a relevância de conhecimentos referentes às AH/SD na formação de professores(as) e enfatizam sobre a importância de a temática estar presente nos cursos de formação inicial, contemplando em profundidade suficiente e com fundamentação teórica necessária em relação às características mais comuns a respeito dos processos de identificação e estratégias de atendimento educacional de estudantes com AH/SD. Essa circunstância equivale a uma forma de preparar os

futuros docentes para uma prática pedagógica com base na realidade encontrada nas escolas (Pinheiro, 2023).

Referente à subcategoria “Formação continuada”, as professoras foram indagadas quanto à participação em formações sobre AH/SD durante a carreira profissional como docente. As respostas foram organizadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada

Apontamentos	Quantidade
Teve conhecimentos	15
Não teve conhecimentos	5

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os resultados apontaram que 75% das entrevistadas tiveram acesso à temática das AH/SD em formação continuada. Entretanto, observamos nos relatos que 46% delas tiveram conhecimentos sobre a temática de maneira superficial em cursos de pós-graduação, assim como confirmam as falas de P14, P15 e P19:

[...] Digamos que dos últimos dez anos que a gente passou a ter algumas orientações ainda que vagas sobre as Altas Habilidades/Superdotação. Precisa muito estudo, muita orientação ainda aos professores. E a gente, por conta própria, procurou fazer uma pós-graduação para se especializar, para melhorar (P14).

Recentemente eu fiz uma pós-graduação em educação inclusiva, mas a distância, então ficou bem vago os conhecimentos adquiridos (P15).

Fui me especializar na área de educação especial, ali que eu aprendi a diferenciar, organizar as atividades e o próprio dia a dia mesmo da escola (P19).

Somente 25% das professoras destacaram que não tiveram acesso a conhecimentos específicos da área em formações continuadas. Diante do panorama explicitado, é evidente a urgência no investimento na formação de professores e capacitações na área das AH/SD. Sabatella (2008, p. 111) enfatiza que “[...] seria desejável que a formação profissional do professor incluísse conteúdos específicos na área da educação especial e da superdotação”, desde a formação inicial na graduação e para os(as) professores(as) que já atuam nas escolas, em forma de formação continuada (Teixeira, 2018).

Cabe ressaltarmos, aqui, que são os(as) professores(as) que sofrem o maior impacto por falta de conhecimento sobre a temática das AH/SD, visto que, se

fossem orientados(as), teriam mais segurança para adaptar, enriquecer e suplementar o currículo, organizar e encaminhar, quando necessário, os(as) estudantes para avaliação e para o AEE (Sabatella, 2008). É somente a partir dessa sensibilização da importância da formação inicial e continuada para o tema das AH/SD que será possível que o(a) professor(a), em sala de aula, refina seu olhar a fim de observar e indicar o(a) estudante para o processo avaliativo em AH/SD (Silva; Luz; Negrini, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo caminhou na direção de promover a desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, a partir da concepção de professores da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental I, quanto ao processo de identificação e atendimento aos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar.

A relevância desta pesquisa se deu ao observamos que, frequentemente, na esfera educacional, atribui-se uma maior ênfase aos(as) estudantes que apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem, enquanto os(as) que apresentam habilidades excepcionais recebem um menor destaque. Consideramos a urgência em expandir conhecimentos sobre as concepções relacionadas à temática das AH/SD, a partir da reflexão de como professores da Educação Básica identificam e atuam junto a esses estudantes ao colaborar com a visibilidade desses sujeitos diante de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

No decorrer das seções, contextualizamos e discorreremos sobre as legislações e as políticas públicas referentes às AH/SD no Brasil. Também conceituamos as AH/SD a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis. Tratamos das características do(a) estudante com AH/SD e dos mitos que permeiam a temática e discutimos o atendimento a estudantes com AH/SD na Educação Básica. Em seguida, discorreremos sobre a importância de um olhar incluyente abordando as especificidades da formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das AH/SD.

Para tanto, as contribuições de Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Chempcek (2022), Delou (2007), Faveri e Heinzle (2019), Martelli (2017), Martins (2013), Negrini (2018), Oliveira (2021), Pedro (2023), Pérez (2004; 2006), Rech, Negrini e Santos (2023), Renzulli (1986; 2004; 2014), Sabatella (2008; 2013), Teixeira (2018), Vieira (2005; 2014; 2018), Virgolim (2007), dentre outros(as), foram fundamentais para compreender os desafios e avanços concernentes à temática.

Com a intenção de conhecermos a realidade dos(as) professores(as) da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental I, este foi um estudo de campo que investigou um grupo de 20 professoras do município de São Mateus do Sul – PR, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Por meio da

abordagem metodológica qualitativa, buscamos analisar a prática vivenciada por essas professoras diante da área das AH/SD. A análise de conteúdo das respostas das entrevistas foi baseada nos estudos de Bardin (2016) e, a partir das informações levantadas e das análises, desenvolveu-se o recurso educacional.

Ao analisarmos os dados apresentados no Censo Escolar de 2023 no que tange às matrículas de estudantes com AH/SD, tanto a nível nacional como municipal, depreendemos que eles apontam para uma gradativa ascensão no número de matrículas, porém o número de estudantes observados reafirma uma identificação incipiente.

Mesmo que tenhamos avançado em relação aos aspectos legais sobre as AH/SD, e apesar das inúmeras pesquisas e debates acerca da temática, percebemos que muito ainda precisa ser desenvolvido para efetivar a inclusão de estudantes com AH/SD no espaço escolar. Avaliamos que são muitos os desafios enfrentados: as diversas concepções das professoras sobre as AH/SD, a formação inicial e continuada insuficiente sobre a temática e os mitos que ainda se fazem presentes. Todos esses aspectos dificultam o processo de identificação e o atendimento educacional desses(as) estudantes, deixando-os(as) invisíveis dentro dos ambientes escolares.

Por meio das narrativas das professoras que participaram da pesquisa, foi possível constatar que uma grande parcela não define estudantes com AH/SD de forma satisfatória, tampouco os(as) reconhece como público atendido pela Educação Especial. Em relação às necessidades educacionais desses(as) estudantes, a minoria das professoras considera a importância do AEE e a prática de enriquecimento curricular. É fundamental compreender e conhecer quem é o(a) estudante com AH/SD, com um olhar atento e voltado às suas particularidades, potencialidades e necessidades, pois os estudos sobre as AH/SD no contexto educacional brasileiro não são recentes, porém pouco difundidos. Dessa forma, enfatizamos que há a imprescindibilidade de aprofundar estudos sobre a temática que venham a contribuir para a sensibilização de professores, visando à desmistificação de conceitos, concepções e abordagens errôneas sobre as AH/SD.

A pesquisa evidenciou, quanto às características e aos indicadores considerados para a identificação e encaminhamento de um(a) estudante com AH/SD, uma visão unidimensional por parte das professoras: a que privilegia a identificação de estudantes superdotados(as) do tipo acadêmico associados aos

testes de QI, negligenciando os(as) estudantes com perfis de superdotação produtivo-criativa. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer e compreender sobre as características que estudantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo apresentam, visto que a heterogeneidade presente na população de estudantes com AH/SD é enorme, o que demanda o abandono e o rompimento de imagens estereotipadas desses sujeitos.

Quanto ao processo de identificação e de avaliação de estudantes na área das AH/SD, as falas das professoras expressaram que, além da insegurança, muitas delas comportam conhecimentos específicos insuficientes no que tange à temática. É válido destacar a necessidade do rompimento de algumas representações errôneas que dizem respeito aos mitos que circundam a área das AH/SD. A propósito, em alguns momentos, tais mitos puderam ser percebidos nos relatos das professoras, os quais colaboraram com a invisibilidade de estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar, de maneira a dificultar o seu processo de identificação.

Em relação à atuação profissional, notamos que a maioria das professoras entrevistadas atuou, em algum momento de sua carreira docente, com estudantes com AH/SD. Elas expressaram ter encontrado muitos desafios ao trabalhar com esse público. Quanto à preparação, uma grande parcela das professoras não se considera preparada para trabalhar com um(a) estudante com AH/SD. Elas atribuem como justificativa a falta de formação continuada e do aperfeiçoamento profissional na área das AH/SD. Sobre as ações e/ou estratégias que poderiam ser desenvolvidas para preparar professores(as) para atuar com estudantes com AH/SD, as professoras indicaram a formação continuada, grupos de estudo, trabalho colaborativo, recursos tecnológicos e metodologias ativas. Observamos que, em vários momentos, a formação continuada foi pontuada pelas professoras.

Foi possível constatar também que, no processo formativo inicial, as professoras não vivenciaram conhecimentos referentes à temática das AH/SD. No que concerne à formação continuada, algumas buscaram a especialização na área da Educação Especial, mas não houve uma expressiva atenção para o tema referente às AH/SD. Esse fator reflete diretamente no trabalho pedagógico desses profissionais.

Os dados da pesquisa mostraram claramente as fragilidades e as lacunas quanto ao processo de identificação e atendimento aos(as) estudantes com AH/SD dentro do contexto escolar. Fica evidente a urgência na oferta da formação

continuada, visto que os resultados indicam que as variadas concepções das professoras sobre AH/SD (a formação inicial e continuada insuficiente na área e os mitos ainda presentes sobre a temática) dificultam a identificação e, consequentemente, o atendimento dos(as) estudantes, de modo a contribuir para a invisibilidade desse público dentro das instituições escolares.

Como recurso educacional desta pesquisa, elaboramos *podcasts*. Os *podcasts* intitulados “Altas Habilidades/Superdotação: diálogos necessários” foram embasados na fundamentação teórica da dissertação e nas demandas formativas apresentadas pelas participantes no decorrer da pesquisa. Trazemos, na série de episódios, algumas considerações e reflexões que constituem convites ao diálogo e provocações sobre a temática das AH/SD.

Por fim, reconhecer a diversidade de habilidades e necessidades dentro de uma sala de aula e adotar estratégias inclusivas são ações fundamentais para promover um ambiente educacional equitativo e enriquecedor para todos(as) os(as) estudantes. Foi fulcral compreender a concepção que as professoras apresentam em relação às AH/SD e a esses(as) estudantes, para que pudéssemos concluir que a falta de formação especializada é um dos pontos mais emergentes. Ao entender que a Educação Inclusiva de estudantes com AH/SD não é algo inalcançável, que é de responsabilidade pedagógica da escola e que necessita ser pensada em conjunto, será possível efetivamente dar visibilidade aos sujeitos com AH/SD, podendo, assim, atendê-los em suas especificidades, conforme assegura e preconiza a legislação brasileira para a inclusão.

Salientamos, aqui, um fato imprescindível: a identificação de estudantes com AH/SD precisa ter um propósito, que é o de potencializar as suas habilidades, ofertar atividades de enriquecimento e atendimento educacional que atenda às suas necessidades. Sendo os(as) professores(as) protagonistas desse processo, faz-se substancial destacar a relevância do investimento na formação de professores(as) e capacitações na área das AH/SD, visto que estudantes com AH/SD estão presentes nas salas de aula e precisam ser identificados(as). Esses(as) são o público da Educação Especial que carecem de uma escola inclusiva capaz de potencializar as suas habilidades e proporcionar um atendimento adequado que atenda às suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Letícia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 148-168, jan./dez. 2021.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, Ottilia Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. *In*: GUENTHER, Zenita *et al.* (org.). **Dez anos em prol do bem-dotado**. Belo Horizonte: MEC/ADAV; Imprensa Oficial, 1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 6.377, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusao.ja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades**: superdotação e talento. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Planilhas do IDEB**: Taxa de Aprovação, Notas do SAEB, IDEB e Projeções. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4448/4031>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRAZ, Paula Paulino. **Representação parental sobre a criança com altas habilidades ou superdotação**. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BRUNETTI, Dulceni Avila; CRISOSTIMO, Ana Lucia. Formação inicial com foco nas altas habilidades/superdotação: práticas inclusivas em ciências biológicas. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 18, n. 41, p. 188-203, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/download/13554/9566>. Acesso em: 3 set. 2023.

CASTELLÓ, Antoni Tarrida; TORRES, Mercè Martínez. **Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment**: identificació i intervenció educativa. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1999.

CASTRO, Juliana Rodrigues de. Formação docente e os desafios da inclusão escolar. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação inicial e continuada de professores**: políticas e desafios. Curitiba: Bagai, 2020. p. 266-275.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

CHEMPCEK, Mari Lidia. **A invisibilidade de estudantes com altas habilidades/superdotação**: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

CORREIA, Daniela Fernanda da Hora. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o olhar para si**: um estudo fenomenológico. 2022. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2022.

COSTA, Leandra Costa da. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 125-156.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Secretaria da Educação; Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

DUTRA, Claudia Pereira. Educação Inclusiva: tempo de transformação. *In*: BLATTES, Ricardo Lovatto (org.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004. p. 5.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e118, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

FERREIRA, Janaina da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa da. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. *In*: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA, v. 23, n. 30, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://epaa.a su.edu/index.php/epaa/article/view/1639/1563>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; SABELLA, Natália Morato Mesquita; LIMA, Jéssica Mariane Rodrigues. de. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e2, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24>

254/pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

GONÇALVES, Patrícia. **Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação**: uma análise crítica. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GUIMARÃES, Kellinne de. **A prática educomunicativa na formação integral**: a produção de podcast no IFTO Campus Araguatins. 2020. 18 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Tocantins, Palmas, 2020.

HAKIN, Claudia. **Superdotação e dupla excepcionalidade**: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema. Curitiba: Juruá, 2016.

JENSEN, Eric. **Enriqueça o cérebro**: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARLAND, Sidney P. Jr. **Education of the gifted and talented**: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**: um estudo sobre a transversalidade. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I**: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da Uminho. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e212442, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDbfzckQWGXym3kSxTBHv5h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*:

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NEGRINI, Tatiane. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-92.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Histórico de políticas públicas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 212-238, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383/32130>. Acesso em: 21 set. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Patricia Soares de. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: instrumentalização docente**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de São Mateus do Sul**. Curitiba: IPARDES, 2024. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83900>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação. **Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED**. Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?act ion=d&uuid=@gtf-escriba-seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true>. Acesso em: 6 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Resolução n.º 3.979, de 20 de julho de 2022. Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial Executivo**, Edição Digital n. 11223, Curitiba, p. 56, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&cod Ato=287267&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.4.2023.9.27.56.517>. Acesso em: 6

set. 2024.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores para atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.

PEDRO, Ketilin Mayra. **Altas habilidades/superdotação**: características, identificação e atendimento. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2023.

PEREIRA, Vela Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Luz F.; RODRÍGUEZ, Pilar Dominguez; FERNÁNDEZ, Olga Díaz. **El desarrollo de los mas capaces**: guía para educadores. Salamanca, Espanha: Ministério de Educación y Cultura, 1998.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 20 set. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 151-197.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas

públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627- 640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

PINHEIRO, Verônica Batista. **A prática docente na identificação e inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; BULHÕES, Priscila Fonseca; PEREIRA, Cássia de Freitas. Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 6., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 7877-7887.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane; SANTOS, Joseane Oliveira dos. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 125-139, jan./mar. 2023. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57888/47655>. Acesso em: 6 jun. 2024.

RENZULLI, Joseph. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-121, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375/272>. Acesso em: 19 set. 2024.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. 2nd ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação: inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para**

alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-79.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação:** problema ou solução? 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

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

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/super- dotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Aline Russo da; LUZ, Renata Vanin da; NEGRINI, Tatiane. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:b815f8c3-dc03-426a-ad64-402d4deee9d6>. Acesso em: 2 set. 2024.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. História das altas habilidades/superdotação no Brasil: políticas e legislação: perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 35-58.

VALENTIM, Bernadete de Fatima Bastos; VESTENA, Carla Luciane Blum. Prática de conflitos sociopedagógicos em sala de recursos multifuncional para altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e61, p. 2-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67108/45474>. Acesso em: 19 set. 2024.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **“Viagem a Mojáve-Óki”!** Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em Educação Infantil. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 89-107.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Altas habilidades/superdotação. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado:** contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM; Centro de Educação; Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 307-358.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane.

Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 93-124.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

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

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012898/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar”, que faz parte do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia SérioBertoldi, RG 8187265-1 e CPF 850430369-15, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, que busca promover o avanço de conhecimentos e desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação e instrumentalizar os professores para a identificação desses estudantes dentro do contexto escolar. Com a pesquisa, se propõe discutir concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, que venham facilitar o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar e identificar caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 6.321.128

Data da relatoria: 25/09/2023.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, ela se daria por meio de uma entrevista, com duração aproximada de 50 minutos, agendada em horário compatível com sua disponibilidade, mediante aprovação do responsável pelo seu local de trabalho. A entrevista será composta por questões que permitirão a análise quantitativa de dados relativos à sua idade, sexo, instituição escolar municipal em que atua se é escola do campo ou urbana, tempo de atuação na Educação Básica no Ensino



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Fundamental I e formação profissional. Além dessas questões de análise quantitativa, a entrevista será composta por questões que permitirão também uma análise qualitativa de dados sobre a sua concepção de quem são os(as) estudantes considerados(as) público da Educação Especial, se considera os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação parte do público da Educação Especial Inclusiva, qual(is) necessidade(s) educacional(is) reconhece nesses estudantes, como define as Altas Habilidades/Superdotação, quais as principais características que percebe nos estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, se já teve convívio com algum(a) estudante superdotado(a) no âmbito profissional, como identifica ou já identificou os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do ambiente escolar, quais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação considera para a identificação de um(a) estudante, se considera preparado(a) para trabalhar com um estudante com Altas Habilidades/Superdotação e se em sua formação inicial e continuada teve contato com conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação.

Solicitamos sua permissão para realizar a gravação da entrevista que será transcrita e analisada pelas pesquisadoras, sendo mantido o sigilo quanto à sua identidade. A análise de dados permitirá reflexões sobre a prática da Educação Inclusiva de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por docentes atuantes na Educação Básica, bem como a verificação de como os professores identificam esses(as) estudantes e o quanto estão instrumentalizados para essa identificação. Os dados permitirão ainda a identificação de conteúdos relevantes para a elaboração de um produto educacional em formato de *podcasts*, com orientações para auxiliar os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I na identificação e nos encaminhamentos pedagógicos necessários a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos mínimos aos participantes, tais como: causar cansaço, trazer à tona experiências ou situações vividas que causam algum desconforto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



e exceder o tempo estipulado para a realização de cada entrevista. Para minimizar tais riscos, será garantido um local reservado e adequado para a realização da entrevista, assim como a liberdade de resposta não sendo obrigado a responder questões que julgar constrangedoras e assegurando a confidencialidade e a privacidade das informações e dados coletados. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados são: os professores participantes terão como benefícios imediatos a possibilidade do avanço do conhecimento e desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, possibilitando a percepção de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em seus estudantes, bem como uma análise reflexiva quanto a sua instrumentalização e procedimentos adequados para a identificação e encaminhamentos adequados dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar. Os professores terão acesso ao material produzido em formato de *podcasts*, que consistirá na discussão sobre concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, com informações que facilitarão o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar e sugestões e apontamentos de caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a sua identidade. Todas as gravações de entrevistas serão armazenadas em HD externo sob responsabilidade das pesquisadoras. As suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários e gravações, nem quando os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 06/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador responsável, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Andréa Lúcia Séri Bertoldi

Endereço: Rua Elvira Haupt Grotzner n. 40 ap 71

Telefone para contato: (41) 99615-6665 ou 99612-7574

E-mail: andrea.serio@unespar.edu.br ou fran.riski@gmail.com

Horário de atendimento: Horário comercial

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR. CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



8. PREENCHIMENTO DO TERMO : Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo(a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

São Mateus do Sul, _____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Curitiba, 25 de setembro de 2023.

 Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019 - D.O.E. 14/08/2019



Roteiro para Entrevista

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Tema da pesquisa: Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Lúcia Sério Bertoldi

Mestranda: Francieli Dombroski Riski

Parte I

Nome:

Idade:

Data da entrevista:

Local da entrevista:

- Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outro _____

- Instituição escolar municipal em que atua:

() Escola do campo

() Escola urbana



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
 Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019 - D.O.E. 14/08/2019



- Tempo de atuação na Educação Básica no Ensino Fundamental I:

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos

() entre 15 e 20 anos

() mais de 20 anos

Exatamente: _____

- Qual é a sua Formação acadêmica? Informe as áreas de estudo e o ano de conclusão:

Áreas de estudo	Ano de conclusão
Graduação em:	
Especialização em:	
Mestrado em:	
Doutorado em:	
Pós Doutorado em:	
Outra:	

Parte II

1- Para você, quem são os(as) estudantes considerados(as) público da Educação Especial?

2- Quais as principais características que percebe nos estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação?

3- Como você define as Altas Habilidades/Superdotação e qual(is)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019 - D.O.E. 14/08/2019



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

necessidade(s) educacional(is) específicas você identifica em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

4- Você tem ou teve convívio com algum(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito escolar? Há quanto tempo?

5- Caso a resposta anterior seja afirmativa, descreva como foi o trabalho realizado com este(a) estudante. Quais foram os principais desafios encontrados e os aspectos positivos?

6- Quais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação você considera para a identificação de um(a) estudante?

7- Já encaminhou algum(a) estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação para avaliação específica nesta área? Como realizou este encaminhamento? Em algum momento de sua carreira docente, mesmo tendo percebido os indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em um(a) estudante, deixou de encaminhá-lo(a) ao processo avaliativo? Por qual motivo?

08- Teve orientações sobre como encaminhar este(a) estudante por parte da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação?

09- Em sua formação inicial teve conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação? De que forma? Já participou de formações sobre a temática durante a sua carreira profissional como docente?

10- Você se considera preparado(a) para trabalhar com um estudante com Altas Habilidades/Superdotação?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013 - D.O.E. 05/12/2013
Recredenciada pelo Decreto nº 2374, de 14/08/2019 - D.O.E. 14/08/2019



11- Que ações e/ou estratégias poderiam ser desenvolvidas para que os professores sintam-se mais preparados para atuar junto a esses estudantes?

Comentários gerais:

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO B – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar.

Pesquisador: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73555023.8.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.321.128

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar", de 09/08/2023:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como tema/título "Altas habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar". O tema escolhido está em consonância com a linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", e justifica-se pelo fato de haver necessidade e urgência em expandir o conhecimento sobre as concepções relacionadas à essa temática, pois refletir e verificar como os professores identificam esses(as) estudantes e o quanto estão instrumentalizados para essa identificação viabiliza que esses(as) estudantes comecem a ser percebidos(as) diante de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

A pesquisa parte das hipóteses que:

Os conceitos e mitos que culturalmente permeiam a temática de Altas Habilidades/Superdotação interferem na identificação, na instrumentalização e nos encaminhamentos utilizados para a inclusão educacional de estudantes com tais características.

Os conceitos e mitos que culturalmente permeiam a temática de Altas Habilidades/Superdotação não interferem na identificação, na instrumentalização e encaminhamentos utilizados para a inclusão educacional de estudantes com tais características.

A partir dessas premissas surgiram, então, os problemas dessa investigação, a saber:

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.321.128

Como os professores do município de São Mateus do Sul identificam os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar?

Quais os procedimentos e instrumentos que conhecem e utilizam para a identificação e encaminhamento pedagógico para o trabalho adequado com esses(as) estudantes?

A coleta de dados será realizada com 20 professores do ensino fundamental das escolas do Município de São Mateus do Sul-PR e foi autorizada pela secretaria municipal de educação do município.

Como critério de Inclusão, serão considerados os Professores da educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental há pelo menos 5 anos.

Para o critério de Exclusão, serão considerados Professores que não atuem na Educação Básica ou que atuem a menos de 5 anos no Ensino Fundamental.

Para o processo de análise de conteúdo dos dados serão utilizadas as técnicas de análise das comunicações de Bardin (1979), que são constituídas de três etapas:

1. Pré-análise que se refere a organização do material com o objetivo de torná-lo operacional;
2. Exploração do material, descrição analítica que impõe o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos;
3. Tratamento, Inferência e Interpretação dos resultados por meio de análise reflexiva e crítica dos dados.

Os dados recolhidos nas entrevistas serão analisados sob a forma de categorias que servirão como suporte para a análise, pois auxiliarão na identificação e na tabulação das informações, permitindo organizá-las e analisá-las.

Os dados qualitativos da coleta serão analisados em categorias que correspondem à concepção de quem são os(as) estudantes considerados(as) público da Educação Especial, se considera os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação parte do público da Educação Especial Inclusiva, qual(is) necessidade(s) educacional(is) reconhece nesses estudantes, como define as Altas Habilidades/Superdotação, quais as principais características que percebe nos estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, se já teve convívio com algum(a) estudante superdotado(a) no âmbito profissional, como identifica ou já identificou os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do ambiente escolar, quais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação considera para a identificação de um(a) estudante, se considera preparado(a) para trabalhar com um estudante com Altas Habilidades/Superdotação e se em sua formação inicial e continuada teve contato com conhecimentos específicos sobre as HA/SD.

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.321.128

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover o avanço de conhecimentos e desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação e instrumentalizar os professores para a identificação desses estudantes dentro do contexto escolar.

Objetivos Secundários:

- Discutir concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação;
- Facilitar o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar;
- Identificar caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- Elaborar podcasts, produto educacional, com orientações para auxiliar os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I na identificação e nos encaminhamentos pedagógicos necessários a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa pode apresentar riscos aos sujeitos participantes, visto que, pode causar cansaço aos entrevistados, trazer à tona experiências ou situações vividas que causam algum desconforto e exceder o tempo estipulado para a realização de cada entrevista, e para minimizar tais riscos, algumas medidas deverão se consideradas pelo pesquisador tais como:

a garantia ao entrevistado de um local reservado e adequado para a realização da entrevista; liberdade de resposta não sendo obrigado a responder questões que julgar constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações e dados coletados e assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Benefícios:

Os professores participantes terão como benefícios imediatos a possibilidade do avanço do conhecimento e desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação, possibilitando a percepção de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em seus estudantes, bem como uma análise reflexiva quanto a sua instrumentalização e procedimentos adequados para a identificação e encaminhamentos adequados dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar.

Os professores terão acesso ao material produzido em formato de podcasts, que consistirá na discussão sobre concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, com

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.321.128

informações que facilitarão o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar e sugestões e apontamentos de caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa acadêmica de natureza qualitativa, vinculada ao programa de pós-graduação em educação especial inclusiva - PROFEI. Será realizada por meio de entrevista semiestruturada com 20 professores(as) da Educação Básica que atuam em instituições escolares municipais do campo e do centro no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná.

Serão realizadas entrevistas, com questões semiestruturadas, com 20 professores da Educação Básica no Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, atuantes há pelo menos 5 anos nas instituições públicas municipais, com calendário para o início em 25-09-23.

Os resultados dos estudos serão apresentados na redação de uma dissertação e um produto educacional que servirá para auxiliar na melhoria da educação especial inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O processo atende às determinações das resoluções
contem todos os documentos necessários para sua aprovação. Ate

Recomendações:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe nenhum óbice ético que impeça a coleta de dados com os participantes para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	09/08/2023		Aceito

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.321.128

Básicas do Projeto	ETO_2178472.pdf	18:58:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	09/08/2023 18:58:07	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.pdf	12/07/2023 21:40:42	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	12/07/2023 21:38:21	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissodados.pdf	12/07/2023 21:37:31	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Declaração de concordância	termocampoestudo.pdf	12/07/2023 21:36:57	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoPesquisa.pdf	12/07/2023 21:36:32	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	12/07/2023 20:39:19	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 25 de Setembro de 2023

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO B – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 3.74, de 14/08/2019 CNPJ:
 09.012.896/0001-42



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus do Sul

Título do projeto: Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar.

Local de pesquisa: Escolas Municipais do município de São Mateus do Sul

Nome do pesquisador responsável: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Nome do pesquisador: Francieli Dombroski Riski

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Liliane Aparecida Franco Santa Ana

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa intitulada "Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar" e a coletar os dados necessários, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até 05 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto a 20 professores da Educação Básica, atuantes no Ensino Fundamental I, no município de São Mateus do Sul – PR, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº466/2012 e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Essa autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP – UNESPAR) e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP – UNESPAR para a Instituição (campo de estudo).

São Mateus do Sul, 28 de junho de 2023.

 Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi
 Pesquisador Responsável

 Liliane Aparecida Franco Santa Ana
 Responsável pelo local de realização da pesquisa
 (Carimbo)

Liliane Ap. Franco Santa Ana
 Secretária Municipal de Educação
 RG 8039625-2 | Portaria 128/2021