



PPG
Pró-Reitoria
de Pesquisa e
Pós-Graduação

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

ALMERVANDA DE SOUZA CAMPELO

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES MEDIADOS PELO
ENSINO COLABORATIVO

São Luís
2025

ALMERVANDA DE SOUZA CAMPELO

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES MEDIADOS PELO
ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito para obtenção do grau de
mestre no Programa de Pós-Graduação
em Educação Inclusiva em Rede –
PROFEI, Mestrado Profissional em
Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e
Silva Lima

São Luís
2025

Campelo, Almervanda de Souza.

Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação por professores mediados pelo ensino colaborativo./Almervanda de Souza
Campelo . São Luís - MA, 2025.

103p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) Universidade
Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima.

1. Altas Habilidades. 2. Superdotação. 3. Identificação de Características de
Superdotação. 4. Ensino Colaborativo. I.Título.

CDU: 376-056.45

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

ALMERVANDA DE SOUZA CAMPELO

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES MEDIADOS PELO
ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, para a obtenção de título de Mestre em Educação Inclusiva.

Aprovado em: 31/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

Data: 27/10/2025 00:52:04-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. ~~Márcia Raika e Silva Lima~~
Orientadora- UEMA

Documento assinado digitalmente



IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

Data: 28/10/2025 10:29:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Iris Maria Ribeiro Rocha- UEMA
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



HELLEN CHRYSTIANNE LUCIO BARROS

Data: 28/10/2025 10:47:11-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Hellen Chrystianne Lucio Barros -
Examinador Externo-UPE

AGRADECIMENTOS

A vida nos leva para caminhos que, às vezes, são inimagináveis, mas que nos permitem riquíssimas vivências. É assim quando se decide ser professor!

A vivências da prática de sala de aula nos fazem ver, com olhos do coração, aquilo que muitos não conseguem.

Ao longo da vida, vamos somando muitas conquistas a serem celebradas, algumas grandes, outras pequenas, mas todas, quando somadas, se transformam em tesouros valiosos.

Ter a oportunidade de construir conhecimentos que vão servir à sociedade é uma daquelas conquistas grandes, sobretudo quando esses conhecimentos são pautados em temas que te fazem entender quem você é e te permitem encontrar respostas para perguntas que se fez ao longo de toda a vida e o porquê de muitas coisas vem à tona.

Estudar altas habilidades/superdotação (AH/SD) me permitiu ter esse sentimento, de me encontrar no mundo e me fazer entender que sou só um ser humano, como qualquer outro, mas que sente diferente, pensa diferente e, muitas vezes, age diferente e que existem cerca de 2,5 milhões assim como eu em toda a Educação Básica do Brasil (Pérez, 2012), que também precisam se encontrar e se entender.

Como boa cristã que sou, começo agradecendo a Deus, Ele que tem me permitido grandes conquistas, daquelas pequenas e grandes. Sou extremamente grata a Ele.

No mundo terreno, tenho um número infinito de agradecimentos a fazer, espero não esquecer ninguém. Vou começar pela minha família, aqui incluo meu pai, José Evandes Campelo, minha mãe, Almerinda Campelo, minhas irmãs Aurisvanda e Almerisvanda Campelo, meu marido, Elisvan Rocha, e meu filho, o pequeno Murilo, o grande amor da minha vida, que mesmo tão pequeno, pagou um preço alto por causa dessa experiência. Falar individualmente de cada um me traz sentimentos que eu jamais poderei externar, mas que ainda assim vou tentar expor da melhor maneira.

Meu pai, homem forjado na dureza da vida, com uma infinidade de conhecimentos riquíssimos, que deixou de estudar cedo para trabalhar, como muitos brasileiros. Ele, a quem tenho profundo agradecimento por me fazer amar estudar

entender desde cedo que “estudar é a única saída para filho de pobre”, como me disse a vida inteira, sempre me instruiu nesse caminho. Minha gratidão a ele por isso não tem fim. Descobri com meus estudos e pesquisas que ele tem muitos indicadores de altas habilidades/superdotação, e aí muita coisa foi explicada, muitos porquês foram respondidos, eu sempre o admirei por saber tanto.

Minha mãe, mulher simples, meiga, também sem estudos, mas que foi fundamental em períodos importantes da minha vida, entre eles o nascimento do meu filho no mesmo momento em que iniciava a escrita desse texto dissertativo, sem ela muita coisa teria sido diferente, ela é minha pedra angular.

Minhas irmãs, que mesmo de longe, e às vezes de perto, bem de perto, me deram apoio incondicional e não só nessa construção, mas ao longo de toda a vida. Eu as amo tanto que jamais conseguirei explicar.

E aí chego a uma pessoa que foi meu grande pilar nesse momento de construção, que tanto teve que se doar: meu querido e amado esposo, Elisvan, a quem eu tenho gratidão eterna por sempre apoiar meus planos e projetos. E foi exatamente assim quando decidi entrar no mestrado: Vivenciou comigo duas conquistas, daquelas grandes: a entrada no mestrado, que sempre foi um grande objetivo de vida profissional e a gravidez, que tanto almejávamos há anos. Só não contávamos que seria ao mesmo tempo. Isso mesmo! Ao mesmo tempo!

Foi um “Deus nos acuda”, como dizem por aí. Eu estudando, e tendo que ser mãe, ele trabalhando e tendo que ser pai. Tudo aquilo de hormônios, sentimentos à flor da pele, medos e alegrias, dos dois, o tal de pais de primeira viagem.

Foi um momento desafiador, pensei em desistir, em trancar. Achei de verdade que não daria conta, mas ele sempre ali, me apoiando e segurando na minha mão. Acho que ele virou “meio mestre” também, pois de tanto me ouvir explicar o que estudava, acabou por, junto comigo, construir conhecimentos riquíssimos sobre superdotação. Eu jamais conseguirei pagar tamanha solicitude e presteza.

Ao meu filho, meu Murilo, minha maior conquista e construção, eu não posso, eu não consigo demonstrar o tanto de gratidão. Ele veio me mostrar que o amor faz grandes coisas, entre elas, não desistir, jamais, do que se quer. Ao tempo que tenho gratidão a ele, tenho uma dívida: foram muitas as vezes que eu deixei de estar com ele, ainda recém-nascido, porque tinha aula ou tinha que produzir alguma pesquisa. Quantas vezes eu tive que acompanhar aula com ele gritando com cólicas e ainda assim, quando passava, ele abria um sorriso que me derrubava. Ah, como me derruba!

Minha querida orientadora, Márcia Raika, quanta gratidão eu tenho por essa mulher, por essa professora, por esse ser humano incrível que Deus colocou na minha vida para me orientar e acabou por ser mais que isso. Pessoa linda que acolheu minhas condições de saúde, que me consumiram e atrapalharam o andamento do processo. Ela me acolheu com um amor tão grande que, de fato, não me permitem ter palavras para agradecer. Minha eterna gratidão, professora!

Agradeço às minhas amigas que de alguma forma me apoiaram, Maria da Cruz Sarmiento, colega de turma que virou amiga de infância, a quem eu desaguava minhas inseguranças e medos. Minha amiga Maria Evenilda, colega de trabalho que sempre me apoiava de longe. Francisca Edileuza, minha amiga e então coordenadora pedagógica, que compreendia a necessidade que eu tinha de reservar momentos para estudar, quando da volta ao trabalho, após Licença Maternidade. São muitos agradecimentos a elas e a tantas outras, o meu muito obrigada!!

Enfim, eu agradeço a oportunidade de ter adentrado um Programa de Mestrado Profissional (PROFEI), que me permitiu construir conhecimentos dentro das minhas possibilidades. O que espero agora é poder retribuir à sociedade essa oportunidade. Que os conhecimentos construídos até aqui alcancem tantos, que assim como eu, passaram (e passam) a vida buscando, precisando ter suas condições atendidas, suas emoções acolhidas e sua neurodivergência e seu mundo amado de forma incondicional.

Como poderia a habilidade geral intelectual, identificada com o antigo conceito de “fator g” e que teoricamente envolveria as inteligências linguística e lógico-matemática, ser excludente da aptidão acadêmica específica, do pensamento criativo ou produtivo, da habilidade de liderança, das artes visuais e performáticas, ou mesmo da habilidade psicomotora? É possível ter um desempenho acadêmico específico, sem a linguagem ou o raciocínio lógico-matemático? Pode uma criança criativa não ter “uma habilidade intelectual”? Um líder, um ator ou um cantor pode demonstrar seu “talento” sem a linguagem? Poderia um desenhista, um pintor, um músico, um atleta ou um desportista não utilizar de forma destacada a inteligência lógico-matemática? (Pérez, 2021, p. 179)

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da Teoria dos Três Anéis	46
Quadro 1 – Etapas de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na escolarização	51
Quadro 2 – Descrição dos encontros	58
Quadro 3 – Perfil dos participantes com ajustamento	61
Quadro 4 – Respostas ao questionário da Etapa I	65
Quadro 4.1 – Discurso Social Coletivo (DSC) extraídos a partir da etapa I de pesquisa	65
Quadro 5 DSC's derivados das novas percepções das participantes.....	69
Quadro 5.1 - Discurso Social Coletivo (DSC) extraídos a partir da etapa III de pesquisa	71

LISTA DE SIGLAS

ABSD- Associação Brasileira para Superdotados
AEE- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD- Altas Habilidades/Superdotação
AN- Ancoragens
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
CNE- Conselho Nacional de Educação
ConBraSD - Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação
DEE Diretora de Educação Especial
DIAEE- Departamento de Inclusão e Apoio Educacional Especializado-
DSC- Discurso do Sujeito Coletivo
ECH- Expressões chaves
FAICAHS - Ficha de Avaliação Individual de Características de Altas Habilidades/Superdotação
FIEMA- Federação das Indústrias do Estado do Maranhão
FLICAHS- Ficha de Levantamento de Características de Altas Habilidades/Superdotação
FMI -Fundo Monetário Internacional
GIEPHAS- Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação
IC - Ideia Central
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC- Ministério da Educação
MP- Mestrado Profissional
NAAH/S- Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação –
NAS - Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
NEE- Necessidades Educacionais Especiais
NEECAHS – Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades Superdotação
PAH/SD - Pessoas com Altas Habilidades/ superdotação

PEI- Plano de Atendimento Educacional Especializado

PNE- Plano Nacional de Educação

Política Nacional da Educação Especial (PNEE)

QI- Quociente de Inteligência

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM - Modelo de Enriquecimento Escolar

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

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

UNESP- Universidade Estadual de São Paulo

AS MOTIVAÇÕES PARA A ESCRITA DA PESQUISA: O PORQUÊ E O PARA QUÊ?

Recentemente, fui questionada por um colega de trabalho sobre o PORQUÊ do interesse em estudar e trabalhar a temática de altas habilidades/superdotação, visto que todos os professores que atuam na Educação Especial se interessam por surdos, cegos ou autistas, ao que precisei responder contando uma história.

O ano era 2012, especificamente a última semana do mês de agosto, quando eu, que era supervisora do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fui convocada para uma formação continuada na Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA), na capital maranhense. Como em todas as vezes, não sabia de qual temática se tratava, mas fui.

No primeiro dia, apresentaram-se duas professoras, uma doutora e a outra mestra, extremamente simpáticas e educadas com um forte sotaque gaúcho, que de imediato me chamou atenção, pois sou apaixonada por sotaques! Eram dois grandes nomes da temática de altas habilidades/superdotação, que, até aquele momento, eu não conhecia (nem elas, nem a temática). As professoras eram Sheila Bergamo e Susana Pérez Barreira Pérez.

Ao iniciarem a formação, questionaram se conhecíamos o tema e, para a surpresa de todos, ninguém conhecia. De imediato, já demonstrei (falando muito como sempre faço, em todos os lugares pelos quais eu passo) a paixão que sinto até hoje pelo tema. Engajei-me na discussão, socializei minha opinião e participava com afinco nos grupos de estudos. Foram quarenta horas, uma semana inteira imersa naquela emocionante experiência. Sim, emocionante, pois eu nunca havia tido contato com aquela temática, que me encantou. Eu me questionava a todo instante: “Como eu passei quatro longos anos numa graduação de Pedagogia, depois numa pós-graduação em gestão escolar e não conhecia esse tema? Como eu já atuava na educação há pelo menos cinco anos e nunca tinha lido nada a respeito?”

No último dia, estávamos incumbidos de elaborar um projeto piloto para identificar estudantes com altas habilidades/superdotação em nossos respectivos Centros de Formação, eu e os colegas, que estavam comigo, de Açailândia – MA e os demais da capital, São Luís.

Elaboramos o projeto sob a coordenação das professoras e ao final, em um clima de fraternidade que ali se instaurou, passamos a “jogar conversa fora” com o tempo restante. Foi aí que, para minha surpresa, uma das doutoras, a Susana Pérez, me chamou e disse-me, muito carinhosamente, que havia, ao longo da formação, me observado e que seria interessante eu fazer uma avaliação, pois ela havia identificado, em mim, características de superdotação. Como assim? Eu? Fiquei muito surpresa!

Encerrou-se a formação e seguimos nossas vidas. Ao chegar em casa, comentei isso para a única pessoa com que eu teria liberdade para comentar um assunto desses, meu marido, pois achava que se outros soubessem ririam de mim e achariam que era prepotência de minha parte. Ele riu e disse: “Eu já sabia que tinha alguma coisa diferente contigo, mas claro que não sabia o quê.” O que eu fiz a partir de então? Nada! Segui como se nada tivesse acontecido, pois acreditava que nada mudaria em minha vida o fato de saber disso.

Foi então que eu, que na vida pessoal era considerada, ao longo de toda a adolescência, estranha pelos primos e colegas do bairro, porque não gostava de barulhos, o excesso de clareza me fazia mal, não concordava com brincadeiras que infringiam as regras, “queria ser a certinha e saber de tudo” e que por conta disso, acabava por me isolar; que na vida acadêmica, fui adiantada de série ao iniciar na escola porque já sabia ler, que sempre me destaquei na sala de aula, era a “queridinha dos professores” porque entregava as tarefas no prazo, liderava os trabalhos de grupos e as feiras de ciências, entendia tudo o que eles explicavam de forma rápida e sem esforço demasiado; que na juventude era aquela que participava dos grupos de jovens na igreja e estava sempre à frente da organização de todas as ações; que ao adentrar à universidade liderava as atividades, participava de todos os eventos e sentia-se realizada com tudo aquilo; comecei a me desconectar, ao iniciar a vida profissional.... Isso mesmo! Comecei a não ser mais aquela jovem realizada, que se destacava em tudo o que se propunha a fazer.

Eu estava imersa em um sistema que não me permitia ser eu, o desenvolvimento do trabalho me consumia, as atividades eram engessadas, enfadonhas, numa escola que tratava de Educação Profissional, que somente exigia que eu ficasse atrás do computador preenchendo formulários e serviços burocráticos. Eu não me encontrava mais comigo mesma! Foi iniciado um processo de depressão que me fez adentrar ao mundo dos fármacos controlados, “perdi a graça” como dizem por aí. Foi então que recebi o conselho de um médico muito sábio, que me orientou a

dar prioridade à minha saúde, pois só com 25 anos estava devastada. Resolvi dar um basta e buscar outra atividade. Foi aí que iniciei no Ensino Fundamental, em escola pública, também na função de supervisora pedagógica e pouca coisa mudou.

Em 2017 fui convidada a trabalhar no setor pedagógico da secretaria de educação do município de Açailândia, lugar que também exigia muito que eu ficasse atrás do computador realizando serviços burocráticos. E como em todos os lugares, eu sempre fui uma grande profissional, mas meu relacionamento com as pessoas sempre foi meio complicado, eu me achava cada dia mais diferente de todo mundo. Passei a me questionar o tempo todo, muito mais do que me questionei ao longo da vida: “Por que eu era dessa e daquela forma? Por que eu tinha essa e aquela visão das coisas, enquanto todo mundo via de um jeito diverso ao meu? Por que eu não conseguia ser igual a todo mundo e todo mundo gostar de mim?” Eram muitos os questionamentos e isso me consumia, de modo que precisei buscar ajuda psicológica e algumas coisas começaram a ficar claras.

Resolvi estudar sobre altas habilidades/superdotação de forma mais profunda e foi então que me reconheci como uma pessoa com características desse fenômeno. Vi que eu tinha muitas das características que são comumente encontradas nesse grupo, como o assincronismo, a sobre-excitabilidade, preocupação com justiça social, entre outras tantas que influenciam as questões emocionais e que passei ver em mim. Muitas coisas foram explicadas!

Percebi que muitos sofrimentos poderiam ter sido evitados caso eu tivesse sido identificada e acompanhada precocemente. Sim, muitos sofrimentos que passei na adolescência, na juventude e mesmo na vida adulta.

Foi com o propósito de contribuir para que 2,5 milhões de “gasparzinhos” que estão por aí na educação básica do Brasil (Pérez, 2004) não passem por muitas das situações negativas pelas quais eu passei e desaguaram na construção da minha personalidade “difícil” como alguns dizem, que vi que precisava atuar nisso de algum modo.

Depois desse “descobrimento”, passei a observar o setor de Educação Especial, na secretaria de educação, que atendia todos aqueles meninos e meninas com deficiências variadas e com transtornos específicos, porém ninguém falava sobre superdotação. Realizei uma pesquisa junto aos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal e vi que 86% deles nunca tinham tido nenhum tipo de formação sobre altas habilidades/superdotação (Campelo, 2019).

Passei a realizar formação na rede para esses professores e decidi adentrar no mestrado, o que não foi fácil, visto que na região não havia nenhum programa com linha de pesquisa que envolvesse o tema.

No ano de 2019, participando de um congresso sobre Educação a Distância, conheci um professor, chamado, Klaus Schlunzen, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), onde aproveitei a oportunidade e o questionei sobre algum programa ou alguém que ele conhecesse que pesquisasse superdotação. Ele repassou o contato da Doutora Carina Rondini, professora da UNESP de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, que pesquisava a temática. Ao contatá-la, fui prontamente atendida e ela me convidou para participar de seu grupo de pesquisa, GIEPHAS (Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação), o qual sou vinculada até hoje.

A partir de então, foram muitas rodas de conversas, palestras e oficinas sobre as características específicas de pessoas com AH/SD, com professores e estudantes de graduação em escolas, institutos e universidades. Vejo que de algum modo estou, a passos lentos, e de forma individual, levando o recado, contribuindo com a vida dos “gasparzinhos” (Pérez, 2004).

Visitando minunciosamente essa história, vejo o PORQUÊ e o PARA QUÊ dessa pesquisa, pois possibilitará condições, educacionais, no sentido de encontrar e cuidar dos fantasmilhas que estão por aí, em todas as escolas, todos os lugares!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS AH/SD: aspectos históricos e legais.....	22
1.1. Aspectos legais e políticas públicas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB/1996	29
2. CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)	37
2.1. Teoria das Inteligências Múltiplas	41
2.2 Teoria dos Três Anéis	45
2.2.1 Dois Tipos de Superdotação	45
3. A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	49
4. ENSINO COLABORATIVO	53
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.1. Lócus da pesquisa	58
5.2. Participantes da pesquisa	60
5.3. Instrumentos e procedimento de coleta de dados	61
5.4. Processamento e análise dos dados	63
5.5. Produto educacional	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81

RESUMO

Identificar alunos com características de AH/SD necessita de contextualização que considere todos os aspectos do indivíduo, suas vivências e experiências, e práticas pedagógicas que atendam suas especificidades afetivo – emocional. Dentre outras, as características dessas pessoas são: a curiosidade intelectual, a persistência para alcançar a informação desejada, instrução mínima para a aprender, demonstração de interesse por assuntos que envolvem questões morais, políticas, sociais e filosóficas. Os estudos e pesquisas apontam que pessoas com AH/SD precisam de estímulo do meio para se desenvolverem (Perez; Freitas, 2011; Antipoff; Campos, 2010; Guenter, 2006). Para a inclusão desses alunos, é importante que os educadores conheçam minimamente os conceitos de AH/SD e de inteligência e superdotação. Nesta pesquisa, ancorou-se Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, que considera os comportamentos superdotados como a intersecção de três anéis, que refletem um agrupamento de traços básicos humanos, “[...] sendo esses agrupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade” (Renzulli, 1986, p. 11-12, *apud* Pérez, 2004, p. 56). Entre as estratégias que possibilitam o processo de inclusão, sugerimos o Ensino Colaborativo, cuja finalidade é “garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores” (Marin; Braun, 2013, p. 53). Com o objetivo geral de *analisar a identificação de alunos com características de Altas habilidades/superdotação (AH/SD) realizada por meio do Ensino Colaborativo e responder à pergunta: é possível identificar alunos características de AH/SD por meio do Ensino colaborativo?* A pesquisa, com cunho qualitativo, do tipo participante e pesquisa-ação, utilizou como técnica para coleta e análise dos dados o questionário e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Foram realizadas três etapas, a Etapa I buscou, levantar os conhecimentos prévios das participantes acerca dos temas AH/SD e o Ensino Colaborativo, onde foi possível observar que de um total de quatro participantes, duas responderam não conhecer o Ensino Colaborativo, ao passo que as duas que sinalizaram conhecer, confundiram com trabalho colaborativo. Com relação às características de AH/SD, todas informaram conhecer, porém ao serem questionadas terem alunos com AH/SD, todas informaram não ter, o que demonstra que os conhecimentos sobre as características se amparam em mitos. Na Etapa II foram realizados estudos sobre os temas da pesquisa e aplicação de atividade, na sala de ala regular, para identificação de estudantes com AH/SD, com a participação das professoras regentes de sala e de AEE. Ainda nessa etapa foram indicados as/os alunos/as que apresentam os indicadores de AH/SD e realizada a avaliação individual para confirmação/refutação. A Etapa III, buscou levantar as concepções das participantes após a pesquisa, onde todas sinalizaram que a identificação de alunos com AH/SD é possível por meio do Ensino Colaborativo e que a aplicação da pesquisa foi uma experiência positiva. Da pesquisa originou-se um Manual Pedagógico que orienta quanto à identificação de alunos com AHSD, por meio do Ensino Colaborativo. Concluiu-se que há muita necessidade de formação continuada para que os professores conheçam as AH/SD e promovam a inclusão de alunos com esse perfil e que o Ensino Colaborativo é uma estratégia possível para que a identificação aconteça.

Palavras- chaves: Altas Habilidades / Superdotação; Identificação de características; Ensino Colaborativo;

ABSTRACT

Identifying students with AH/SD characteristics requires contextualization that considers all aspects of the individual, their experiences, and pedagogical practices that address their affective-emotional specificities. Among other things, the characteristics of these people are: intellectual curiosity, persistence in obtaining the desired information, minimal instruction for learning, and demonstration of interest in subjects involving moral, political, social, and philosophical issues. Studies and research indicate that people with AH/SD need stimulation from their environment in order to develop (Perez; Freitas, 2011; Antipoff; Campos, 2010; Guenter, 2006). For the inclusion of these students, it is important that educators have a minimum understanding of the concepts of AH/SD and intelligence and giftedness. This research is based on Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences and Joseph Renzulli's Three Ring Theory, which considers gifted behaviors as the intersection of three rings, reflecting a group of basic human traits, "[...] these groups being above-average general and/or specific abilities, high levels of commitment to the task, and high levels of creativity" (Renzulli, 1986, p. 11-12, apud Pérez, 2004, p. 56). Among the strategies that enable the inclusion process, we suggest Collaborative Teaching, whose purpose is "to ensure the articulation of knowledge between special and regular education, combining the skills of both teachers" (Marin; Braun, 2013, p. 53). With the general objective of analyzing the identification of students with characteristics of high abilities/giftedness (HA/GN) carried out through Collaborative Teaching and answering the question: is it possible to identify students with HA/GN characteristics through Collaborative Teaching? The qualitative, participatory, action research study used a questionnaire and Collective Subject Discourse (CSD) as techniques for data collection and analysis. Three stages were carried out. Stage I sought to assess the participants' prior knowledge of HS/Giftedness and Collaborative Teaching, where it was possible to observe that, out of a total of four participants, two responded that they were not familiar with Collaborative Teaching, while the two who indicated that they were familiar with it confused it with collaborative work. Regarding the characteristics of AH/SD, all reported being familiar with them, but when asked if they had students with AH/SD, all reported not having any, which shows that knowledge about the characteristics is based on myths. In Stage II, studies were conducted on the research topics and activity application in the regular classroom to identify students with AH/SD, with the participation of classroom teachers and AEE teachers. Also in this stage, students who presented indicators of AH/SD were identified and individual assessments were carried out for confirmation/refutation. Stage III sought to survey the participants' conceptions after the research, where all indicated that the identification of students with AH/SD is possible through Collaborative Teaching and that the application of the research was a positive experience. The research resulted in a Pedagogical Manual that provides guidance on identifying students with AHSD through Collaborative Teaching. It was concluded that there is a great need for continuing education so that teachers are aware of AH/SD and promote the inclusion of students with this profile, and that Collaborative Teaching is a possible strategy for identification to take place.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Identification of characteristics; Collaborative Teaching;

INTRODUÇÃO

É percebido que ainda há, no século XXI, discussões acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no sentido de desmistificar os inúmeros entendimentos equivocados que pairam sobre a pessoa com esse perfil, não só no imaginário popular, mas também em meio aos que fazem educação escolar, os profissionais da educação. Sobre estes, Azevedo e Mettrau (2010) ressaltam que os mitos alimentados por eles influenciam na indicação/não indicação dos estudantes para programas de atendimento para altas habilidades/superdotação.

Entre os mitos que circundam o tema, os mais comumente encontrados são aqueles em que se acredita que a criança com superdotação tem uma capacidade intelectual que lhe permitirá ser brilhante em todas as áreas e por conta disso não precisa de uma atenção direcionada por professores ou responsáveis e que serão adultos eminentes e de sucesso, mesmo sem nenhum tipo de acompanhamento, estímulo ou ainda que toda pessoa superdotada tem um alto coeficiente de inteligência (QI) (Antipoff e Campos, 2010; Pedro, Ogeda, Chacon, 2017)

Estudos e pesquisas apontam que pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação precisam de estímulo do meio em que vivem para se desenvolverem (Perez; Freitas, 2011; Antipoff; Campos, 2010). O indivíduo que apresenta indicadores de altas habilidades/superdotação precisa ter estímulo, motivação e persistência para ter sucesso em qualquer área do domínio humano (Guenther, 2006).

Costa, Bianchi e Santos (2021) afirmam que conhecer as características de crianças com indicadores de AH/SD colabora para compreender o fenômeno da superdotação bem como para a implementação de ações voltadas especificamente às suas necessidades. Ao passo que o desconhecimento dessas características coopera para a invisibilidade de crianças e adolescentes que têm seus talentos perdidos, dentro e fora das escolas. Isso ocorre, segundo Faveri e Heinzle (2019, p. 3) “pela falta de conhecimento dos professores e do próprio sistema educacional [...]”.

É válido ressaltar que pais e/ou responsáveis nem sempre despendem de informações ou conhecimentos necessários para identificar as características específicas desse público, o que demanda que seja feito por professores e professoras, visto que “o processo de identificação e indicação de estudantes com esse perfil às diferentes modalidades de programas de atendimento, está

intrinsecamente inserido no trabalho docente dentro das escolas” (Barreto e Mettrau, 2011, p. 3).

Além disso, professores/as e demais profissionais da educação, estão próximos aos estudantes na escola, no dia a dia, o que favorece o reconhecimento das características e especificidades deles. Isso também contribui para a sinalização, de estudantes com altas habilidades/ superdotação, no Censo Escolar, visto que são público-alvo da Educação Especial, e, portanto, precisam ser acompanhados pelo atendimento educacional especializado (AEE)

No entanto, ao observar a literatura que trata da temática, notou-se, que há no Censo Escolar (INEP/MEC, 2021) um quantitativo muito abaixo no número de estudantes com altas habilidades/superdotação, na Educação Básica do Brasil, um pouco mais de 24 mil estão sinalizados com esse fenômeno, enquanto as estimativas são de um percentual de 3,5 e 5% de estudantes nessa etapa da educação, o que equivale a 2,5 milhões de estudantes (Perez e Freitas, 2012), levando em consideração somente o tipo acadêmico ou escolar, que é um tipo de superdotação, segundo Renzzuli (1986) em sua Teoria dos Três Anéis. Ao passo que o Relatório Marland (1972) estima uma porcentagem de até 15% de uma população com comportamentos de AH/SD denominada produtivo-criativo Virgolim (2019) e Fleith (2007).

Com base no exposto, além da necessária obtenção de informações acerca das altas habilidades/superdotação, por parte dos professores da sala de aula regular, é imprescindível o desenvolvimento de um trabalho pedagógico realizado conjuntamente, entre eles e o professor do atendimento educacional especializado-AEE, caracterizando o ensino colaborativo, ou coensino (Marin; Braun, 2013). Isso se faz necessário para que haja a identificação e um planejamento direcionado da prática pedagógica ao atendimento das potencialidades e das dificuldades apresentadas por estudantes com superdotação.

Salienta-se que, não somente para que tenham seus talentos desenvolvidos, mas sobretudo para que sejam adultos que contribuam para suas comunidades e para a sociedade em geral, é de suma importância a identificação desses indivíduos o mais cedo possível com os professores trabalhando conjuntamente.

Esse pressuposto baseou a escolha pelo desenvolvimento da presente pesquisa em uma escola da rede pública municipal de ensino de Açailândia no

Maranhão, que atende estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Para tanto, o objetivo geral buscou analisar a realização de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação pelos professores, utilizando-se do ensino colaborativo como estratégia pedagógica, visando responder à pergunta questionadora: é possível identificar estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, na sala de aula regular, por meio do Ensino Colaborativo?

O presente texto está dividido em cinco capítulos. O primeiro aborda a trajetória histórica das altas habilidades/superdotação, bem como os aspectos legais e as políticas educacionais que permearam e permeiam o tema.

O segundo capítulo trata dos conceitos e características das altas habilidades/superdotação, como fator fundamental para que professores possam realizar a identificação de estudantes na sala de aula, incluindo a contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas e da Teoria dos Três Anéis.

O terceiro discorre sobre a importância da identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) para encaminhamento ao atendimento especializado.

O quarto capítulo traz as concepções e os conceitos do Ensino Colaborativo e a importância de um trabalho em conjunto dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula regular como proposta plausível para a identificação e acompanhamento de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.

O quinto descreve os procedimentos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

1. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS AH/SD: aspectos históricos e legais

No Brasil, a preocupação com a educação de estudantes que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação¹ não é nova, ocorre acerca de um século, considerando as primeiras publicações sobre o tema que datam da década de 1920 (Rangni, 2012).²

Em 1924, um relatório de Ulysses Pernambucano, psiquiatra e pedagogo recifense, recomendava “a seleção e educação dos sujeitos com capacidade superior e fazia distinção entre os superdotados e os precoces” (Rangni; Costa, 2011, p. 18). Para Ulysses, a precocidade dizia respeito ao tempo de apresentação de suas habilidades, ao passo que os sujeitos com capacidade superior apresentavam habilidades mais fundamentais e permanentes.

Ainda no ano de 1924, ocorrem as primeiras validações de testes de inteligência americanos na cidade de Recife – PE e no então Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro. Em 1929, no estado do Rio de Janeiro, acontece o primeiro atendimento aos *super-normaes* por meio da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal. (Delou 2007).

No ano de 1929, é lançada, no estado do Rio de Janeiro, a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal que previu o atendimento educacional dos *super-normaes* (Delou, 2007). Foi oficialmente o primeiro dispositivo legal a referir-se a estudantes com a altas habilidades/superdotação, embora não tendo sido efetivada na prática pelo fato de não haver uma política pública que universalizasse o atendimento a esses estudantes.

No mesmo ano, Helena Antipoff, psicóloga russa chega ao Brasil, após estudar na França e na Suíça, onde desenvolvia pesquisas sobre inteligência. Foi convidada pelo governo de Minas Gerais para lecionar Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte. Pioneira nos estudos sobre

¹ O percurso histórico, assim como nos dias atuais, muitos termos são utilizados para se referir aos sujeitos que compõem o grupo de superdotados. Termos como: *bem dotados*, *altas capacidades*, *dotação*, *talento*, entre outros, irão aparecer. Ao longo desse texto iremos nos referir a esses sujeitos como *pessoas ou alunos com altas habilidades/superdotação*, conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Com relação às ideias dos autores nos quais o texto é ancorado, serão apresentadas as nomenclaturas que os mesmos utilizaram em seus textos originais.

² A discussão sobre a trajetória histórica das altas habilidades/superdotação será feita de forma cronológica, por esse motivo, aparecerão a contribuição de um autor ou entidade em um momento e posteriormente se retomará, de acordo com o tempo em que ocorreu.

estudantes bem-dotados, traz inúmeras contribuições à “[...] educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por ela para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta” (Delou, 2007, p. 28). Foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais (Delou, 2007; Rangini; Costa, 2011; Salgado, 2017; Mendes, 2010).

Antipoff liderou extensa obra educativa nas áreas de Educação Especial, criatividade e superdotação. Em suas publicações, chamava a atenção para “a identificação precoce do superdotado e de serviços educacionais para estudantes que se destacavam por habilidades e talento especiais” (Alencar; Fleith, 2001. p. 170). Nota-se que há muito se tem preocupação em identificar precocemente estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ainda no ano de 1929, o Instituto de Psicologia do Recife realiza uma experiência pioneira. Foram aplicados, em 203 meninos e meninas, estudantes de cursos secundários, pertencentes à Escola Normal de Pernambuco, ao Ginásio Pernambuco e à Escola Normal Pinto Junior, testes de inteligência Army Alpha³, (Rangni; Costa, 2011). Em 1930, o mesmo instituto (Psicologia de Recife) aplicou em 464 crianças entre 9 e 13 anos, o teste Columbia Mental Test, que avalia a capacidade intelectual geral das crianças através de respostas não verbais, sendo recomendado para crianças com necessidades especiais e estrangeiras.

Em 1931 e em 1932 são lançadas as primeiras publicações no Brasil sobre superdotação, são os três primeiros livros produzidos por dois teóricos, que também eram professores de escolas públicas. Leoni Kaseff, escreve, em 1931, o livro *A educação dos super-normais* e Estevão Pinto publica *O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes*, em 1932 e *O problema da educação dos bem-dotados*, 1933. Este último, discutia “os preconceitos relativos à formação de uma aristocracia intelectual, fechada e perigosa não obedecendo ao princípio básico da democratização do ensino” (Rangni; Costa, 2011, p. 19). Ainda atualmente, estão enraizados esses pensamentos errôneos em que a inteligência é privilégio de um grupo específico e que, portanto, somente alguns são merecedores de acesso ao ensino.

Os livros em questão propunham um plano de trabalho que visava identificar e selecionar aqueles que se chamavam de *super-normaes*.

³ Esse teste foi aplicado em aproximadamente dois milhões de recrutas na Primeira Guerra mundial.

Embora refletissem, principalmente, o conhecimento científico produzido no âmbito da psicologia americana, os dois autores apresentaram a proposta de um plano de trabalho para a organização e a orientação da seleção das inteligências dos *super-normaes* nas escolas primárias fluminenses, assim como a identificação e a análise dos preconceitos com relação a esta modalidade educacional. (Delou, 2007, p. 27-28)

Em 1938, Antipoff cria a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte- MG e nesta instituição realiza o primeiro atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades superdotação (Martins, 2015), onde “identificou 8 (oito) crianças super-normaes pelo atendimento no Consultório Médico-Pedagógico daquela instituição fazendo menção a um novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas” (Delou, 2007, p. 28). Exaltando a importância de Antipoff como referência na história da educação dos estudantes com AH/SD, destaca-se o que nos ensina Salgado (2017, p. 4) ao acrescentar que, “quando Helena Antipoff estava na presidência da Sociedade Pestalozzi do Brasil, incluiu, no Estatuto da Instituição, um parágrafo sobre os estudantes bem-dotados.”

No ano de 1940, Antipoff sob a liderança da Sociedade Pestalozzi cria a Fazenda do Rosário, em Ibirité (MG), principal sede de seus estudos, ação educativa e ensino. Em 1945, reuniu no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, pequenos grupos de estudantes com potencial superior para realizar estudos sobre literatura, teatro e música. Em 1962, reuniu também, adolescentes com altas habilidades/superdotação na Fazenda do Rosário.

Neste entendimento, reconhece-se que Antipoff deixou uma considerável contribuição à educação em nosso país, um exemplo foi a influência de seus estudos na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (4024/61) nos artigos 8 e 9, dedicados ao atendimento aos *excepcionais*⁴. Importa ressaltar, que, na época dos estudos de Antipoff, estudantes superdotados eram incluídos no entendimento da palavra “excepcionais”, porém não são citados designadamente nessa normativa, conseqüentemente, não são direcionadas ações específicas a eles.

As especificações no campo da educação para estudantes com altas habilidades/superdotação não se configuram como algo novo, “a preocupação das políticas públicas com essa enorme parcela da população que apresenta esse

⁴ Conforme abordado, esse termo era utilizado por Antipoff para se referir tanto a crianças com deficiência mental quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação.

comportamento somente começa a manifestar-se, no Brasil, no início da década de 70 do século passado” (Perez; Freitas, 2014, p. 628)

Em 1971 ocorre o Primeiro Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado pela Universidade de Brasília, nele Antipoff apresentou o trabalho intitulado “O problema do bem-dotado no meio rural”. Esse seminário abriu caminhos para a grandes produções científicas na área da superdotação.

Salienta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (5691/71) é o primeiro dispositivo legal que cita especificamente os indivíduos com superdotação distinguindo-os do termo genérico “excepcionais” utilizado na lei anterior, A LDBEN (4024/61), e os reconhece “como uma parcela dos estudantes com necessidades educacionais especiais” (Mani, 2015).

O artigo 9 da LDBEN (5691/71) traz, em seu texto, que “os estudantes [...] e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Essa diferenciação no termo chamou a atenção para esse público, porém não provocou grande mudanças nos sistemas de ensino relacionadas ao atendimento desses estudantes (Mazzota, 2011).

A inclusão na LDBEN (5691/71) de estudantes com altas habilidades/superdotação promoveu a efetivação de ações para atendimento a esses estudantes no setor público e privado, foi o que ocorreu em 1972, com a criação do Projeto de Orientação e Identificação de Talentos (POINT), pelo Centro Educacional Objetivo, instituição particular de São Paulo. O objetivo era dar atendimento às necessidades específicas de cada estudante por meio de cursos extracurriculares.

Já no ano de 1973, o Governo Federal cria, por intermédio do Decreto nº 72425/73, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de coordenar as ações da Educação Especial no país. Nesse Decreto, especificamente no artigo 2º, estabelece como este Centro deveria atuar com aqueles, considerados público-alvo da modalidade de Educação Especial naquele momento:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para [...] os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (Brasil, 1973, *n.p.*)

É estabelecido que a atuação do CENESP se efetivará em todas as etapas e níveis educacionais, desde o pré-escolar, passando pelo Ensino Supletivo. Outro fato interessante a se observar é que se busca, segundo o texto, a participação “progressiva na comunidade”, deixando claro que o trabalho a ser desenvolvido com, entre outros, os estudantes superdotados, deve ser feito para além dos muros da escola.

Salgado (2017) salienta, que nesse decreto já se buscava garantir a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais (NEE) na sala de aula regular, porém não havia uma boa estruturação do atendimento educacional que atendesse as especificidades desse público.

De acordo com Delou (2007, p. 29), foi criado, nesse mesmo ano (1971), o Projeto Prioritário nº 35 que, estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, incluindo- a no Plano Setorial de Educação e Cultura, previsto para o período de 1972 a 1974, [...]”. Nele foi estabelecido a criação de classes especiais dentro das instituições escolares, recomendando o desenvolvimento, o quanto possível, das atividades dos estudantes com altas habilidades/superdotação com as das classes comuns.

Em Brasília, no ano de 1975 é criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado – NAS, seu principal objetivo era atender os estudantes que apresentavam algum sinal de talentos. “O núcleo chegou para atuar e contribuir com os atendimentos específicos para os estudantes com superdotação” (Faveri; Heinzle, 2019, p. 12). A criação desse núcleo é um avanço, porém ele era voltado exclusivamente atendimento as estudantes do 1º grau (atualmente, ensino fundamental), deixando de fora os estudantes dos demais níveis de ensino.

Com principal objetivo de “colaborar com as instituições públicas e particulares, realizar trocas de conhecimento e experiência entre indivíduos e instituições, promovendo encontros e seminários de pesquisa” (Faveri; Heinzle, 2019, p. 12) e tendo como primeiro presidente o General João Bina Machado, foi criada, no ano de 1979, a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), com sede nacional no Rio de Janeiro e mais seis seccionais estaduais: DF, ES, GO, MG, PR e RS.

A ABSD foi um grande passo no sentido de fomentar estudos e pesquisas por profissionais e pesquisadores na área da superdotação por meio de parceiras públicas e privadas (entre eles, UNESCO e SENAI) e contribuiu com diversos eventos nacionais e internacionais, contribuindo também com decisões ministeriais.

Na segunda metade da década de 1980, foi criada a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que entre outras funções, subsidiava o funcionamento dos serviços especializados, estudos e formações de professores para atendimento às pessoas com deficiência e com superdotação.

No final dessa década, há a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Essa constituição fica conhecida como a “Constituição Cidadã”. Embora essa Carta Magna traga em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado com o acesso aos níveis mais elevados de ensino “[...] segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988), nela não é mencionado nenhum tipo de atendimento especificamente aos estudantes com superdotação.

A ausência de menção, no texto da CF/88, aos indivíduos com AH/SD demonstra a prioridade do legislador constituinte, naquele momento histórico, refletindo o pensamento dominante na sociedade brasileira de então, em dar suporte legal ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) focalizando apenas as pessoas com deficiência como público alvo, no sistema regular de ensino, para o atendimento de suas necessidades (Oliveira, 2021, p. 219).

Naquele momento histórico, com as aberturas democráticas pelas quais o país passava, muitos grupos da sociedade civil organizada lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência. Por conta disso, as pessoas com deficiência são o único público da educação especial citados especificamente no artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência [...]” (Brasil, 1988).

Na década de 1990, a política educacional brasileira, voltada à Educação Especial, é influenciada por dois grandes documentos, resultados de eventos internacionais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO em parceria com FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Essa declaração foi assinada pelo Ministério da Educação (MEC) com o compromisso de garantir uma educação para todos os brasileiros, tornando o Brasil país signatário.

Isso elevou as perspectivas para o atendimento ao público da educação especial. Acreditava-se em grande avanço nas políticas públicas educacionais para todos, inclusive aos estudantes com superdotação.

No entanto, a partir da posse do Presidente Fernando Collor de Mello, em 31 de março de 1990, dias após Conferência de Jomtien, o cenário para a Educação Especial para as AH/SD, no Brasil, foi radicalmente alterado. O Executivo Federal extinguiu os Serviços de Educação Especial na área da superdotação. Com isso, ficou prejudicado o financiamento para capacitação de professores e demais serviços voltados para o atendimento de superdotados no país (Oliveira, 2021, p. 220)

Isso ocorreu pelo fato de o então presidente, Fernando Collor, ter acatado todas as exigências do Banco Mundial, entre elas, a extinção da educação especial, como consequência a extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP, que tinha entre seus pressupostos a formação de profissionais da educação para atender os estudantes com superdotação, o que ficou inviável devido à falta de financiamento para esse fim.

Foi o fim do apoio para a organização e funcionamento dos Serviços de Educação Especial na área da superdotação para a formação de professores, identificação e atendimento educacional do tipo suplementar ou de enriquecimento em salas de recursos ou em sala de aula comuns aos estudantes superdotados (Delou, 2019, *n.p.*)

Com o fim desse apoio, estados e municípios não conseguiram dar continuidade aos atendimentos de estudantes com superdotação, tampouco aos com deficiência.

Em dezembro de 1992, há o impeachment de Fernando Collor, e, com a posse do novo presidente, a SEESP ressurgiu. Itamar Franco conheceu a psicóloga Helena Antipoff e o seu trabalho desenvolvido com estudantes com deficiência e superdotados e isso foi preponderante na decisão de retorno dos trabalhos voltados à educação especial. Além disso, é importante ressaltar que essa secretaria volta a funcionar com os mesmos pressupostos para os quais fora criada inicialmente. Assim, volta também o atendimento aos estudantes superdotados.

Promovida pelo Banco Mundial, com o objetivo de atender os países signatários da Declaração de Jomtien, mas que não haviam obtido sucesso na implantação da Educação Para Todos, é realizada em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Dessa conferência resultou o documento “Declaração de Salamanca”, um acordo internacional, o qual foi assinado pelos países devedores do FMI, entre eles, o Brasil, que “conseguiu consenso para inserir explicitamente o grupo de estudantes bem-dotados no público-alvo a ser contemplado no agora Paradigma de Suporte”

(Delou, 2019, *n.p.*). O Paradigma de Suporte é aquele em que se busca a integração das pessoas com deficiência à sociedade.

Nesse cenário, há uma pressão pela aprovação de leis e normativas que ponham em prática o acordo estabelecido. Assim, em 1994, o MEC publica o documento elaborado pela equipe da SEESP, intitulado, Política Nacional da Educação Especial (PNEE); em 1996, ocorre a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (9.394/96).

1.1 Aspectos legais e políticas públicas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/ 1996

A Constituição Federal de 1988, faz referência quanto ao dever do Estado pra o atendimento preferencialmente na classe regular somente aos estudantes com deficiência (Brasil, 1988, art. 208), deixando de fora os estudantes com altas habilidades/superdotação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), inicialmente, também não fazia nenhuma referência direta ao atendimento em classes regulares aos estudantes com altas habilidades/superdotação (Oliveira, 2021), o que mudou com a promulgação da Lei 12.796/2013, inciso III: “o atendimento educacional especializado [...] altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013). É inegável o avanço, porém muitos estudantes com AH/SD ainda não são identificados ou têm atendimento especializado, porém, conforme Delou (2007, p. 31), o fato de incluir a terminologia de forma específica na lei “não resolve o problema de exclusão dos estudantes com altas habilidades na sociedade, mas mostra sintonia legislativa com a atualidade teórica”, o que se considera um passo na busca de inclusão.

Em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, há menção direta em referência a esses estudantes. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto socioeconômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do estudante, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento (Brasil, 2001).

É importante ressaltar que nesse dispositivo é salientado a “observação sistemática”, bem como o contexto em que se encontra a criança. Para a identificação, o que demonstra uma evolução no sentido de identificar somente por testes de mensuração de inteligência, como os de QI.

Outro fator importante sinalizado no Plano Nacional de Educação de 2001, foi o relacionar em uma de suas metas a implantação gradativa de programas de atendimento aos estudantes com AH/SD: “implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos estudantes com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (Brasil, 2001).

Já no ano de 2002, são publicadas, por meio do Parecer Nº 17 e Resolução Nº 2, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2002), “que especificam o tipo de atendimento que os estudantes com AH/SD devem receber” (Pérez e Freitas, 2014, p. 629).

Em 2003 foi criado o Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação (COnBraSD, com representação nacional com sede em Brasília)

O Conselho Brasileiro para Superdotação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Os membros da Diretoria, do Conselho Fiscal e da Comissão Técnica são eleitos a cada dois anos pelos sócios, sendo a sua sede itinerante, de acordo com o local de residência dos membros da Diretoria eleita. (COnBraSD, 2024).

Esse conselho com representação nacional tem contribuído de forma significativa para o avanço não só da construção da literatura científica a qual seus membros têm produzido, sobretudo na luta por melhorias na implementação de políticas públicas educacionais de atendimento às pessoas com superdotação. Em 2004, foi realizado o I Encontro Nacional do ConBraSD com o tema “A Excelência na Educação e Desenvolvimento de Talentos”. (Delou, 2007, p. 38). A partir de então, são realizados encontros a cada dois anos, sempre em anos pares.

A preocupação em promover o atendimento especializado do estudante com AH/SD foram implantados, no ano de 2005, “com a intervenção da UNESCO e o apoio financeiro do Banco Mundial” (Delou, 2019, *n.p.*), os Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação – NAAH/S, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC. A implantação foi realizada em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação,

buscando ampliar a difusão de estudos e conhecimentos, disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e promover a formação de professores para atender os desafios acadêmicos e socioemocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação (Virgolim, 2007).

A criação desses núcleos trouxe grandes avanços relacionados ao atendimento de estudantes com superdotação no Brasil e para inclusão em geral:

Um dos grandes passos dados no Brasil em direção a uma Política Nacional de Educação Especial foi, sem dúvida alguma, a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação em 2005. O programa, desenvolvido em todas as unidades da Federação, em parceria com as Secretarias de Educação, tornou-se tema amplamente debatido em seminários, encontros, congressos e cursos para a formação continuada de professores da educação inclusiva. (Virgolim, 2014, p. 582)

As consideráveis contribuições são observadas nos sucessivos aumentos de matrículas de estudantes com altas habilidades/superdotação na Educação Básica em todo país. Os dados do Censo Escolar, em 2017, revelaram que o Brasil tinha 19.451 estudantes com AH/SD matriculados (INEP/ MEC, 2018). O número representa 0,04% dos mais de 48 milhões matriculados nesta fase escolar. Em 2018, esse número saltou para 22.161, um aumento de 13,93% em relação ao ano anterior, ainda considerado baixo, levando em consideração o total de 48.455.867 matrículas efetuadas (INEP/ MEC, 2019). No Censo Escolar de 2020, de um total de 47.295.294 matrículas, 24.132, são estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o que corresponde a 0,05% do total (INEP/ MEC, 2021).

É válido destacar que no estado do Maranhão, existem dois núcleos de atendimento a esse público, o NEECAHS – Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades Superdotação, administrado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e o NAAH/S Joãozinho Trinta, Núcleo de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação administrado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), ambos na capital maranhense⁵.

⁵ Informação obtida no II Seminário Maranhense sobre Altas Habilidades/Superdotação, com o tema: As altas habilidades no contratempo da sociedade (pós) moderna, promovido pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação “Joãozinho Trinta” (NAAH/S), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Com relação aos estudantes sinalizados no Censo Escolar de 2020, com AH/SD no estado do Maranhão, o número era de 908 estudantes, num total de 1.927.085 matriculados em toda a Educação Básica (MEC/ INEP, 2021), o que corresponde a um percentual de 0,04%.

Vê-se que apesar das contribuições tragas pela implantação dos núcleos, que contribuiu para ampliação no número de matrículas, porém ainda considerado baixo. “Os dados apresentam um aumento no número de matrículas, porém, mesmo com todo o aporte legal, o índice de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação identificados nas escolas ainda é pequeno” (Faveri e Heinzle, 2019, p. 16).

No ano de 2008, foi elaborada pelo MEC a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI/2008), por meio do grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007 com o objetivo de assegurar a inclusão de estudantes, público-alvo da Educação Especial. Esse documento conceitua os estudantes com altas habilidades/superdotação, aqueles que:

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

Assim como os demais, que são público desta modalidade educativa, os estudantes com AH/SD devem ter atendimento especializado suplementar, tanto na sala de aula regular quanto em sala de recursos multifuncionais para enriquecimento/compactação curricular, potencialização de habilidades e por serem caracterizados “por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções” (Virgolim, 2007, p. 44), o que faz com que necessitem de um olhar diferenciado.

Corroborando a PNEEPI/2008 são instituídas, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) (Brasil, 2009). Essas diretrizes conceituam os estudantes com altas habilidades/superdotação como:

III – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 1).

A importância de serem definidos na Diretriz que orienta quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) se dá pelo fato de enfatizar que esses precisam desse olhar mais específico. Além disso, o artigo 7º da Diretriz estabelece quanto ao desenvolvimento das atividades dos estudantes com AH/SD. De acordo com Oliveira (2021, p. 225):

[...] a Resolução Nº 4, no seu artigo 7, estabelece que os alunos com AH/SD deverão desenvolver suas atividades de enriquecimento curricular nas escolas públicas de ensino regular em conjunto com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), e também com as instituições de ensino superior e institutos com foco no desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Mesmo sendo orientado quanto ao local onde devem ser realizadas as atividades de enriquecimento para esse público é válido ressaltar que essa escolha vai depender de toda a avaliação feita com o estudante e indicação de suas reais necessidades.

Embora tenham sido promulgadas leis e decretos que garantam direitos aos estudantes que são públicos da Educação Especial, entre eles, educandos com AH/SD, o que é sem dúvida um avanço, na prática, porém não garantem a efetivação dessas políticas.

Esses documentos inscrevem os direitos da comunidade escolar nas leis e normas educacionais e poderiam garantir a sua permanência após as mudanças de governo, como afirma Prieto (2002); porém, não constituem garantia da implantação de políticas públicas eficientes (Pérez; Freitas, 2014, p. 630)

É fato que, ter documentos que garantam continuidade de direitos mesmo com a mudança de governo, é de suma importância, porém a implantação de políticas públicas voltadas, principalmente a estudantes público da Educação Especial como os apresentam AH/SD, necessita mais do que somente a elaboração e promulgação de documentos e leis. A execução e aplicabilidade dessas normativas fica comprometida por alguns fatores que devem ser levados em consideração:

[...] o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico (Pérez; Freitas, 2014, p. 630).

Para que haja a oferta de atendimento aos estudantes com AH/SD é necessário antes de tudo que eles sejam identificados e avaliados para então ser matriculados no Censo Escolar. Os programas e ações ofertados advém dos números registrados por meio desse recenseamento, portanto “é necessário que essa demanda seja corretamente aferida, o que não ocorre no Brasil, pelo menos quando se consideram os dados do Censo Escolar” (Pérez; Freitas, 2014, p. 630) ao referirem-se aos estudantes com AH/SD.

Um ponto a ser considerado, segundo Pérez e Freitas (2014), é a compreensão das mais variadas realidades e contextos educacionais regionais, que diferem substancialmente num país com extensões continentais como é o Brasil. Há cidades no interior do país que ficam há muitos quilômetros de distância de suas respectivas capitais, nas quais, na grande maioria das vezes, ficam localizados os centros e institutos que oferecem formação continuada e atendimento aos estudantes com AH/SD, como é o caso do Maranhão, em que, realiza esse atendimento somente na capital, São Luís. Nesse sentido, “a escassez de salas ou centros especializados para o AEE de estudantes com AH/SD faz com que a localização geográfica seja centralizada geralmente nas capitais” (Pérez; Freitas, 2014, p. 633).

Outro fator pertinente de ser observado é circunscrever a garantia dos atendimentos aos estudantes com AH/SD em dispositivos legais exclusivamente ao âmbito educacional, visto que fatores que fogem à ingerência da Educação influenciam diretamente no desenvolvimento desses estudantes, como é o caso de algumas situações, que demandam um olhar assistencial e de saúde, o que foge à demanda somente educacional.

No ano de 2013, é promulgada a Lei nº 12.796 que altera o artigo 58 da LDB/96. ao modificar o termo altas habilidades/superdotação, passando a referir-se ao mesmo como altas habilidades ou superdotação, embora o termo anterior “continuasse a ser usado de forma semelhante em documentos posteriores” (Oliveira, 2021, p. 226).

Avançando com relação ao atendimento de estudantes público da Educação Especial, é lançada em 2014, a Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014), que dispensa a obrigatoriedade de exigência de laudo clínico para matrícula de estudantes nas salas de recursos, bem como para o cadastro no Censo Escolar.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014)

Essa decisão é de fundamental importância, visto que nem todas as famílias dispõem recursos para obtenção de laudos via sistema de saúde particular e que muitas vezes, no sistema público de saúde, demanda tempo, o que poderia acarretar atrasos no atendimento do estudante.

Ainda no ano de 2014 é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), decênio 2014 - 2024. Em suas metas, faz referência às altas habilidades ou superdotação, dezoito vezes, um avanço em relação ao PNE anterior (2011) que se referia a essa temática somente quatro vezes (Oliveira, 2021).

Em 2015, há um avanço importante em esfera federal no que tange ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, foi a promulgação da Lei 13.234/2015 que alterou o artigo 8º da LDB/96, que trata da organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, ao incluir o inciso IV-A:

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015).

Ao estabelecer diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (ah/sd) o dispositivo legal contribui para o avançar na inclusão desses estudantes.

Ainda a Lei 13.234 de 2015, inclui também, na LDB/96 o artigo 59 – A, que estabelece que o poder público deverá instituir cadastro nacional unificado de estudantes com ah/sd matriculados na Educação Básica e Superior, visando fomentar execução de políticas públicas para o desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes. No mesmo artigo, foi inserido o Parágrafo Único:

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de

desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (Brasil, 1996)

A adoção dessa Lei (13.234 de 2015) foi o resultado de dois fatores, segundo Delou (2019), o primeiro foi o efeito negativo da avaliação de implantação dos NAAH/S realizada pela UNESCO e o segundo foi o fato da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ter criado “Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2015), deixando de fora estudantes com altas habilidades ou superdotação. Ainda segundo Delou (2019, *n.p.*) a Lei foi feita sem a devida articulação com o Censo Escolar do INEP, de forma desorganizada e sem planejamento e de acordo com ela, até os dias atuais, o MEC implantar o referido Cadastro Nacional. Sobre a efetivação do Cadastro Nacional de estudantes com AH/SD, assinala Oliveira (2021):

A efetivação do Cadastro Nacional de Superdotados, conforme prevê a Lei Nº 13.234, ainda aguarda a sua regulamentação, por meio de legislação complementar, estabelecendo, de forma explícita, os critérios e os procedimentos para a identificação precoce de alunos superdotados, com o objetivo de sua inclusão no cadastro nacional. O mesmo se aplica ao caso das entidades responsáveis e as respectivas políticas públicas para a área, que ainda esperam definição.

Depreende-se que, embora o estabelecimento de um cadastro nacional unificado de estudantes com AHSD tenha sido determinado em Lei específica, na prática, muito pouco se tem observado de efetivação, visto que ainda não há lei complementar com melhor detalhamento quanto aos critérios e procedimentos de identificação e de cadastro desses estudantes, bem como qual ou quais entidades irão realizar essa política pública, que salienta-se é de grande valia para estudantes com altas habilidades/superdotação (Delou, 2019).

Em 2019, há uma reestruturação regimental no MEC, na qual houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto Nº 9.665 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), que foi revogado pelo Decreto Nº 10.195, de 30 de dezembro do mesmo ano e criou a Diretora de Educação Especial (DEE), “que inclui as políticas públicas direcionadas aos indivíduos com AH/SD, ficou subordinada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Oliveira, 2021, p. 229).

Como competências da DEE, estão: planejamento, coordenação e implementação da Política Nacional de Educação Especial; definição e implementação de ações de apoio técnico e financeiro com o objetivo de garantir a

escolarização e a oferta de AEE em todos os níveis e modalidades educacionais e promoção e desenvolvimento de ações para formação continuada voltada aos profissionais. Sobre o Decreto Nº 10.195/2019, assinala Oliveira (2021, p. 230):

[...] é importante ressaltar que, em todo o documento, o Decreto Nº 10.195 não faz uma única referência aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em contraste com o Decreto Nº 9.665, que foi revogado, o qual mencionava esse segmento no artigo 34 e inciso V, citado anteriormente. Isso é mais um sinal da oscilação jurídica, em termos de avanços e de recuos, no modo de tratar a questão dos indivíduos com AH/SD na legislação federal ao longo dos anos (Oliveira, 2021, p. 230).

O fato de o documento não fazer referência a estudantes com altas habilidades/superdotação demonstra um passo atrás na legislação que trata da temática, que como se viu nessa discussão, a passos lentos, tem avançado, ao longo dos anos, na garantia de direitos desse público.

Em 2023, é autorizada a reestruturação do MEC e a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do decreto de Nº 11.342 de 1º de janeiro/ 2023 (Brasil, 2023) que é revogado pelo decreto 11.402/ 2023 de 23 de janeiro do mesmo ano, que amplia termo “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” passando a vigorar o termo “Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de **Jovens e Adultos** , Diversidade e Inclusão (SECADI)” (Brasil, 2023, grifo nosso).

Ainda no ano 2023, é promulgada no estado do Maranhão, a Lei Nº 12.098/2023 que estabelece em seu artigo 1º “as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão” (Maranhão, 2023).

Entre as etapas para implementação de políticas públicas assinaladas no artigo 1º da Lei estão:

Art. 2º [...] I - habilitar profissionais da rede de ensino pública do Estado do Maranhão para identificar e trabalhar com estudantes com altas habilidades/superdotados desde a educação infantil até o ensino médio; II - promover a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação a partir da educação infantil até o ensino médio; III - promover o encaminhamento para atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação em ambiente apropriado para o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades.

A iniciativa de promulgação de lei que trata exclusivamente da implementação de políticas públicas voltadas a estudantes com altas habilidades/ superdotação no estado do Maranhão é pioneira e inovadora, visto que poderá possibilitar a efetivação de garantia de direitos ao público de AH/SD, tão invisibilizados em todo o país, e não diferente, no estado maranhense.

Outro importante documento lançado nesse mesmo ano é Parecer CNE/CP Nº: 51/2023 que estabelece as orientações específicas para atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Em sua estrutura, o documento faz uma breve introdução onde busca caracterizar os educandos com altas habilidades/superdotação, suas especificidades de aprendizagem, orienta quanto ao desenvolvimento de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PEI) e aos serviços e recursos para atendimento especializado: programas de enriquecimento, aceleração de estudos e agrupamentos (Brasil, 2023).

Esse parecer é de fundamental importância visto que dá orientação e forma didática e fácil compreensão em etapas de realização para a identificação e avaliação. As etapas perpassam desde a observação, na sala de aula pelo professor regente (etapa 1) até a apresentação de relatório descritivo em que constam as informações sobre todo o processo realizado (etapa 7), o que pode contribuir para um aumento no número de matrículas de estudantes com indicadores de AH/SD.

2. CARATERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Um dos conceitos em que nos amparamos sobre as características de AH/SD alinha-se ao de Winner (1998, p. 43), ao explicar que pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que apresentam “desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparado à população geral da mesma faixa etária”, por se entender que essas pessoas têm maior facilidade de desenvolver suas tarefas e motivação interna para desenvolver atividades na área em que apresentam domínio e elevada habilidade.

Sobre as características de pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) não existe um perfil homogêneo ou único entre essas pessoas, o que tem contribuído para gerar um levantamento de traços que varia de indivíduo para indivíduo, de acordo com a etapa de desenvolvimento e o contexto sociocultural (Perez; Freitas, 2012).

De acordo com Winner (1998), dentre os aspectos das pessoas com altas habilidades/ superdotação (PAH/SD), encontram-se: a curiosidade intelectual, a persistência para alcançar a informação desejada, instrução mínima para a aprender, demonstração de interesse por assuntos que envolvem questões morais, políticas, sociais e filosóficas.

Também Perez e Freitas (2012) mencionam como características desses indivíduos, a persistência ante a dificuldades inesperadas, gosto e nível elevado pela leitura, interesses variados e por temas complexos, ideias novas e por várias atividades, preferência por trabalhar ou estudar sozinhos, independência de pensamento, elevada capacidade de observação, concentração prolongada numa atividade de interesse, criatividade, liderança, senso de justiça social, dentre outras.

As características elencadas demonstram a variedade que é o fenômeno das AH/SD. Além delas, Ourofino e Guimarães (2007), destacam que essas pessoas apresentam um assincronismo entre a idade cronológica e psicológica.

Eles estão sempre acima da média em termos de sua bagagem de conhecimentos, mas podem ter impotência diante de algumas situações da vida por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo componentes da ética moral. (Ouro Fino; Guimarães, 2007, p. 48)

Desde muito cedo, é possível observar preocupações com assuntos que não são comuns em pessoas de sua mesma faixa etária, isso pode contribuir com sensação de inadequação, gerando conflitos emocionais.

Conhecer as características de AH/SD é de fundamental importância pois colabora para a compreensão do fenômeno da superdotação bem como para a implementação de ações voltadas especificamente às necessidades de quem apresenta esses indicadores (Costa, Bianchi e Santos, 2021).

Ao passo que, o desconhecimento coopera para a invisibilidade de crianças e adolescentes que têm seus talentos perdidos, dentro e fora das escolas. Isso ocorre, segundo Faveri e Heinzle (2019, p. 3) “pela falta de conhecimento dos professores e do próprio sistema educacional [...]”. Diante disso, evidencia-se que há uma lacuna na formação de professores, tanto inicial como continuada, não só de professores da sala de aula regular, mas também daqueles que fazem o atendimento educacional especializado- AEE.

No meio escolar, quando as habilidades e potencialidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação não são identificadas e estimuladas “podem estagnar

seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes, ficando frustrados e tornando-se estudantes desinteressados” (Perez; Freitas, 2012, p. 13), o que pode fazer com que muitos talentos sejam perdidos.

Com a falta de políticas públicas mais enfáticas no direcionamento da identificação e desenvolvimento acadêmico, pedagógico e social de estudantes com altas habilidades/ superdotação, há um “tremendo desperdício de potencial humano, que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e sociedade brasileira” (Alencar, 2007, p. 23).

Ourofino e Guimarães (2007, p. 50) afirmam que “o reconhecimento das características do estudante é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula.”

Dessa forma, a identificação de AH/SD, torna-se essencial por reconhecer a(s) área(s) de domínio/ potencialidade (s) do/a estudante e suas dificuldades bem como é a possibilidade de o docente poder trabalhar de forma direcionada tanto a potencialização das habilidades como as dificuldades identificadas.

A identificação dos indivíduos intelectualmente superdotados envolve o conceito de inteligência e o fenômeno da superdotação, o que torna essa tarefa desafiadora (Ourofino e Guimarães, 2007).

Assim como é de suma importância o conhecimento, pelos professores, das características de AHSD, é necessário também o reconhecimento da área de domínio. Para tanto, nesse texto, buscamos as contribuições de duas grandes teorias, a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria dos Três Anéis.

2.1. Teorias das Inteligências Múltiplas

Entender a inteligência humana sempre foi um desejo dos mais variados estudiosos. Há muito tempo há uma tentativa de definir um conceito para esse aspecto humano. No campo da Psicologia muitas correntes de pensamento surgiram ao longo da história, porém duas se destacaram, a Desenvolvimentista e a Psicométrica. Na corrente Desenvolvimentista destacam-se as teorias *Piagetiana* e *Sociocultural*. Na corrente Psicométrica, destacam-se as pesquisas de Alfred Binet, que aborda a inteligência como um conceito único e global.

O conceito de inteligência se apresenta de formas distintas em cada uma das três teorias, mesmo sendo contemporâneas, são contrastantes. Enquanto na

Psicométrica há o entendimento que a inteligência é inata, única e geral e que “as aptidões mentais de um indivíduo têm fundamentação biológica e podem ser medidas e avaliadas por meio de testes” (Righetto; Steinmeier; Andrade, 2012, *n.p.*), a Piagetiana considera, por meio da abordagem epistemológica, o *construtivismo*, a ideia de que o conhecimento é construído por meio da ação do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto a ser conhecido. Ao passo que na Sociocultural, de Lèv Vygotsky, entende que a inteligência é constituída por meio das relações sociais, que são construídas ao longo da vida.

Entre as teorias que abordam o conceito de inteligência na atualidade e fundamenta o entendimento, desse constructo, nesta pesquisa, destaca-se a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner.

Howard Gardner psicólogo e professor de psicologia na Universidade Harvard, nos Estados Unidos, formulou a Teoria das Inteligências Múltiplas, em 1983, na obra *Frames of Mind* (Estrutura da Mente). Influenciado pelos estudos do norte-americano Robert Sternberg, que estudou os conceitos de inteligência nas diferentes culturas, não concordava com a ideia de uma padronização na avaliação da inteligência por testes. Para desenvolver sua teoria, Gardner procurou evidências em várias fontes, conhecer o desenvolvimento normal do ser humano; desenvolvimento de indivíduos talentosos, informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nos casos de danos cerebrais; estudos sobre prodígios, gênios e autistas bem como, estudos psicológicos e testes de correlações entre outros (1995, apud Travassos, 2001).

Seus estudos foram determinantes para o avanço no conceito de inteligência de um entendimento unidimensional, para o multidimensional.

Na visão tradicional a inteligência é conceituada como a capacidade de responder a testes de inteligência, o Q.I. Alguns testes realizados demonstram que a "faculdade geral da inteligência" não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. A inteligência é um atributo ou uma faculdade inata do ser humano (Travassos, 2011, p. 4).

Nesse entendimento, a inteligência é vista como um aspecto genérico e único que pode ser medido por testes padronizados.

Para Gardner as inteligências não podem ser simplesmente quantificadas e vistas como objetos (Alves, 2002), que os testes de mensuração do conhecimento precisavam ser revistos e a avaliação da inteligência deveria ser realizada ao “observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas,

no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida” (Travassos, 2001, p. 3). Ou seja, as capacidades individuais devem ser observadas nas realizações cotidianas em respostas às demandas do seu modo de vida.

Por essa razão, Gardner (1995, p. 21) considera que “uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Desse conceito, depreende-se dois fatores importantes na composição do conceito de inteligência:

- (a) a inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto; e
- (b) algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração (Virgolim, 2007, p. 54).

Assim, para conceituação de inteligência, tanto a criatividade, que é fundamental no desenvolvimento de produtos e solução de problemas, quanto o contexto deve ser considerado visto sua influência, juntamente com a genética, em cada pessoa.

Essa constatação é importante por conta da necessidade de as “diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento dessas capacidades cognitivas, já que todos as detêm, igualmente, em condições potenciais” (Gáspari; Schwartz, 2002, p. 264).

Considerando isso, a teoria das Inteligências Múltiplas pluraliza o conceito tradicional. Nessa teoria, as inteligências “variam desde a musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo” (Gardner, 1995, p. 3). Abaixo são elencados os sete tipos de inteligência, não hierarquizadas.

1. **Musical:** capacidade de criar, comunicar e compreender o significado dos sons. O indivíduo com habilidade de composição e apreciação de musical (Almeida, *et al.*, 2017; Virgolim, 2007). Nesse tipo de inteligência, manifestam facilidade em identificar diferentes sons e melodias;

2. **Corporal – cinestésica:** é capacidade de utilização do corpo para as a resolução de problemas, criação de produtos, expressão de ideias. Inclui a coordenação de sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo a manipulação de objetos (Virgolim, 2007, p. 55);

3. **Lógico- matemática:** é a capacidade do indivíduo de analisar problemas com lógica, relações abstratas, quantificar, considerar proposições e hipóteses. (Almeida, *et al.*, 2017; Virgolim, 2007);

4. **Linguística ou verbal:** capacidade de pensar com palavras, uso da linguagem para avaliar significados complexos de forma escrita ou oral. Uso da linguagem para convencer os outros (Virgolim, 2007). Habilidade para aprender línguas. “É considerada a inteligência mais abrangente e mais democraticamente compartilhada entre os setes humanos. (Almeida, *et al.*, 2017);

5. **Espacial:** é a capacidade de visualização do espaço de maneira tridimensional, levando em consideração a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço (Virgolim, 2007, p. 55)

6. **Interpessoal:** capacidade interagir com os outros, de compreender e reconhecer sentimentos, crenças e intenções, “agir em função delas e moldá-las para seus objetivos” (Virgolim, 2007, p. 56). Nas relações, mobiliza valores essenciais ao relacionamento, como a cooperação, o respeito a paciência, a solidariedade, a empatia, etc.;

7. **Intrapessoal:** é a capacidade de o indivíduo reconhecer suas emoções, sentimentos e motivações, perceber o mundo e perceber-se no mundo, se compreende, trabalha consigo mesmo (Gáspari; Schwartz, 2002);

Mais tarde com os primeiros resultados do estudo e com apoio de órgãos de fomento norte-americanos, as pesquisas se intensificaram, incorporando outras formas de inteligência como a naturalista e a existencial (Gardner, 1997, apud, Gáspari; Schwartz, 2002, p. 264);

A Teoria das Inteligências Múltiplas reconhece as diversas e independentes áreas de desenvolvimento humano e preconiza uma interdependência entre duas ou mais delas, “cada uma das formas de inteligência pode ser canalizada para outros fins, isto é, os símbolos vinculados àquela forma de conhecimento podem migrar para outras, denotando as características de independência e interdependência” (Gáspari; Schwartz, 2002, p. 264) e portanto, não há uma hierarquia entre elas, ou seja, uma forma de inteligência não é mais importante que a outra.

Levando em consideração essa não hierarquização e o reconhecimento de cada uma das inteligências como individual em cada ser, a Teoria das Inteligências Múltiplas apresenta importantes contribuições para a educação na tentativa de respeitar as diferenças entre as pessoas (Travassos, 2001).

De acordo com suas proposições, Gardner (1996, apud Travassos, 2001) considera que a escola tem o propósito de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados a sua condição particular

de inteligência. Ou seja, a escola deve conhecer os tipos de inteligências que cada estudante apresenta e trabalhar de forma a estimular seu desenvolvimento individual. Dessa forma, é de suma importância conhecer as inteligências de cada estudante:

[...] para subsidiar a instrução em sala de aula, de forma que a maior parte da aprendizagem na escola possa ocorrer através dos tipos de inteligências preferidas por eles. [...] a maioria dos alunos apresenta áreas fortes em vários domínios, de modo que o professor deve evitar categorizar a criança em apenas uma inteligência. (Virgolin, 2007, p. 54)

Conhecendo o tipo de inteligência de cada estudante, o professor pode trabalhar de forma a valorizar a área de domínio do estudante e desenvolver aquelas que por ventura estiverem latentes, assim como focar estratégias que atendam aos diversos estilos de aprendizagem, pois conforme Virgolin (1998), não é o oferecimento de experiências idênticas de aprendizagem para todos os estudantes que contribuirá para o alcance da equidade na educação, mas pelo fornecimento de experiências diferenciadas, planejadas de forma cuidadosa e que considerem as habilidades e interesses de cada estudante.

Naturalmente, ao apresentar um tipo específico de inteligência cada criança tenderá a um estilo de aprendizagem diferente. De posse dessa informação, o professor poderá desenvolver estratégias que atendam a especificidade intelectual e cognitiva de cada estudante.

Outra teoria que aborda a educação de indivíduos com altas habilidades/superdotação de uma forma dinâmica e democrática e que, portanto, contribui para a fundamentação da legislação brasileira acerca desse público, é a teoria dos Três Anéis de Renzulli.

2.2. Teoria dos Três Anéis

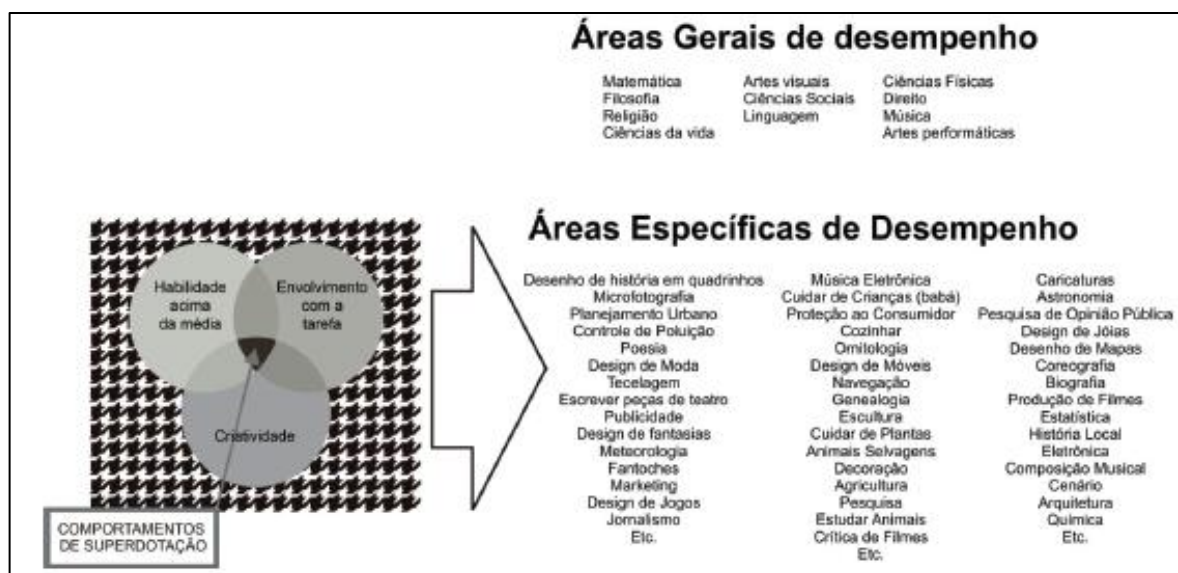
Um dos maiores nomes na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação (AHSD), na atualidade, é Joseph Salvatore Renzulli, psicólogo educacional estadunidense, professor da Universidade de Connecticut. Ele pesquisa a temática desde a década de 1970, e ficou conhecido mundialmente pelo desenvolvimento do Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM). Esse modelo é composto por três vertentes que trabalham o comportamento superdotado (Renzulli, 2004), dos quais, o presente texto irá abordar somente um, a *Teoria dos Três Anéis*.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) considera os comportamentos superdotados como a intersecção de três anéis, que refletem um grupamento de traços básicos humanos, “[...] sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade” (Renzulli, 1986, p. 11-12, *apud* Pérez, 2004, p. 56). Nesse modelo, Renzulli (2004, p. 82) propõe “a diferença entre dois tipos de superdotação – a superdotação escolar ou acadêmica, por um lado, e a superdotação produtivo-criativa, por outro”, as quais serão explicadas no item 2.2.1.

2.2.1 Dois tipos de superdotação

O conjunto de traços, está disposto sobre um padrão xadrez, conforme Figura 1, que representa a interação com os fatores ambientais (nível socioeconômico, nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, etc.) e de personalidade (autoestima, auto eficácia, coragem, força de do ego, energia, etc.), estes que por sua vez, influenciam no comportamento superdotado juntamente com o fator genético (Virgolim, 2014).

Figura 1 - Representação gráfica da Teoria dos Três Anéis



Fonte: Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli; Reis, 1997). Figura adaptada por Virgolim (2007) e reproduzida com autorização dos autores (2023).

Delineando cada anel da Teoria, Renzulli (1986) esclarece que a *habilidade acima da média* ocorre em alguma ou em várias áreas do conhecimento humano

(matemática, artes visuais, ciências físicas, filosofia, verbal, ciências sociais etc.) e pode ser dividida em **habilidades gerais e específicas**. As habilidades gerais, de acordo com Virgolim (2014, p. 584), “são traços que podem ser aplicados em todos os domínios (como por exemplo a inteligência geral), ou domínios mais amplos (como por exemplo habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões da área da linguagem)”, ou seja, é a capacidade de utilizar o pensamento abstrato integrando experiências na produção de respostas apropriadas a novas situações. Já a habilidade específica permite a aquisição de um conhecimento ou técnica, ou o desempenho de uma ou mais atividades especializadas. É a aplicação de várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas específicas do conhecimento (Virgolim, 2014). Nesse entendimento, a pessoa aplica um conhecimento geral a uma área específica.

O *envolvimento com a tarefa*, como sinaliza Renzulli (1986), é um tipo específico de motivação encontrada em pessoas com superdotação, é a energia que a pessoa com superdotação direciona para a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Virgolim (2014) salienta que enquanto o conceito ou entendimento geral e comum de motivação consiste num processo de energia que desencadeia reações no organismo, o envolvimento com a tarefa, na pessoa com superdotação, refere-se a uma energia direcionada particularmente a um problema ou área específica. É a persistência em atingir um objetivo, um interesse constante por certos tópicos ou problemas de sua área de interesse, onde precisa de pouca orientação, sob uma intensa motivação interna.

Já a *criatividade* é um processo que gera ideias inovadoras ou originais, ações e produtos efetivos. É a habilidade de encontrar respostas e resolver problemas de maneira original. De acordo com Virgolim (2014), o processo criativo é a combinação de três fatores.

1. Fatores de atenção: maior abertura ou receptividade tanto ao mundo externo (ambiente) quanto ao interno (pensamentos e ideias);

2. Fatores motivacionais: maior propensão para ir além do mesmo, das regras, do que é comum, é produzir produtos originais;

3. Fatores de habilidades: maior nível de habilidade cognitiva em qualquer área, habilidade e capacidade de expressão de ideias complexas e incomuns.

Para ser observado, o comportamento superdotado deve apresentar esses três conjuntos de traços, embora não necessariamente se manifestem ao mesmo tempo, do mesmo “tamanho” e um não se sobrepõe ou é mais importante que o outro e a presença de pelo menos um deles é o suficiente para a indicação de uma criança para programas de superdotação (Virgolim, 2014). É importante salientar que tanto a criatividade quanto o envolvimento com a tarefa têm natureza temporal e contextual, o que demanda a observação direta da ação em que esses comportamentos são manifestados e encorajados (Renzulli, 2004).

De acordo com Renzulli (2004), ao iniciar suas pesquisas nas décadas de 1960 e 1970, uma série de observações o ajudaram a delinear a Concepção dos Três Anéis, entre elas, o propósito dos programas especiais para crianças e jovens talentosos e a literatura sobre superdotação mencionava que, nos Estados Unidos, para justificar o atendimento especializado a esse público, eram consideradas duas finalidades:

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. (Renzulli, 2004, p. 81)

A primeira finalidade é voltada à realização pessoal dos jovens identificados com potencial superior por meio do desenvolvimento cognitivo. A segunda, relaciona-se com a contribuição desse jovem para sociedade, como produtores de conhecimento que vão impactar o meio social, que não são meros consumidores de tudo o que já foi produzido, mas são construtores ativos.

Foi a segunda finalidade “que levou Renzulli a propor a diferença entre os dois tipos de comportamentos de superdotação” (Perez 2004, p. 63), a superdotação escolar ou acadêmica e a criativo-produtiva.

A **superdotação escolar ou acadêmica** é também conhecida como a habilidade da lição ou do teste e QI, é a mais facilmente identificada na sala de aula, pois as “habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o estudante com alto QI também tende a obter boas notas na escola” (Virgolim, 2014, p. 583). Pessoas que apresentam

características desse tipo de comportamento superdotado são os “consumidores” do conhecimento produzido e acumulado;

A **superdotação criativo-produtiva** é a que se manifesta nos aspectos da atividade humana que valoriza ideias inovadoras, expressões artísticas, materiais e produtos originais, elaborados com a finalidade de impactar temas ou um ou mais públicos específicos (Renzulli, 2004). Nessa abordagem, “a ênfase recai em colocar em prática a informação, ele trabalha nos problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores” (Virgolim, 2014, p. 583). O estudante deixa de ser somente um aprendiz de tarefas pré-determinadas e consumidor de informações para ser o que usa e aplica o conhecimento.

Sobre a superdotação criativo-produto e a Concepção de Três Anéis, Renzulli (2004) deixa claro que a ideia de sua criação surgiu após a revisão de inúmeras pesquisas sobre a natureza das habilidades humanas e de numerosos estudos de casos sobre jovens e adultos com realizações incomuns que, segundo ele, não teriam sido identificados ou atendidos em programas especiais baseados somente nos resultados do teste de mensuração de capacidade cognitiva.

3. A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

O tema altas habilidades/superdotação vêm despertando cada vez mais interesses nos educadores de diferentes países, “nos quais propostas educacionais vêm sendo implementadas, promovendo-se melhores condições para identificação, desenvolvimento e expressão desses alunos” (Alencar, 2007, p.15).

No entanto, identificar e avaliar estudantes com características de AH/SD, ainda se considera um desafio para os professores. Isso porque “a simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional” (Ourofino e Guimarães, 2007, p. 55). Ou seja, para identificar é necessária uma contextualização que considere todos os aspectos do indivíduo, suas vivências e experiências, bem como práticas pedagógicas que atendam às especificidades do estudante e um desenvolvam um bom acompanhamento afetivo – emocional, um atendimento que faça sentido.

O processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação envolve o conhecimento, pelo professor, das concepções e características que evidenciam uma capacidade superior em uma ou mais área específica ou geral de interesse do estudante. Além disso, o professor que dispuser de conhecimentos da temática poderá identificar o estudante o quanto antes, isso contribuirá a possibilidade de encaminhamento a um atendimento adequado às suas especificidades. O professor também terá um caminho para adequação de seu planejamento, buscando incluir, da melhor maneira, esses estudantes.

A literatura aponta a necessidade de identificação do indivíduo com altas habilidades/superdotação o quanto antes de forma a se evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar (Ourofino e Guimarães, 2007, p. 55)

O fato de estudante não ser identificado, conforme a autora (2007) pode comprometer de maneira negativa a qualidade de vida de crianças, jovens e adolescentes, levando, inclusive, a inadequação ao longo de toda a vida. Sobre isso, acrescentam Brero e Rondini (2022, p. 478):

A omissão na identificação dos estudantes com AH/SD impacta diretamente na qualidade de vida dos jovens e adolescentes, levando, inclusive, a desajustes na vida adulta, uma vez que a falta de identificação influencia diretamente na construção da identidade do sujeito. Perrone *et al.* (2010) demonstraram que adultos que tiveram identificação de AH/SD, ainda na escola, estavam mais satisfeitos com as suas carreiras.

A importância da identificação se dá tendo em vista a possibilidade de cada sujeito expressar suas significativas contribuições para a sociedade e não para rotular ou formar uma elite intelectual conforme mitos imbricados a esse processo (Negrini, Freitas, 2008), bem como para a realização do atendimento que vai ao encontro das reais necessidades e interesses de estudantes com AH/SD.

Para que sejam evitados esses desajustes na vida de estudantes, é imprescindível o reconhecimento precoce de suas características visando seu melhor desenvolvimento, que pode ser realizado por meio de um atendimento especializado desenvolvido por professores na própria sala de aula e/ou na sala de recursos multifuncionais por meio do trabalho colaborativo.

A identificação de indicadores de superdotação por muito tempo foi realizada unicamente pelos testes de inteligência (Negrini, Freitas, 2008), porém, atualmente,

há uma pluralidade de instrumentos que devem ser levados em consideração nesse processo, tais como, escalas de características, questionários de habilidades, entre outros, sempre de maneira multidimensional e respeitando as características de cada indivíduo. Negrini e Freitas (2008) citam alternativas que podem ser utilizadas no processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação de estudantes:

1. Nomeação por professores [...]; 2. Indicadores de criatividade [...]; 3. Nomeação por pais [...]; 4. Nomeação por colegas [...]; 5. Autonomieação [...]; 6. Nomeações especiais. [...]; 7. avaliação dos produtos [...]; 8. Escalas de características e listas de observação [...] e 9. Nomeação por motivação do aluno (Negrini e Freitas 2008, p. 279-280)

Essas formas de identificação podem ser utilizadas conjuntamente, permitindo uma melhor observação dos comportamentos apresentados pelos estudantes. Os profissionais que atuam na educação e a equipe escolar como um todo podem utilizar, dentre eles, aqueles que estiverem mais acessíveis.

São os professores, por estarem mais próximos aos estudantes no dia a dia, reconhecem as características de AH/SD nos estudantes, encaminham à sala de recursos multifuncionais – SRM e desenvolvem adaptação/compactação de estratégias de enriquecimento curricular para potencialização das habilidades, estas que dependem de estímulos ambientais para se desenvolverem (Pérez; Freitas, 2011; Negrini; Freitas, 2008).

O Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP Nº: 51/2023 instituiu etapas para a realização da identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação na própria escola. O Quadro 1 apresenta uma síntese das etapas.

Quadro 1 - Etapas de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na escolarização

Etapas	Ação
1	Observação das características comportamentais
2	Registro das observações dos comportamentos
3	Informe dos registros à família e aceite do procedimento de avaliação e encaminhamentos

4	Registros na secretaria escolar e arquivamento de cópia dos formulários na pasta do estudante.
5	Encaminhamento do formulário à equipe especializada de AEE
6	Registro do recebimento dos documentos na secretaria do Núcleo de Atividades para altas habilidades/superdotação- NAAHS.
7	Apresentação do relatório descritivo do processo de identificação ou relatório de especialistas, se houver, à equipe especializada.

Fonte: Autoria própria com base no Parecer CNE/CP Nº: 51/2023.

As etapas elencadas podem contribuir com a equipe escolar, bem como com os professores da sala regular e de recursos para um trabalho efetivo na identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, pois orientam desde o momento da observação das características na sala de aula até a finalização com apresentação de relatório descritivo do processo de identificação.

Concluindo o processo de identificação, procede-se ao acompanhamento por meio do atendimento educacional especializado (AEE), que para estudantes com altas habilidades/superdotação é assegurado por meio da Resolução Nº 4/ 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009, *n.p.*), a qual, em seu artigo 7º, orienta que as atividades desses estudantes deverão ser realizadas em âmbito das “escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições Ensino Superior e institutos de desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (Brasil, 2009, *n.p.*).

Há diferentes formas de realização desse atendimento especificamente da escola regular, foco de desenvolvimento desse trabalho.

Dentre as propostas de atendimento educacional para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, existem diferentes possibilidades, como o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, a aceleração, as monitorias, tutorias e mentorias (Costa, 2018, p. 130)

Independentemente do tipo de proposta, o atendimento educacional especializado (AEE) deve valorizar e respeitar tanto as necessidades educacionais diferenciadas quanto os talentos, aptidões e interesses dos estudantes com AH/SD, pois cada indivíduo é único e todas as ações voltadas a ele deve partir de sua individualidade.

Após a avaliação, deve ser realizado o “encaminhamento adequado, com o objetivo de desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades” (Sabatella; Cupertino, 2007, p. 69). Isso se faz necessário pelo fato de que, por mais que os talentos e habilidades sejam observados como excelentes, para que alcancem plenitude, é necessário que haja estímulo do meio.

Para que o processo de identificação seja iniciado, é preciso antes de tudo que as características de AH/SD sejam conhecidas por todos os professores, da sala regular e da sala de recursos multifuncionais, o professor de AEE.

Na escola, a identificação, o atendimento e o encaminhamento a programas especiais de estudantes, tanto com superdotação escolar ou acadêmica quanto os produtivos- criativos, demanda a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua na sala de Recursos Multifuncionais e o professor das disciplinas gerais, que atua na sala de aula regular. Isso se configura, segundo Mendes e Vilaronga (2023), como Ensino Colaborativo.

4. ENSINO COLABORATIVO

Para que todos os profissionais da escola se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar, há a necessidade de um novo modelo de educação que seja ancorado no Ensino Colaborativo, cuja finalidade é “garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores.” (Marin; Braun, 2013, p. 53).

Ainda há, segundo Fontes (2009), uma desarticulação entre as funções do professor da sala de aula regular e do professor da Educação Especial, o que contribui para que o estudante com necessidades educacionais especiais continue “sendo visto como responsabilidade exclusiva da Educação Especial (seja do professor de apoio ou da sala de recursos)”. Isso ocorre pela indefinição dos papéis de cada um desses profissionais e tem contribuído para processos que geram segregação da sala de aula (Fontes, 2009, p. 80).

À luz do Ensino Colaborativo, o trabalho a ser desenvolvido com estudantes, que apresentam características de AH/SD, requer que os professores da sala de aula

regular e do atendimento educacional especializado (AEE), que atua na sala de recursos multifuncionais, seja realizado de forma conjunta, desde a triagem à elaboração de relatório pedagógico.

Essa forma de trabalho articulada é prevista na legislação educacional brasileira, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (Brasil, 2009), ao referir-se às atribuições do professor de atendimento educacional especializado (art. 13) está a de:

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.

O trabalho articulado de que trata o artigo supracitado refere-se a todos aqueles compreendidos como público – alvo da Educação Especial, conforme o mesmo documento, entre os quais, estudantes com altas habilidades/superdotação (art. 3º, § III).

Por apresentarem características específicas, que requerem um atendimento direcionado, tanto na sala de aula regular e caso necessário, na sala de recursos multifuncionais, o trabalho a ser desenvolvido com estudantes com altas habilidades superdotação demanda que os professores que atuam nas duas funções tenham conhecimento das especificidades desse público.

O trabalho deve iniciar com os dois professores, na sala de aula regular, aplicando atividade pedagógica direcionada⁶, que permita a realização de triagem dos alunos que apresentam características de AH/SD. Ao passo que a atividade vai sendo desenvolvida, os professores, conjuntamente, poderão preencher listas de características utilizadas oficialmente no Brasil, entre elas, os encontrados em Perez e Freitas (2016).

Em seguida, devem realizar uma avaliação individual, por meio de formulários de indicadores de características de AH/SD, daqueles/as que aparecerem em maior número de vezes na triagem. Confirmando as características de AH/SD, os profissionais devem, ainda conjuntamente, analisar a melhor forma de atendimento aos estudantes identificados.

⁶ No Manual Pedagógico, produto educacional desta pesquisa há uma sugestão de atividade direcionada para realização de triagem dos alunos.

Ao concluir o tipo de atendimento mais adequado, os dois professores realizarão o planejamento e a execução todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o estudante, atendendo sua área de domínio, suas potencialidades e possíveis dificuldades apresentadas.

Todo o planejamento, execução e avaliação das atividades são de responsabilidade dos dois profissionais, numa parceria não hierarquizada e com espírito de equidade.

O atendimento a esses estudantes pode ocorrer tanto na sala de aula regular, por meio de aprofundamento intracurricular, quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM), por meio do aprofundamento extracurricular, ambos, demandam um trabalho coordenado e articulado entre os profissionais que atuam nesses dois espaços.

Vale ressaltar que o estudante pode apresentar necessidades que vão além das atribuições dos professores e da escola, neste caso, deve-se encaminhar o estudante para atendimento em programas específicos, com equipe especializada.

Essa forma de trabalho pedagógico ancorado no ensino colaborativo surgiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, visando especificamente atender aos estudantes, público da Educação Especial que, numa filosofia de inclusão escolar, estão inseridos na sala de aula regular (Mendes e Vilaronga, 2023).

Destacam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) que, numa perspectiva inclusiva e visualizando o educando como um ser integral, esse modelo de trabalho, é “um dos mais promissores”.

A literatura científica de países com vasta experiência em Educação Inclusiva têm mostrado que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do ensino colaborativo, no contexto escolar, tem contribuído de forma significativa não só para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais, como também para desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores (Mendes e Vilaronga, 2023).

O ensino colaborativo, de acordo com Marin e Braun, 2013 tem por finalidade:

[...] a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor [...]. (Braun;Marin, 2016, p. 201).

Nessa articulação, todo o trabalho pedagógico de forma conjunta, o professor da sala de aula comum, traz os saberes das disciplinas escolares, os conteúdos, o que é previsto no currículo e no planejamento da escola e seus desafios para atender o estudante especial. Por sua vez, o professor da educação especial contribui com a adequação curricular, com propostas e opções metodológicas e estratégias que atentem para as possibilidades do estudante, promovendo sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013).

Ao parafrasear Conderman, Bresnahan e Perdesen (2008) Mendes e Vilaronga (2023), descrevem o que não é ensino colaborativo:

- a) qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor de ensino comum, que seja voluntário ou mesmo com assistentes ou auxiliares sem formação específica em Educação Especial;
- b) quando se planejam as mesmas lições da mesma forma como se faria se não houvesse um colaborador na sala, ou seja, quando não há alteração na forma de ensinar;
- c) quando se tem dois professores certificados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma;
- d) quando se removem os alunos para receberem instruções em salas separadas.

A importância de destacar esses pontos se dá para que não haja um entendimento equivocado sobre o que seja ensino colaborativo. A eles, acrescenta-se ainda, ao que não configura esse tipo de trabalho: aula em sala comum em que o professor das disciplinas age como sendo o “principal” e o professor da Educação Especial como “auxiliar”, ou ainda quando este fica no canto da sala ajudando o estudante a fazer a atividade adaptada, de forma isolada aos demais.

Faz-se necessário salientar que embora sejam citados os professores da sala de aula regular e o de AEE, que atua na sala de recursos, como principais agentes no atendimento ao estudante com AH/SD, é preciso que todos os profissionais da educação conheçam e reconheçam as características específicas de AH/SD, bem como suas necessidades específicas, o que contribuirá para identificação e um melhor desenvolvimento desses indivíduos, tanto nos aspectos escolares, quanto nas

questões de cunho pessoal, pois, para além de serem estudantes, são pessoas, que irão atuar na sociedade.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico é de suma importância para a realização da pesquisa. É por meio dele que se buscam o alcance dos objetivos propostos, bem como os resultados esperados. O método científico, segundo Gil (1999), são procedimentos técnicos e intelectuais utilizados para a concretização do conhecimento.

De acordo com Araújo (2022), a relevância do procedimento metodológico se dá tanto para a construção teórica quanto para os resultados científicos que irão subsidiar a elaboração de artefatos pedagógicos direcionados aos professores, buscando ampliar o debate, que, no caso específico dessa pesquisa, visa a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Buscando o alcance do objetivo geral, *analisar a realização de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação pelos professores, utilizando-se do ensino colaborativo como estratégia pedagógica*, foram elencados como objetivos específicos:

1. Apresentar os conceitos e características de Altas Habilidades/Superdotação de Ensino Colaborativo por meio de estudos formativos com os professores, participantes da pesquisa
2. Desenvolver atividades que promovam a identificação de estudantes com perfil superdotado, na sala de aula regular, por meio do Ensino Colaborativo enquanto estratégia pedagógica;
3. Elaborar manual pedagógico com os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação e de Ensino Colaborativo constando o passo para identificação de estudantes com perfil superdotado.

A pesquisa de campo, “que tem objetivo de conseguir informações acerca de um problema” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 186) foi realizada com abordagem qualitativa, pois buscou o aprofundamento de conhecimentos de professores sobre as altas habilidades/ superdotação e o Ensino Colaborativo. Conforme Lakatos e Marconi, (2008, p. 269), esse tipo de pesquisa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.” Os

métodos de pesquisas englobam os momentos de coleta de dados e a análise e interpretação (Lakatos e Marconi, 2008).

Como procedimento, optou-se pela combinação dos tipos pesquisa participante e pesquisa-ação, que de acordo com Gil (2008, p. 31) “se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.”

Nessa perspectiva, houve a colaboração e cooperação da pesquisadora com o desenvolvimento de todas as etapas, contribuindo com o direcionamento na constituição de conceitos e esclarecimentos de dúvidas quanto às temáticas, sempre que se fez necessário.

Com relação à técnica de coleta de dados foi aplicado questionário, que é instrumento constituído por perguntas ordenadas, que são submetidas aos participantes da pesquisa com o objetivo de obtenção de informações acerca de suas perspectivas sobre determinado tema ou assunto (Marconi e Lakatos, 2003; Gil, 2008).

Para análise dos dados coletados, foi utilizado o Discurso do Sujeito coletivo (DSC), é uma técnica de análise de discursos de pesquisa qualitativa, que busca extrair das respostas às questões abertas, aplicadas aos participantes da pesquisa, a Ideias Centrais e/ou Ancoragens com suas respectivas Expressões- Chaves semelhantes, para que sejam elaborados um vários outros DSC's.

Em resumo, para coletar, tratar e analisar os dados, visando alcançar os objetivos propostos, confirmar e/ou refutar as hipóteses levantadas e responder à pergunta questionadora, a pesquisa é qualitativa, do tipo descritiva e reflexiva, utilizando-se do Discurso do Sujeito Coletivo para análise dos dados, desenvolveu-se em três etapas, com previsão de oito encontros, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos encontros

Etapas	Encontros	Descrição
I	1	Apresentação da pesquisa Envio do questionário do <i>Google Forms</i> , por meio do WhatsApp ⁷ ;

⁷ WhatsApp “um programa de troca de mensagens instantâneas de texto ou de voz, viabilizadas por meio da internet, que possibilita o compartilhamento de documentos, fotos e vídeos” (Whatsapp, 2019, apud Vivot, et al. 2019, p. 244).

II	2 e 3	Estudos sobre os conceitos de altas habilidades/superdotação e Ensino Colaborativo
	4	Aplicação de atividade direcionada, nas salas de aula regular, pelas professoras de AEE e regentes ⁸ I e II e triagem dos alunos com características de AH/SD.
	5	Listagem dos nomes de estudantes indicados na triagem e avaliação individual de características de para confirmação de indicadores de AH/SD por meio da ficha
III	6	Entrevista individual para socialização das percepções para socialização das percepções, após a aplicação da pesquisa via questionário do <i>Google Forms</i> .

5.1 Lócus da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, a escolha e familiaridade com o grupo a ser pesquisado, é de grande importância visto que, conforme Lima e Moreira (2015, p. 32), “o processo de escolha deve considerar: as formas de acesso aos entrevistados; adequação das formas de registro e a destituição de barreiras que possam inibir os entrevistados durante o processo de investigação”. Portanto, ao escolher onde será realizada a pesquisa, o pesquisador deve buscar um local que permita uma maior facilidade de acesso, sempre buscando evitar influência sobre as respostas dos entrevistados.

No município de Açailândia, localizado no interior do Maranhão, o sistema municipal de educação, conta com 13 (treze) salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas - polos que atendem um total de 340 estudantes matriculados, segundo dados do Departamento de Inclusão e Apoio Educacional-DIAEE,⁹ bem como se confirma no Censo Escolar 2021 (INEP/MEC/2021). Nesse quantitativo não há registro de estudantes com AH/SD e cabe lembrar a importância de “registrar os estudantes com AH/SD no censo escolar anualmente” (Freitas e Perez, 2012).

⁸ Na rede municipal de Açailândia existem as funções regente I, que trabalha 4 dias em sala de aula, a titular e a regente II que atua um dia em cada sala, para que seja possível o dia de planejamento da professora titular.

⁹ Dados obtidos com a coordenação do DIAEE/2019.

Nessa rede municipal, há uma cultura formativa para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, que teve início a partir do ano de 2011, com a implementação das salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, porém, não houve nenhuma discussão voltada às altas habilidades/superdotação segundo dados do Departamento de Inclusão e Apoio Educacional Especializado- DIAEE, órgão da Secretaria Municipal de Educação - SME.

Isso se comprova também em levantamento realizado com os 23 professores que atuam no Atendimento Educacional Especial – AEE, deste município, realizado em 2019. Ao serem indagados sobre formação continuada, 73% afirmaram que nunca tiveram contato, em nenhuma formação continuada sobre a temática Altas Habilidades/ Superdotação até aquele ano, ao passo que 27% tiveram contato, mas em redes particulares¹⁰ (Campelo, 2019), o que se traduz na falta de identificação de estudantes com AH/SD e consequentemente, a não efetivação de matrículas.

De posse dessa informação, é realizada, no final de 2020, pela autora deste texto, a primeira palestra sobre altas habilidades/superdotação voltada aos professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) desse município. O objetivo foi orientá-los sobre a importância de informar os professores das salas de aulas regulares de suas respectivas escolas quanto ao reconhecimento das características de superdotação bem como o encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais para avaliação e atendimento.

O lócus da pesquisa foi a escola em que a pesquisadora atua enquanto coordenadora pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa.

5.2 Participantes da pesquisa

Conforme citado, deve-se haver uma preocupação com a escolha do campo de pesquisa, em que é fundamental que o pesquisador tenha uma certa proximidade com o local (Lima e Moreira, 2015), nesse caso também, é de grande importância o compromisso e a responsabilidade dos participantes para com a pesquisa. Para que

¹⁰ Pesquisa realizada em 2019 e apresentada no XV ENFOC - Encontro de Iniciação Científica, XIV Fórum Científico, VI Seminário PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e I Seminário do Programa de Residência Pedagógica 08/11/2019 – 09/11/2019.

isso ocorra, lembra Araújo (2022, p. 68), que há “a necessidade de uma boa relação entre os participantes e os pesquisadores”.

Diante disso, é salientado que as participantes desta pesquisa têm uma vivência de proximidade com a autora deste texto, por meio de atividades desenvolvidas na rede de ensino, da qual a escola pesquisada faz parte.

Por ser realizada com seres humanos, o trabalho de campo foi iniciado na escola, com as professoras, logo após a aprovação e liberação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e seguindo em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas em pesquisa envolvendo seres humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

As atividades desenvolvidas na escola ao longo do período letivo são inúmeras e que a carga-horária de trabalho do professor é dividida entre planejamento, execução de atividades e avaliação de estudantes e de seus processos de ensino, o que foi observado no desenvolvimento da pesquisa como um possível risco de causa de estresse, pelo fato de ser mais uma atividade acrescentada em sua carga-horária.

Diante disso, foi disponibilizado um período de 8 dias para o preenchimento dos primeiros questionários, com perguntas abertas, o que possibilitou uma resposta mais adequada de cada professor.

Um outro fator observado que poderia ocasionar mais risco de estresse foi a preocupação dos participantes com a divulgação de seus pensamentos, percepções e opiniões. Para evitar esse risco, foi realizada uma fala inicial, pela pesquisadora, sobre a seriedade da pesquisa e quais os objetivos bem como enfatizado que a identidade de cada participante seria mantida em sigilo, identificadas no texto como professora 1 e 2 e o ano/série que atendem. No Quadro 3 é listado o perfil profissional das participantes.

Quadro 3 - Perfil das participantes da pesquisa com ajustamento

Professor	Formação	Tempo de atuação em sala de aula
Prof. 1	Pós-graduação	24 anos
Prof. 2	Pós-graduação	Mais de 20 anos

Prof. 3	Pedagogia/ psicopedagogia	17 anos
Prof. 4	Pedagogia/ Gestão e Supervisão Escolar	3 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2023/2024/2025).

Com relação aos perfis listados, percebe-se que as participantes, na grande maioria, têm acima de dez anos de experiência de magistério. Isso as permitiu presumir muitos estudantes, para os quais já lecionaram ao longo da experiência, com indicadores de altas habilidades/superdotação, o que se confirma em suas falas, na subseção 5.7. *Processamento e análise dos dados*.

5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

Para a realização da pesquisa todas as etapas são de extrema importância, porém, há a necessidade de um olhar diferenciado ao delineamento metodológico, os instrumentos e as técnicas utilizadas para a coleta de dados, que merecem especial atenção para a prática da pesquisa científica (Garrutti, 2007).

Sobre a técnica, Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam ser um “conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte [...]. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.” Entre essas técnicas, encontra-se o questionário.

A primeira etapa foi desenvolvida com a apresentação da pesquisa, seus objetivos e etapas e envio do questionário, do *Google Forms* para levantamento dos conhecimentos prévios das professoras, participantes da pesquisa, acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e do Ensino Colaborativo.

A segunda etapa foi efetivada em quatro encontros, nos quais foram utilizados os anexos disponíveis Manual Pedagógico, fruto dessa pesquisa.

No primeiro encontro, desta etapa, foi realizado um estudo sobre os conceitos de altas habilidades/superdotação e Ensino Colaborativo. Oportunidade em que as participantes, discutiram e tiraram dúvidas sobre a pesquisa e os temas.

No segundo encontro, objetivando listar os nomes de estudantes com indicadores de Altas habilidades/ superdotação, foi aplicada aos estudantes, a atividade direcionada¹¹, sugerida no anexo 1 do Manual Pedagógico, por meio do

¹¹ Sugerida no Manual Pedagógico, resultado dessa pesquisa.

Ensino Colaborativo, com a participação das professoras Regente I¹², nas turmas de 2º, 3º e 4º anos pelas professoras titulares, juntamente com a professora de AEE do polo, o qual a escola faz parte.

À medida que a atividade era realizada pelos estudantes, as professoras preenchiam a **Ficha de Levantamento de Características de Altas Habilidades/Superdotação (FLICAHS)**, com os nomes de estudantes apresentam indicadores de AH/SD. Desse processo, resultaram o nome de quatro estudantes, sendo 3 (três) meninos e 1 (uma) menina.

De posse da FLICAHS preenchida, ocorre o terceiro encontro, onde foi feita a avaliação individual, para confirmação das características de superdotação, dos estudantes sinalizados, por meio **Ficha de Avaliação Individual de Características de Altas Habilidades/Superdotação (FAICAHS)**, anexo 3 do mesmo Manual Didático. Finalizando essa etapa, houve a confirmação de altas habilidades/superdotação de um estudante.

Após a realização da segunda etapa, passou-se para a terceira e última etapa, realizada através de entrevista individual por meio do aplicativo WhatsApp. Isso ocorreu pelo fato de a rotina da escola estar sob intenso quantitativo de atividades que não permitiram a realização da entrevista no ambiente escolar. As professoras foram orientadas quanto essa etapa e receberam as perguntas orientadoras da entrevista, bem como responderam de forma online.

5.4 Processamento e análise dos dados

De posse dos dados da pesquisa, segue-se à interpretação e análise. Segundo Marcone e Lakatos (2003), enquanto, na análise, o pesquisador faz um detalhamento dos dados obtidos buscando respostas às indagações e às hipóteses formuladas. Na interpretação, ele busca dar um significado mais amplo às respostas, pois “em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 168).

¹² Na rede municipal de Açailândia- MA são dois professores por turma de Ensino Fundamental- Anos Iniciais, os quais são intitulados Regente I e Regente II.

Dessa forma, a análise e interpretação qualitativa dos dados ocorreu por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A escolha desse método analítico se deu pela observância, no senso comum, do entendimento acerca do tema de Altas Habilidades/superdotação, com um número incontável de mitos e falácias.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de análise de dados de pesquisa qualitativa, desenvolvida na década de 1990 por Ana Maria Lefèvre e Fernando Lefèvre. Conceitualmente, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) consiste basicamente:

[...] em analisar o material coletado de entrevistas feitas a partir de um roteiro de questões abertas, extraído-se de cada uma das respostas as Ideias Centrais e/ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Expressões Chave das Ideias Centrais ou Ancoragens semelhantes compõe-se um ou vários DSC's, (Lefèvre *et al.*, 2002, p. 36).

O DSC é uma técnica de processamento de tabulação de depoimento e/ou entrevistas que busca sintetizar, em discurso único e redigido em primeira pessoa, os conteúdos com sentidos semelhantes, em pesquisas sociais empíricas (Lefèvre; Lefèvre e Marques, 2009). Ele é composto pelas figuras metodológicas, Expressões Chaves (ECH), Ideias Centrais (IC) e/ou Ancoragens (AN) (Genaro, *et al.*, 2004),

- **Expressões chaves (ECH)** são “pedaços”, trechos dos discursos transcritos de forma literal. Esses trechos devem ser destacados pelo pesquisador e revelam a essência do depoimento;
- **A Ideia Central (IC)** é uma palavra ou expressão linguística que descreve, de maneira sintética e fidedigna, o sentido das afirmações específicas de cada um dos discursos analisados. Nesse caso, traz-se o sentido do depoimento e não sua interpretação. O conjunto dos DSC das Ideias Centrais permitem, ao pesquisador, conhecer como pensam e agem uma determinada coletividade
- **Ancoragens (AN)**¹³, um dado conteúdo discursivo, palavras ou expressões, presentes num depoimento e/ou entrevista. É a

¹³ De acordo com Lefèvre, (*et al.*, 2002, p. 37) o termo ancoragem “é aludido e inspirado na teoria da Representação Social (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1978)”. Essa teoria é definida como “conjunto de explicações, crenças e ideias comuns a um determinado grupo de indivíduos; resultam de uma interação social, sem perder de vista, contudo, a questão da individualidade” (Moraes, *et al.*, 2024, p. 18). Em resumo, explica como é concebido um determinado assunto ou tema pelas as pessoas, grupos

manifestação linguística explícita de uma determinada teoria, crença, princípios, valores, etc. em forma de afirmação genérica para enquadrar uma situação específica. As ancoragens desvendam, a partir de expressões individuais, as camadas mais profundas das convicções de uma coletividade.

Os DSC's, embora sejam enunciados em primeira pessoa do singular, se apresentam como se fosse a fala ou o depoimento de uma coletividade. Eles podem ser tanto de Ancoragens quanto de Ideias Centrais, podem ser compostos de um ou mais depoimentos apresentados com sentido singular que por meio do discurso, expressam os pensamentos, as crenças e os valores ligados a um determinado tema, que estão presentes numa determinada formação sócio cultural num determinado momento histórico (Lefèvre *et al.*, 2002).

Buscando agregar os depoimentos de forma sistematizada e padronizada, todo o material coletado foi disposto nos Quadros 5 (respostas do questionário da Etapa I) e 6 (respostas do questionário da Etapa III) que apresentam as perguntas orientadoras e as Expressões chaves (ECH), as Ideias Centrais (IC) e as Ancoragens dos discursos originais individuais, para a formação de um Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O Quadro 4 expõe os discursos iniciais, acerca das temáticas tratadas na pesquisa, das quatro participantes.

Quadro 4 - Respostas ao questionário da Etapa I

Pergunta 1 Você sabe o que é Ensino Colaborativo?				
	Resposta individual	Expressões chaves (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AN)
Prof.1	Não			
Prof.2	Eu acho que é mais ou menos um trabalho desenvolvido com a ajuda da família, do supervisor, etc.	Um trabalho desenvolvido com a ajuda da família, do supervisor.		O ensino colaborativo é o trabalho desenvolvido com ajuda da comunidade escolar.
Prof.3	Acho que é um trabalho desenvolvido de forma colaborativa.	trabalho desenvolvido de forma colaborativa.		O ensino colaborativo é o trabalho desenvolvido de forma colaborativa

ou sociedades. Ela é baseada na ideia de que as representações sociais são um conjunto de conhecimentos, opiniões e imagens que são comuns a um grupo de pessoas.

Prof.4	Não			
Pergunta 2 Você conhece as características/indicadores de altas habilidades / superdotação?				
	Resposta individual	Expressões chaves	Ideias Centrais	Ancoragens
Prof.1	Não	Não	-	-
Prof.2	Um pouco	Um pouco		
Prof.3	Sim	Sim		
Prof.4	Não	Não		
Pergunta 3 Você tem alunos com características/indicadores altas habilidades ou superdotação?				
	Resposta individual	Expressões chaves	Ideias Centrais	Ancoragens
Prof.1	Não	Não		
Prof.2	No momento não	Não		No momento não, mas pode ter tido antes ou terá depois.
Prof.3	Não	Não		
Prof.4	Não	Não		
Pergunta 4 Se respondeu SIM NA QUESTÃO 3, quais estratégias utilizou para identificar os alunos?				
-	-	-	-	-

Fonte: autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2025)

Quadro 4.1- Discurso Social Coletivo (DSC) extraídos a partir da I Etapa da pesquisa

Pergunta 1- Você sabe o que é Ensino Colaborativo?		
DSC 1- Um trabalho desenvolvido de forma colaborativa, com a ajuda da família, do supervisor e etc.		
Pergunta 2 - Você conhece as características/indicadores de altas habilidades / superdotação?		
DSC 2 – Sim	DSC 2.1. Um pouco.	DSC 2.2. Não
Pergunta 3- Você tem alunos com características/indicadores altas habilidades ou superdotação?		
DSC 3.2. Não. no momento não, pelo menos que eu pudesse perceber.		
Pergunta 4- Se respondeu SIM NA QUESTÃO 3, quais estratégias utilizou para avaliar e identificar os alunos?		
--		

Fonte: autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2025)

A Etapa I buscou levantar os conhecimentos prévios das participantes acerca dos temas Altas Habilidades/superdotação e Ensino Colaborativo, a fim de analisar suas percepções após a experiência da pesquisa. A seguir, analisamos as respostas às 3 perguntas, feitas de forma individual.

Pergunta 1: **Você sabe o que é Ensino Colaborativo?**

Foram descritos os discursos das quatro participantes, que ao serem extraídos conforme DSC's 1, 2 e 3.

DSC 1: *Um trabalho desenvolvido de forma colaborativa, com a ajuda da família, do supervisor e etc.*

Aquelas que sinalizaram seu entendimento sobre Ensino Colaborativo, 50%, confundiram com trabalho colaborativo, que basicamente é o trabalho

desenvolvido pelos membros de grupo ou equipe, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade” (Damiani, 2008, p. 215) conforme explanado no DSC 1.

Baseado nisso, é possível observar que o Ensino Colaborativo enquanto estratégia de trabalho que visa a inclusão ainda é desconhecida pelas participantes. Isso pode ser justificado, sobretudo, porque no Brasil, essa forma de trabalho em contexto de educação inclusiva, ainda se encontra em estágio embrionário, afirmam Christo e Mendes (2019).

Pergunta 2: ***Você conhece as características/indicadores de altas habilidades / superdotação?***

Ao analisar seus discursos individuais em resposta à pergunta 2, foi possível perceber que, dentre as quatro participantes, somente uma ou (25%) afirmou conhecer as características de AH/SD, uma (25%) informou conhecer um pouco e as demais (50%) informaram não conhecer. Foram extraídos três DSC's:

DSC 2. Sim,

DSC 2.1. Um pouco;

DSC 2.2. Não

Pode-se, a partir disso, concluir que há um certo conhecimento sobre o tema AH/SD, por parte das docentes investigadas, conforme reconhece Delou (2007) ao afirmar que o Governo Federal vem investindo esforços no sentido de ampliar a formação de professores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, isso se constata com os inúmeros cursos, encontros técnicos e capacitações oferecidas em todo o país.

Além disso, há um aumento também na “produção de material específico para estas formações, assim como as ações desenvolvidas pela CAPES” (Delou, 2007, p. 35), que tem contribuído para que professores e professoras acessem conhecimentos específicos acerca da Educação Especial como um todo.

Porém, em se tratando especificamente de alunos com altas habilidades/superdotação, os professores, muitas vezes, encontram-se despreparados para a identificação dos alunos com AH/SD (Winner, 1998).

A preparação desses profissionais, acrescenta, Vieira e Freitas (2019), precisa ser melhorada não só em aspectos de conhecimentos teóricos e práticos, mas também com relação aos aspectos emocional, pessoal e afetivo, para lidar com alunos com AH/SD que demandam atenção direcionada aos seus aspectos emocionais e de personalidade.

Pergunta 3: *Você tem alunos com características/indicadores altas habilidades ou superdotação?*

No questionamento anterior, na pergunta 2, da Etapa I, foi percebido que das quatro entrevistadas, uma (25%), sinalizou conhecer as características de AH/SD, porém, todas afirmaram não ter estudantes identificados com AH/SD. Foi extraído um DSC.

DSC 3. Não no momento, pelo menos que eu pudesse perceber.

Ao observar o DSC's **3**, resultantes da Pergunta 3, observa-se que todas as entrevistadas afirmam não ter estudantes com AH/SD. O não reconhecimento de alunos com altas habilidades/ superdotação, em suas salas de aulas, por parte da professora (25%), que informou conhecer as AHSD, porém não ter alunos com esse perfil, sugere duas possibilidades: que elas “ainda não confiam na sua capacidade de identificar alunos com AH/SD” (Pérez, 2011, p. 514) ou que seus conhecimentos sobre o tema AH/SD, sejam pautados em conceitos equivocados, baseados em mitos que são disseminados em meio ao senso comum, conforme Figueredo (2008, p. 26) ao parafrasear Fleith (2008) “Muitos mitos sobre o superdotado ainda povoam a mente de professores”.

Sobre os mitos, Negrini e Freitas (2008, p. 277) salientam que “os mitos a respeito das altas habilidades e das pessoas com estas características inúmeras vezes dificultam a sua identificação” e atendimento, pois precisam ter acolhidos seus aspectos emocionais e afetivos, pois os “altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo” (Virgolim, 2007, p.44).

Portanto, conforme afirma Pedro, Ogeda e Chacon (2017, p. 111), “é importante desmitificar estes mitos, para que estes estudantes sejam identificados e atendidos na medida das suas necessidades”.

Essa desmistificação se faz necessária porque, além de outros prejuízos, os mitos “influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação” (Bahense e Rossete, 2014, p.197) e consequentemente no atendimento às particularidades das pessoas com altas habilidades/superdotação.

- **Pergunta 4. *Se respondeu SIM NA QUESTÃO 3, quais estratégias utilizou para avaliar e identificar os alunos?***

Como foi sinalizado pelas entrevistadas, na Pergunta 3, não terem estudantes com AHSD, não foi possível extrair DSC.

Analisando as respostas das três perguntas, depreende-se que há uma necessidade de formação continuada para os professores sobre o tema abordado, pois ele tem um papel de suma importância no processo de identificação de alunos com AH/SD, é ele que, “através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo” (Bahense e Rossetti, 2014, p. 198) e encaminhá-lo ao profissional do AEE.

De posse dos dados da Etapa I, que levantou as percepções iniciais das participantes, seguiu-se à Etapa II, realizada por meio de estudos sobre os conceitos de Altas Habilidades/superdotação e Ensino Colaborativo; aplicação de atividade direcionada, nas salas de aula regular, pelas professoras de AEE e regentes I e II para triagem dos alunos com características de AH/SD e avaliação de características individuais dos alunos listados na ficha de triagem para confirmação de indicadores de AH/SD.

Na Etapa III, foi realizada entrevista, por meio do aplicativo de WhatsApp sobre as novas concepções. Isso objetivou uma comparação, após os estudos dos temas da pesquisa e aplicação da atividade de identificação dos estudantes com características de AH/SD, na sala de aula, por meio do Ensino Colaborativo.

Para a realização da Etapa III, participaram quatro professoras. Suas novas percepções estão expostas a seguir. Os DSC's derivados das novas percepções das participantes são explanados no Quadro 5.

Quadro 5 - DSC's derivados das novas percepções das participantes

Pergunta 1				
O que mudou em sua perspectiva sobre as altas habilidades/superdotação após os estudos realizado por meio da pesquisa, como pensava antes e o que mudou em sua concepção?				
	Resposta individual	Expressões chaves	Ideias Centrais	Ancoragens
Prof. 1	Estudar sobre superdotação me ajudou a observar os alunos com altas habilidades e reconhecer a importância de cada uma.	Estudar sobre superdotação me ajudou a observar os alunos com altas habilidades.	Estudar ajudou a observar os alunos com altas habilidades	O estudo sobre superdotação possibilitou a observância e reconhecimento da importância das habilidades dos alunos.
Prof. 2	Sobre as altas habilidades, é possível sim identificar por meio da pesquisa, a superdotação e as habilidades, e depois dessa pesquisa realizada em sala, a minha mente mudou bastante, no sentido, de que eu entendi a maneira correta de como fazer essa identificação, né?	é possível sim identificar, por meio da pesquisa, a superdotação [...]depois dessa pesquisa realizada em sala, a minha mente mudou [...]eu entendi a maneira correta de como fazer essa identificação.	Depois dessa pesquisa, realizada em sala, minha mente mudou, entendi a maneira correta de como fazer essa identificação.	A identificação é possível por meio da pesquisa em sala de aula. A atividade desenvolvida por meio da pesquisa permitiu a mudança de mentalidade com relação à maneira correta de identificar.
Prof. 3	Como já estudava a respeito, veio somente confirmar o meu pensamento a respeito do assunto. E partindo desse estudo, posso perceber que existem vários alunos com superdotação/altas habilidades invisibilizados.	Já estudava a respeito, partindo desse estudo, posso perceber que existem alunos com superdotação/altas habilidades invisibilizados.	partindo desse estudo, posso perceber que existem alunos com superdotação/altas habilidades invisibilizados	Embora já estudasse o assunto, com a pesquisa foi possível perceber que existem muitos alunos com AHSD, porém são invisibilizados.
Prof. 4	Antes eu via alguns alunos como indisciplinados, agora eu vejo na turma, alunos que precisam ter as capacidades trabalhadas.	Eu via alguns alunos como indisciplinados, agora vejo que precisam ter as capacidades trabalhadas	Alunos indisciplinados, precisam ter as capacidades trabalhadas.	Alunos que são vistos como indisciplinados precisam, ser identificados e terem suas capacidades trabalhadas.
Pergunta 2				
Sobre o Ensino Colaborativo, você acha uma estratégia possível para identificação de alunos/as com indicadores de altas habilidades/superdotação, porquê?				
	Resposta individual	Expressões chaves	Ideias Centrais	Ancoragens
Prof. 1	Pra falar a [verdade] eu não sei muito bem o que é esse ensino colaborativo.	não sei o que é ensino colaborativo	—	—
Prof. 2	Sobre o Ensino Colaborativo, é muito importante nós termos alguém que já tenha essas habilidades, que tem facilidade, que conhece pra estar junto e aplicar alguma atividade ou algo específico pra essa identificação	é muito importante nós termos alguém que já tenha essas habilidades, que tem facilidade, que conhece para aplicar alguma atividade ou algo específico pra essa identificação.	É muito importante termos alguém que já tenha habilidades para aplicar atividade para identificação.	É muito importante ter junto alguém que já conheça o assunto de AHSD e aplique atividades que permitam a identificação dos alunos.
Prof. 3	Sim, pois para identificar estes	para identificar estes alunos, é necessário		Ter um profissional qualificado é

	alunos, é necessário um profissional qualificado, uma vez que, altas habilidades podem ser confundido com alguma [outra] neurodivergência.	um profissional qualificado, uma vez que, altas habilidades podem ser confundidas com alguma [outra] neurodivergência		importante para identificar os alunos e evitar que as AHSD sejam confundidas com neurodivergência.
Prof. 4	Seria bom se tivéssemos uma pessoa para estar conosco nas aulas, seria bem mais fácil.	se tivéssemos uma pessoa para estar conosco nas aulas, seria bem mais fácil.	Uma pessoa conosco nas aulas, seria bem mais fácil.	Uma pessoa com conhecimentos sobre as AH/SD, na sala de aula, tornaria o trabalho de identificação bem mais fácil
Pergunta 3 Como você avalia a experiência desenvolvida, por meio do Ensino Colaborativo, na aplicação da atividade sugerida pela pesquisa em sua sala de aula? Faça um breve relato do seu pensamento antes e depois da experiência				
	Resposta individual	Expressões chaves (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AN)
Prof. 1	Eu não participei da atividade com a professora de AEE, mas com essa pesquisa, essa observação, me ajudou a perceber que tem alguns alunos, na minha sala, com altas habilidades/superdotação.	Não participei da atividade com a professora de AEE, mas essa pesquisa me ajudou a perceber alguns alunos, na minha sala de aula, com altas habilidades/superdotação.	Não participei da atividade, mas essa pesquisa me ajudou a perceber alunos, na minha sala de aula, com altas habilidades/superdotação.	Mesmo não participando da atividade, a pesquisa como um todo possibilitou a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação, na sala de aula.
Prof. 2	Sobre a experiência que foi desenvolvida em sala de aula, foi uma experiência significativa, os alunos gostaram bastante, foi algo diferente, algo também que trouxe pra eles e para o professor o novo olhar, né, para esses alunos com superdotação e a partir de agora, com certeza, depois de ter vivido esse momento em sala de aula com os alunos e com o profissional habilitado para essa função, foi muito bom, foi maravilhoso.	Foi uma experiência significativa, os alunos gostaram bastante, foi algo diferente, que trouxe pra eles e para o professor o novo olhar para alunos com superdotação, depois de ter vivido esse momento, em sala de aula, com o profissional habilitado para essa função, foi muito bom, foi maravilhoso.	uma experiência significativa, foi algo diferente, trouxe para o professor o novo olhar para alunos com superdotação;	A experiência com o profissional habilitado fez mudar o olhar do professor para os alunos com altas habilidades/superdotação.
Prof.3	Avalio que foi de grande relevância, pois através do ensino colaborativo foi possível ter uma avaliação e consequentemente identificação precisa de alunos com características de Altas habilidades.	Foi de grande relevância, através do ensino colaborativo foi possível ter uma avaliação e consequentemente identificação precisa de alunos com altas habilidades.		O trabalho desenvolvido por meio do Ensino Colaborativo proporcionou uma avaliação e identificação mais precisa de alunos com altas habilidades
Prof.4	Sobre a experiência, foi muito positiva, porém há a	A experiência foi positiva, porém há a necessidade de um	A experiência foi positiva, [...], mas poderia ter sido	Para que a experiência, que foi positiva, seja melhor

	necessidade de um trabalho conjunto de todo o corpo docente. A atividade foi boa, mas avalio que poderia ter sido bem melhor, né, se ela tivesse durado mais tempo	trabalho conjunto de todo o corpo docente. [...] poderia ter sido bem melhor, se tivesse tempo.	melhor, se tivesse mais tempo. .	desenvolvida, há a necessidade de um tempo maior e o envolvimento do corpo docente no trabalho.
--	--	---	-------------------------------------	---

Fonte: autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2025)

Quadro 5.1- Discurso Social Coletivo (DSC) extraídos a partir da III Etapa da pesquisa

- Pergunta 1-		
O que mudou em sua perspectiva sobre as altas habilidades/superdotação após os estudos realizados por meio da pesquisa, como pensava antes e o que mudou em sua concepção?		
DSC1- Embora já estudasse sobre o assunto, com esse estudo, pude perceber que existem alunos com AH/SD invisibilizados. O estudo me ajudou a observar e reconhecer a importância das habilidades dos alunos, que a identificação é possível e que alunos que aparentam ser indisciplinados precisam ter suas capacidades identificadas e trabalhadas. Por meio da pesquisa minha mente mudou, entendi a maneira correta de identificar.		
- Pergunta 2		
Sobre o Ensino Colaborativo, você acha uma estratégia possível para identificação de alunos/as com indicadores de altas habilidades/superdotação, porquê?		
DSC2 -É muito importante termos um profissional qualificado, com habilidades, para aplicar atividade ou algo específico para evitar que as AHSD sejam confundidas com outras neurodivergências. Uma pessoa na sala de aula, conosco, tornaria o trabalho de identificação bem mais fácil.	DSC2.1 -Não sei o que é ensino colaborativo	
Pergunta 3		
Como você avalia a experiência desenvolvida, por meio do Ensino Colaborativo, na aplicação da atividade sugerida pela pesquisa em sua sala de aula? Faça um breve relato do seu pensamento antes e depois da experiência		
DSC 3.- Foi uma experiência significativa, de grande relevância, foi algo diferente. Esse momento em sala de aula, com o profissional habilitado para essa função, trouxe para o professor o novo olhar para alunos com superdotação. O ensino colaborativo possibilitou ter uma avaliação e identificação mais precisa de alunos com altas habilidades.	DSC 3. 1- É preciso um trabalho conjunto de todo corpo docente e ter mais tempo para a atividade ser melhor.	DSC 3.2 - Não participei da atividade, mas essa pesquisa me ajudou a perceber alunos, na minha sala de aula, com altas habilidades/superdotação.

Fonte: autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2025)

Na Etapa III, foram feitas três perguntas que buscaram realizar um levantamento sobre as novas percepções das participantes acerca das temáticas tratadas na pesquisa, altas habilidades/superdotação e Ensino Colaborativo, em comparação com as percepções iniciais.

- **Pergunta 1. O que mudou em sua perspectiva sobre as altas habilidades/superdotação após os estudos realizados por meio da pesquisa, como pensava antes e o que mudou em sua concepção?**

Proporcionar a professores e demais profissionais da educação uma formação que favoreça à construção de conhecimentos acerca das altas habilidades/superdotação visando identificar alunos com esse perfil é de suma importância, é o que aponta Brero e Capellini (2021, p. 162) ao afirmarem que a formação continuada “deve oportunizar condições para que o professor perceba indicadores de AH/SD por meio da oferta de conceitos teóricos e práticos, bem como o conhecimento dos instrumentos disponíveis para as escolas”.

Foi o que se buscou com a realização das Etapas II e III na aplicação da pesquisa, que os professores pudessem construir conhecimentos e a partir disso perceber indicadores de AH/SD em seus alunos por meio da aplicação de atividades simples e de fácil aplicação.

Os discursos levantados na Etapa III possibilitaram observar que as professoras consolidaram os conhecimentos acerca dos temas trabalhados na pesquisa, conforme DSC 1, resultante dos discursos individuais:

DSC 1. Embora já estudasse sobre o assunto, com esse estudo, pude perceber que existem alunos com AH/SD invisibilizados. O estudo me ajudou a observar e reconhecer a importância das habilidades dos alunos, que a identificação é possível e que alunos que aparentam ser indisciplinados precisam ter suas capacidades identificadas e trabalhadas. Por meio da pesquisa minha mente mudou, entendi a maneira correta de identificar.

Esse discurso demonstra, que de fato, a formação de professores, voltada à temática das AH/SD, é imprescindível, tanto para minimizar os mitos que, como foi visto, interferem na percepção dos professores, influenciando de forma negativa na identificação dos estudantes, quanto para construção de conhecimentos sobre o tema para o reconhecimento das características nos estudantes, o que contribui para a identificação e encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE).

Sobre a importância da formação para os professores, Brero e Capellini (2021, p. 162) afirmam que os estudos específicos, sobre AH/SD, “reforçam a importância da formação continuada, tendo em vista que ela instrumentaliza o professor para exercer seu papel a partir da reflexão entre teoria e prática”.

O professor instrumentalizado com conhecimentos sobre as características mais comuns encontradas em pessoas com AH/SD, visto que é um público heterogêneo e

não tem um perfil único (Pérez e Freitas, 2012), terá mais facilidade para a identificação de seus alunos com perfil superdotado.

- **Pergunta 2- Sobre o Ensino Colaborativo, você acha uma estratégia possível para identificação de alunos/as com indicadores de altas habilidades/superdotação, porquê?**

A Etapa III, em comparação à Etapa I, demonstrou uma mudança de perspectivas nas participantes acerca do Ensino Colaborativo.

Os estudos realizados sobre os temas da pesquisa e a atividade desenvolvida na Etapa II, proporcionaram, às participantes, em sua maioria (75%), consolidarem os conceitos de Ensino colaborativo como uma estratégia possível para identificação de alunos/as com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Conforme salienta Cabral, *et al* (2014, p. 398) “podemos afirmar que a formação de professores na perspectiva inclusiva, pode ser contemplada de forma positiva, via ensino colaborativo, tendo como meta a aprendizagem dos alunos”. Dessa forma, ao analisar os discursos individuais das participantes, foi possível a elaboração de dois DSC's:

DSC 2. É muito importante termos um profissional qualificado, com habilidades, para aplicar atividade ou algo específico para evitar que as AHSD sejam confundidas com outras neurodivergências. Uma pessoa na sala de aula, conosco, tornaria o trabalho de identificação bem mais fácil.

DSC 2.1 Não sei o que é ensino colaborativo

Ao analisar os discursos individuais, observou-se que as participantes julgaram ser positivo o Ensino Colaborativo para identificar alunos com AH/SD. Em suas falas, 75% delas, afirmaram ser importante ter um profissional com conhecimentos específicos, trabalhando em conjunto, para identificar os alunos com AH/SD, principalmente para que não haja confusão das AH/SD com outras neurodivergências, pois de acordo com Cabral, *et al* (2014, p. 393), “o trabalho em colaboração consiste no diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor

especial”. Há uma aproximação entre os professores das disciplinas gerais e especiais por meio do ensino colaborativo (Cabral, et al, 2014).

- **Pergunta 3. Como você avalia a experiência desenvolvida, por meio do Ensino Colaborativo, na aplicação da atividade sugerida pela pesquisa em sua sala de aula? Faça um breve relato do seu pensamento antes e depois da experiência.**

Sobre a experiência na aplicação da atividade para identificação de alunos por meio do Ensino Colaborativo, as participantes, em sua totalidade, avaliaram de forma positiva e significativa pois, segundo elas, possibilitou avaliar e identificar alunos e alunas com características de altas habilidades.

Mesmo a Prof.4, que participou de toda pesquisa, porém não estava presente no dia “D” da aplicação da atividade para avaliação e identificação dos alunos com características de AH/SD por ser o dia do seu planejamento pedagógico¹⁴, sinalizou a importância da pesquisa para o reconhecimento de características de AH/SD em seus alunos.

Como se vê, a experiência desenvolvida por meio do Ensino Colaborativo visando identificar alunos com características de AH/SD apresenta-se como positiva, pois um aspecto importante na construção do processo de escolarização para todos é “considerar que as aprendizagens que melhor se estruturam são as que se constituem pelo e no coletivo, nas trocas entre os pares – entre os mais e os menos experientes” (Braun e Marin, 2016, p. 198), isso se confirma no DSC 3.1.

DSC 3.1- Foi uma experiência significativa, de grande relevância, foi algo diferente. Esse momento em sala de aula, com o profissional habilitado para essa função, trouxe para o professor o novo olhar para alunos com superdotação. O ensino colaborativo possibilitou ter uma avaliação e identificação mais precisa de alunos com altas habilidades.

¹⁴ O planejamento pedagógico do professor é garantido pela Lei Nº 11.738, DE 16 de julho de 2008, que estabelece, em seu artigo 2º, § 4º que a composição da jornada de trabalho do professor, em interação com o aluno, não pode ultrapassar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária, devendo a carga horária restante, 1/3, destinada a estudos e planejamentos (Brasil, 2008).

DSC 3. 2- É preciso um trabalho conjunto de todo corpo docente e ter mais tempo para a atividade ser melhor.

DSC 3.3 - Não participei da atividade, mas essa pesquisa me ajudou a perceber alunos, na minha sala de aula, com altas habilidades/superdotação.

Embora seja citado como um desafio o pouco tempo disponível para o desenvolvimento da atividade, conforme explanado no DSC 3.2, do quadro 6, foram duas aulas de 50 minutos, percebe-se como positivo, o trabalho em conjunto. Esse é fundamentalmente a proposta do ensino colaborativo, pois sua finalidade é a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula (Braun e Marin, 2016).

Foram avaliados, com a aplicação da atividade, por meio do trabalho desenvolvido nas salas de aulas, 67 alunos e alunas, do 2º ao 4º ano. Como resultado, foram sinalizados para avaliação individual, **dois alunos e duas alunas** com perfil de altas habilidades/superdotação acadêmica (que somam 5,9%) o mais facilmente encontrado na escola por apresentar habilidades cognitivas, que são valorizadas na escola tradicional e por serem identificadas em testes de mensuração do conhecimento, como os testes de QI (Perez, 2004).

O resultado obtido confirma as estimativas do Relatório Marland (1972), que sugere um percentual de no mínimo 3,5% e 5% (Brero e Rondini, 2022). É válido ressaltar que as crianças identificadas serão encaminhadas ao Departamento de Inclusão e Apoio à Educação Especial do Município de Açailândia para dar prosseguimento aos atendimentos específicos.

5.5 Produto Educacional

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* busca capacitar profissionais em áreas distintas do conhecimento, por meio de estudo de técnicas, de processos, ou de temáticas que atendam o mercado de trabalho (CAPES, 2019).

Diferentemente do Mestrado Acadêmico, no Mestrado Profissional, o mestrando precisa desenvolver um processo ou produto educativo que deve ser aplicado em condições reais de sala de aula ou quaisquer outros espaços de ensino, que possa ser usado por professores, ou outros profissionais de ensino, pode ser desenvolvido em diversos formatos (CAPES, 2019).

Os diversos formatos, segundo Sarmento (2019, p. 6) podem ser elaborados em “forma de sequência didática, aplicativo computacional, jogo, conjunto de videoaulas, equipamento, exposição, etc.”. Dessa forma, como produto educacional, derivado dessa pesquisa, optou-se pela construção de um Manual Didático Pedagógico, “que congrega aspectos teóricos e orientações para a condução da prática docente” (Valdemarin, 2008, p. 16)

Para a elaboração do Manual Didático Pedagógico, enquanto documento orientador e condutor da prática docente, foi valorizada toda a experiência vivenciada ao longo da pesquisa, que possibilitou visualizar pequenos detalhes que são importantes para a construção de um olhar diferenciado sobre a identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Esses detalhes foram percebidos, analisados e de forma conjunta com a fala das participantes, por meio dos estudos realizado, fomentou a implementação do Manual Didático Pedagógico, como produto educacional, dessa pesquisa, que tem como objetivo prover informações básicas para que os professores realizem, em seu ambiente escolar, a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação.

O manual didático pedagógico intitulado: ***Conceitos de Ensino Colaborativo e passo a passo para identificação de características de Altas Habilidades/superdotação em alunos na sala de aula***, é um recurso pedagógico que visa levar informações e conhecimentos aos professores, apresenta os conceitos de Ensino Colaborativo e sua implementação na escola, bem como orienta sobre o passo a passo para identificação de alunos com alunos que possuem características de altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Com uma linguagem acessível e de simples compreensão, de modo que os leitores sejam motivados a uma leitura agradável e afetiva, o propósito principal do Manual é apresentar, aos professores, conhecimentos teóricos e práticos acerca do processo de identificação de características de altas habilidades/superdotação nos estudantes, no cotidiano do trabalho pedagógico.

Essa apropriação de conhecimentos irá quebrar e extinguir mitos e falácias sobre o tema de AH/SD, bem possibilitar a identificação e a valorização das potencialidades superiores de alunos com esse perfil em suas salas de aulas.

O manual foi estruturado em quatro seções que abordam os temas das AH/SD e do Ensino Colaborativo de forma didática.

Na seção um (1), explana-se os conceitos de Ensino Colaborativo e como deve ocorrer sua implementação na escola. Na seção dois (2), são apresentados os conceitos de altas habilidades/superdotação e quais são algumas das características listadas, que compõem a literatura que trata do tema. Na seção três (3), apresenta-se didaticamente o passo a passo de como deve ocorrer, na escola, a identificação dos alunos com características de AH/SD. A quarta (4) e última sessão aborda quais são as possíveis formas de atendimento ao aluno identificado com altas habilidades/superdotação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com significado amplo, a inclusão é um caminho longo, que, para ser trilhado, necessita, para além de respeito, de acolhimento das individualidades, das especificidades, das personalidades, de tudo o que seja necessário para que cada um se torne um ser completo e integral, que se reconheça como um ser histórico e cultural, como partícipe da sociedade, o que de fato é.

Na construção desse caminho chamado inclusão, devemos reconhecer que apesar de desafios e dificuldades, o ser carrega em si, habilidades. Uns mais, outros menos. Determinadas vezes, explícitas e, outras vezes, despercebidas. Algumas habilidades facilmente consolidadas e outras com um longo caminho a ser percorrido para a sua consolidação.

É buscando compreender o porquê de ter explícitas e consolidadas algumas habilidades e apresentar um grande desafio para consolidação de outras que chegamos às Altas Habilidades/ Superdotação, o que motivou a realização desta pesquisa.

Por meio dela, foi possível, entre outras coisas, entender que muito além dos aspectos cognitivos, somos seres emocionais, sociais e afetivos. Compreender isso fez toda diferença, pois fez com que as perspectivas mudassem, que os olhares mudassem!

Entender que o ser humano é um ser, com aspectos que o tornam integral, faz com que reconheçamos a necessidade que pessoas com altas habilidades/superdotação têm de ter suas características identificadas e, como vimos ao longo desse texto, isso deve ocorrer o mais cedo possível, tendo em vista que muitos desafios e desajustes ao longo da vida podem ser evitados.

Ao longo de mais de cem anos em que se tem registro de preocupação com pessoas com superdotação, levando em consideração os primeiros registros que tratam da década de 1920, alguns avanços ocorreram, embora a passos lentos. Esses avanços têm, de alguma forma, contribuído com a educação de pessoas superdotadas, como a implementação de Leis e Decretos que compreendem esse público, é o caso das Diretrizes Nacionais da Educação Básica para a Educação Especial (2013), que orientou quanto ao atendimento aos alunos com altas habilidades superdotação, assim como, mais recentemente lançado, o Parecer 51/2023, do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, que não só orienta quanto ao passo para a identificação desse público na sala de aula, mas também lista as características mais comumente encontradas em pessoas com superdotação. Desse modo, a presente pesquisa, para além do aspecto teórico, é um convite à luta para a implementação nas escolas.

Fato é que já existe uma vasta literatura que aborda o tema, o suficiente para se entender que não existe um perfil único e homogêneo, desse público. Que o conceito de inteligência, tão atrelado às altas habilidades/superdotação, ultrapassou o entendimento de uma inteligência única e geral, mas que hoje se abordam “as inteligências”, não hierarquizadas, conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). Entendimento de que a pessoa superdotada, para além do prefixo “super”, o que apresenta mesmo é um “comportamento superdotado”, que pode observado por meio da intersecção de três anéis, constituídos por *habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa*, didaticamente dividido em superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtivo, conforme Renzulli (1986), em sua Teoria dos Três Anéis.

No entanto, apesar de uma rica literatura e de um apanhado de leis que garantem a identificação e o atendimento a essas pessoas, muito ainda precisa ser feito. O ideal é que toda a sociedade acesse conhecimentos mínimos acerca do perfil superdotado, mas como sabemos da quase impossibilidade desse feito, sugerimos que isso ocorra em meio àqueles que fazem a educação formal, aqueles que podem perceber, de maneira precoce, as características específicas de superdotação em crianças e adolescentes, os professores. Por ser o profissional que atua para a formação humana, embrenhado em uma educação formalizada, o professor deve ser a figura central no acesso a saberes que compõem o perfil de pessoas com altas habilidades/superdotação. Logo, ter conhecimento acerca da temática de AH/SD

contribui para que haja uma maior facilidade no reconhecimento dessas características específicas e conseqüentemente, na identificação de alunos com perfil superdotado, pois esses profissionais estão mais próximos aos alunos no dia a dia.

Todavia, ao contrário disso, observou-se, ao decorrer da pesquisa, que há um grande caminho para que esses profissionais consolidem tais saberes, tão importantes acerca das AH/SD. Para tanto, é de extrema relevância e necessidade, que sejam oferecidas pelo Poder Público, aqui entendido como os órgãos responsáveis pela Educação das redes estaduais, municipais e federal, formações que os permitam acessar os conhecimentos mínimos para composição desses saberes.

Outro fator que de fato contribui com a identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), é o trabalho desenvolvido por meio do Ensino Colaborativo, debruçado em toda a comunidade escolar, em um esforço conjunto que oportunize, a todos aqueles que se enquadram na diversidade humana, na qual se incluem os alunos e alunas com AH/SD, serem atendidos como necessitam e merecem.

Finalmente, é válido ainda ressaltar, que as discussões aqui descritas não objetivam encerrar a caminhada na busca por visibilidade e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação. Ao contrário, permite e fomenta a construção de novos, lineares ou tortuosos, caminhos que busquem avanços significativos na construção de uma educação mais inclusiva e igualitária que inclua todos aqueles que dela devem usufruir.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. Soriano. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas**. In Fleith, Denise de Souza (org.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. 1: orientação a professores. Brasília, 2007.
- ALENCAR, Eunice Soriano de e FLEITH, Denise de Souza. Superdotados:
- ALMEIDA, S. R. *et al.* A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, v. 4, n. 2, p. 89-89, 2017.
- ALVES, Ubiratan Silva. Inteligências múltiplas e inteligência emocional: conceitos e discussões. **Dialogia**, [S. l.], v. 1, p. 127–144, 2008. DOI: 10.5585/dialogia.v1i0.827. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/827>. Acesso em: 10 out. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/827>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010.
- ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes de. Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do desenho universal da aprendizagem. São Luís, 2022. 125 f
- AZEVEDO, S. M. L. de; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 32-45, 2010.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 195-208, 2014.
- BARRETO, C. M. P. F. & Mettrau, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. bras. educ. espec.** vol. 17 no. 3 Marília, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p49vvyPJJwnyYdTdBB585HK/> Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, 2008 173 p.
- Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. –Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 193)
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 11 set.

2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 mar 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 out 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 252, p. 1, 30 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm. Acessado em: 15 set 2023.

BRASIL. Decreto Nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11342.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.402, de 23 de janeiro de 2023. Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 23 de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11402.htm

BRASIL. Decreto nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 18 mar. 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. 12, p. 12, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973** - Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 180º da Independência e 113º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 180º da Independência e 113º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, ano 152, n. 249, 29 dez. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 18 mar 2024.

BRASIL. **LEI Nº 4024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Publicação Original). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 02 nov. 2023

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. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro, 2020. institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 30 set. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, col. 2, p. 6426, 3 jun. 1973. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/?numero=72425&tipo_norma=dec&data=19730703&link=s. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 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, ano 131, n. 248, p. 1, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2013, 565p. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades**

educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. [Disponível em: gov.br. Acesso em: 05 maio 2025].

BRASIL. **Parecer CNE/CP 51/2023** - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota técnica nº 04/2014, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. 2014.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRERO, D. A. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação de professores para o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 160-175, 2021.

BRERO, J. G. D. RONDINI, C. A. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotação em 2020: desorganização ou descaso? **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. Rio de Janeiro, 2022.

CABRAL, L. S. A. et. al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.

CAMPELO, A. de S. **Análise da abordagem das Altas Habilidades/Superdotação na formação inicial/continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Açailândia- MA.** XV ENFOC - XIV Fórum Científico, VI Seminário PIBID e I Seminário do Programa de Residência Pedagógica. UNINTER, Curitiba- PA, 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento Orientador de APCN, 2019. Área de avaliação 46: Ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acessado em 05 mai 2025.

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino Colaborativo/ coensino/ bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-44, 2019.

CONBRASD - CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. Brasília: CONBRASD, 2024. Disponível em: <https://conbrasd.org/index.php>. Acesso em: 10/10/2025.

COSTA, L. C. 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 – RS FACOS-UFSM, p. 125-155, 2018.

COSTA, M. M. da; BIANCHI, A. S.; SANTOS, M. M. de O. **Características de crianças com altas habilidades/superdotação**: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, p. e0121, 2021.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

DELOU, C. M. C. **Educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

DELOU, C. M. C. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em: <[https://conbrasd.org/docs/3 INFO/ENSAIO AUTORAL DELOU 2019.PDF](https://conbrasd.org/docs/3_INFO/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.PDF)>. Acesso em: 22 fev. 2024

Departamento Municipal de Inclusão e Apoio à Educação Especial - DIAEE.
Secretaria Municipal de Educação de Açailândia- MA- SME/ 2019

determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

FAVERI, F. B. M. de.; HEINZLE, M. R. S. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis**. Santa Maria, RS: 2019. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 32, n. 2. Publicação contínua. UFSM, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em 01/09/2020>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de et al. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Junqueira&Marin Editores, 2009.

GARDNER, HOWER. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARRUTTI, É. A. Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEs/UFSCar. 2007.

GÁSPARI, J. C. de; SCHWARTS, G. M. Inteligências múltiplas e representações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, p. 261-266, 2002.

GENARO, Luís Eduardo et al. Discurso do sujeito coletivo: bases conceituais, enfoques e aplicações em pesquisas qualitativas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 32, p. 553-569, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUENTHER, Zenlta C. **Dotação e talento: reconhecimento e identificação**. Revista Educação Especial, n. 28, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 31 ago 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 31 ago 2020

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 set 2021.

LAKATOS, E. M. Marconi, M. de A. **Metodologia Científica**, 5ª Ed. 2ª reimpr. São Paulo, Atlas, 2008.

LEFÈVRE, A. M. C. *et al.* **Assistência pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens**. Saúde e sociedade, v. 11, p. 35-47, 2002.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 1193-1204, 2009.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em geografia. Caderno Prudentino de Geografia, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

Mani, E. M. de J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos - SP, 2015.172 p.

MARANHÃO. LEI Nº 12.098, DE 17 DE OUTUBRO DE 2023, Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17803-17.10.2023.html>. Acesso em: 17 mar 2023.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARLAND JUNIOR, S. P. Education of the Gifted and Talented. Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: Office of Education (DHEW), 1971.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. Cap. 3 (p. 49-64) in GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. (organizadoras) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p.

MARTINS AMARAL, B. A história das altas habilidades/superdotação no Brasil: um olhar sobre a trajetória educacional. **Revista Ciência e Conhecimento**, v. 9, n. 2, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 15 jun 2023.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. EdUFSCar, 2023.

MORAES, P. R. et al. A teoria das representações sociais. Direito em foco revista online, v. 6, p. 17-30, 2014.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, v. 27, n. 2, p. 212-238, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

OUROFINO, V.T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. **Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno do Altas Habilidades/ Superdotação**. In Fleith, Denise de Souza (org.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação: vol. 1: orientação a professores. Brasília, 2007.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**- Guarapuava: Apprehendere, 2016;

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. (org.) **Altas habilidades/superdotação: resposta a 30 perguntas**/ Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação (AGAAHSD), - Porto Alegre: Redes Editoras, 2011);

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.. **Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento especializado**- UNESP, Marília- SP: ABPEE, 2012. 144p.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. Rev. Educação Especial. v. 27 | n. 50 | p. 627-640 | set./dez. 2014. Santa Maria, RS. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120006>>. Acessado em: 02 nov. 2023.

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do Talento em Alunos com Perdas Auditivas do Ensino Básico**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2899/4696.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2023

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. da P. R. da. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. A Tríade do Enriquecimento/Modelo da Porta Giratória: Um plano para toda a escola para o desenvolvimento da produtividade criativa. Em: RENZULLI, J. S., (Org.), Sistemas e modelos para o desenvolvimento de programas para superdotados e talentosos. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil

RIGHETTO, G.; STEINMEIER, M.; ANDRADE, R. Testes de inteligência com popularidade, apesar das controvérsias. **ComCiência**, Campinas, n. 144, dezembro de 2012.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina MB. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, v. 1, p. 67-80, 2007.

SALGADO, A. R. D. **Política Pública Municipal de Educação para alunos com altas habilidades ou superdotação: proposta para Juiz De Fora – MG.**

Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)- Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2017, 142 f.

SARMENTO, J. N. P. **Educação profissional e tecnológica: EPT em pauta.** / Januário Neto Pereira Sarmento; Alcyrr Alves Viana Neto - coautor – Anápolis: IFG, 2019. 29 p. : il. color.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 2, p. 0, 2001.

VALDEMARIN, V. O manual didático Práticas escolares um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 8, n. 2, p. 13-39, 2008.

VIEIRA, E. C. FREITAS, C. S. C. **A prática dos professores de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular.** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58709>>. Acesso em: 13/06/2025 08:28

VIRGOLIM, A. Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação: encorajando potenciais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 97-112, 1998.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-609, 2014.

VIVOT, C. C. *et. al.* O uso do WhatsApp enquanto ferramenta de pesquisa na análise das práticas profissionais da enfermagem na Atenção Básica. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 242-264, 2019.

ANEXOS

OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís- MA, 11/10/2023

Senhora,

Profa. Dra Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Universidade Estadual do
Maranhão- UEMA

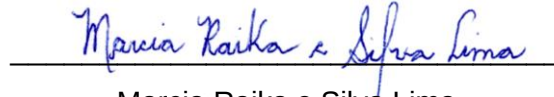
Prezada Senhora,

Utilizo-me desta para encaminhar a V. Sa. o projeto de pesquisa intitulado “O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular”, cujo objetivo é analisar a contribuição do ensino colaborativo como estratégia pedagógica de identificação e estimulação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, sob minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-la que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

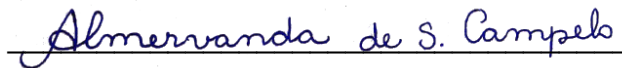
- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CO-NEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para avaliação ética.

Sem mais a acrescentar, aproveito para enviar aos conselheiros e conselheiras votos de estima e consideração.

Atenciosamente:



Marcia Raika e Silva Lima
CPF: 478.949.623-68
Pesquisadora responsável



Almervanda de Souza Campelo
CPF: 023.606.453-31
Pesquisadora participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo intitulado “O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular” que será realizado na Escola Municipal Arenyvyva Paulla Oliveira Pereira Tabaiano, cujo a pesquisadora responsável é a Sra Márcia Raika Silva e Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias e pesquisadora participante é a Sra Almervanda de Souza Campelo, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), polo UEMA.

Este estudo se destina a analisar a contribuição do ensino colaborativo como estratégia pedagógica de identificação e estimulação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

A importância desta pesquisa está em proporcionar uma reflexão sobre a importância de um trabalho desenvolvido de forma colaborativa para identificar e motivar alunos com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação buscando incluí-lo e melhorar seu processo de ensino aprendizagem.

Espera-se com este projeto que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Ensino Colaborativo possa contribuir para a identificação dos alunos que apresentam características de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Com base no exposto, caso decida colaborar voluntariamente com este estudo, sua participação se efetivará em todas as etapas da pesquisa de campo que são três, realizando-se por meio de pesquisa descritiva, em que o “pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52) e reflexiva, que “permite ao pesquisador ter sensibilidade para agir em todos os momentos da prática de pesquisa” (Oliveira; Piccini, 2009, p. 95).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

Há na escola, cenário de investigação, um total de 11 professores que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental, nas salas regulares e um professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua na sala de recursos multifuncionais. Do total de professores das salas de aulas regulares, 8 (oito)

participarão da pesquisa juntamente com o professor de AEE, segundo os critérios de inclusão.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Levando em consideração que o Ensino Colaborativo é o trabalho conjunto entre professor de AEE e o professor da sala de aula regular (Marin; Braun, 2013) e buscando resposta à pergunta questionadora que fomenta este estudo, bem como ao alcance do objetivo central, elenca-se como critério de inclusão os professores participantes da pesquisa que têm carga – horária de trabalho de 40 horas semanais disponíveis exclusivamente para escola, cenário de realização do estudo. Ao passo que será elencado como critério de exclusão os demais, que dispõem de carga horária inferior e/ou dividem carga horária de trabalho em outra escola.

A escolha dos critérios ora apresentados, se dá pela necessidade de os dois professores (sala regular e AEE) trabalharem na escola, cenário da pesquisa, 40 horas semanais, o que proporciona um tempo maior na escola, o que poderá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, o que se torna mais viável trabalhando em única escola. É válido ressaltar que o trabalho desenvolvido por meio do ensino colaborativo voltado especificamente ao aluno com características específicas de AH/SD, se dá com identificação na sala de aula regular, encaminhamento ao atendimento educacional especializado para avaliação de domínio e dificuldades, bem como, o planejamento de estratégias pedagógicas direcionadas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Na primeira etapa, serão aplicados questionários impressos, com perguntas abertas, a fim de investigar os conhecimentos dos professores, participantes da pesquisa, acerca da temática proposta neste estudo, bem como quais são as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas para identificação dos alunos com indicadores de AH/SD.

Ainda na primeira etapa, será disponibilizado aos professores, participantes da pesquisa, o diário de bordo, que é um instrumento, caderno ou pasta, no qual todas as etapas de desenvolvimento de um projeto, aula ou evento, conforme ocorrerem, são registrados, o “registro deve ser detalhado e preciso, indicando as datas e os

locais de todos os fatos, passos, descobertas, indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises” (Febrace, 2023). Nesse instrumento, os professores registrarão todas as suas percepções de cada encontro, bem como, as dúvidas e sugestões, que porventura, vierem surgir.

Na segunda etapa, serão promovidos estudos reflexivos, com os participantes da pesquisa, sobre o tema de AH/SD, visando a elaboração de guia pedagógico para o ensino-aprendizagem de alunos com AH/SD. Nesta etapa, para os estudos reflexivos, serão utilizadas como referências, para embasamento teórico, as obras “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação” (Fleith (2007, org); “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação” (SEESP/MEC, 2006) e Manual de identificação de altas habilidades/superdotação (Pérez e Freitas, 2016). A partir dessa etapa, todas as demais serão fotografadas, utilizando como instrumento câmera fotográfica de aparelho celular da pesquisadora.

A terceira e última etapa se dará por meio de grupo focal, que “busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços”. (Trad, 2009 p. 780), será realizado por meio de entrevista coletiva semiestruturada, aquela que se utiliza “de um roteiro previamente elaborado” (Manzini, 2004, p. 58), objetivando levantar a percepção dos professores quanto o trabalho realizado ao longo de toda a pesquisa. Nesse encontro, as falas dos participantes serão gravadas por meio de gravador de voz portátil. É válido ressaltar que os professores, participantes da pesquisa, irão contribuir em todas as etapas.

ASPECTOS ÉTICOS- LEGAIS

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa se dará somente após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA), respeitando e cumprindo o previsto na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres

humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

RISCOS

Considerando as inúmeras atividades desenvolvidas na escola ao longo do período letivo e que a carga-horária de trabalho do professor é dividida entre planejamento, execução de atividades e avaliação de alunos de seus processos de ensino, será oportunizado ao professor, participante da pesquisa, o período de uma semana para preenchimento dos questionários, estes que serão breves, com duas ou três perguntas abertas, o que possibilita a resposta conforme melhor se adeque a cada professor. ainda assim, é passível de ocorrerem riscos de tomada de tempo dos participantes ao responderem os questionários e divulgação de seus pensamentos e percepções. É válido destacar que a pesquisadora esclarecerá aos participantes sobre a seriedade da pesquisa e se responsabilizará por todos os riscos que, porventura, possam surgir.

Com relação ao grupo focal, que ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada, pode haver o risco de, durante a gravação da entrevista, o colaborador sentir-se desconfortável ou constrangido ao responder as perguntas e/ou na interação com os demais pesquisadores, circunstância que será contornada pela pesquisadora através de diálogo respeitoso e esclarecedor acerca dos objetivos éticos da pesquisa.

Ressalta-se que, caso algum participante da pesquisa, ache necessário atendimento psicológico, será buscado esse profissional junto à Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento de Inclusão e Apoio à Educação Especial-DIAEE, que dispõe de profissionais para atendimento a alunos e professores.

BENEFÍCIOS

A presente pesquisa irá possibilitar uma reflexão crítica a respeito da identificação e necessária inclusão de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD), estudantes invisibilizados em nossas escolas. Contribuirá para a apropriação de informações voltadas ao reconhecimento das características desses alunos, o que fomentará a eliminação de barreiras

preconceituosas que fomentam mitos e desinformações. Apropriando-se dos necessários conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, os docentes, professores das salas de aulas regulares e de AEE, poderão identificar o mais cedo possível, esses estudantes e iniciarem, conjuntamente, o trabalho voltado às dificuldades socioemocionais e de aprendizagem, a indicação de sua área de domínio e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam suas especificidades, o que irá favorecer sua inclusão.

Ademais, é válido ressaltar que ao reconhecer a área de domínio dos estudantes e direcionar um trabalho pedagógico, será evitado o desperdício de talentos. Outro aspecto positivo da pesquisa será a socialização de saberes entre os demais profissionais da escola de modo a refletir sobre suas atividades docentes, na atuação com aqueles alunos que não apresentam indicadores de AH/SD.

Torna-se necessário deixar claro a todos os envolvidos na pesquisa que as informações obtidas por sua participação não permitirão sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos, sendo feitas por nomes fictícios.

Caso haja dúvidas a qualquer momento de realização desta pesquisa, o(a) senhor (a) tem plena liberdade para pedir esclarecimentos, assim como recusar-se a participar ou retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos ainda ressarcimento por qualquer despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa e indenização por todos os danos que venha sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi exposto em relação a sua participação nesta pesquisa e estando ciente de seus direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que sua participação implica, o (a) mesmo (a) concorda em dela participar e, para tanto, dá seu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Nestes termos, agradecemos sua colaboração.

Márcia Raika e Silva Lima, telefone: (86) 99439-1226, endereço eletrônico: marciaraika@cesc.uema.br.

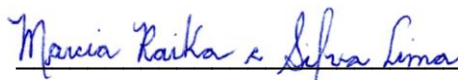
Almervanda de Souza Campelo, telefone: (99) 99147-0710, endereço eletrônico: almervanda@hotmail.com

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
Cidade Universitária Paulo VI – Caixa Postal 09- São Luís/MA.
Fone: (98) 2016-8100.

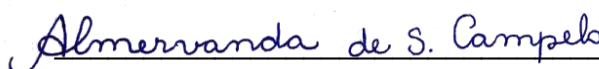
ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias- MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís, Maranhão, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante



Marcia Raika e Silva Lima
CPF: 478.949.623-68
Pesquisadora responsável



Almervanda de Souza Campelo
CPF: 023.606.453-31
Pesquisadora participante

OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

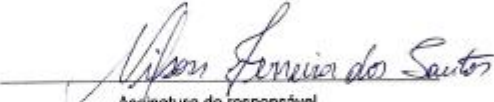


ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL KIOLA SARNEY
Rua Lamant Junior S/N- Vila Maranhão

AUTORIZAÇÃO DE INSTITUIÇÃO

Eu, Nilson Ferreira dos Santos, diretor da ESCOLA MUNICIPAL KIOLA SARNEY, autorizo a execução da pesquisa de mestrado intitulada "O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular" das pesquisadoras Márcia Raika Silva e Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, (CESC/Caxias) e Almervanda de Souza Campelo, mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), polo UEMA.

Açailândia, 18/09/2023.


Assinatura do responsável.

E. M. KIOLA SARNEY
Nilson Ferreira dos Santos
Diretor
Port. 244/2023-DAB



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão,

Eu, Márcia Raika Silva e Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular”, tendo como pesquisadores participantes a Sra Almervanda de Souza Campelo, mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) em rede/ UEMA, declaramos que:

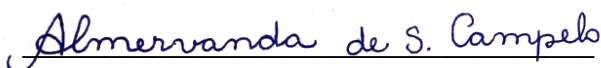
- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº466/12, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Sra Marcia Raika e Silva Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com os participantes da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís - MA, 11 de outubro de 2023.



Marcia Raika e Silva Lima

CPF: 478.949.623-68



Almervanda de Souza Campelo

CPF: 023.606.453-31

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

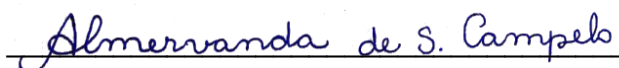
Título: “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA

Eu, Márcia Raika e Silva Lima, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido no Centro de Ensino xxx, localizado Rua xxx, Vila Ivar Saldanha, São Luís – MA, a qual terá como colaborador Tarcísio Welvis Gomes de Araújo, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como:

- Interesse financeiro no produto de teste como uma patente, marca registrada, direitos autorais ou acordo de licenciamento;
- Pagamentos significativos de quaisquer tipos, excluindo os custos de condução do estudo ou outros estudos clínicos;
- Interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionários onde será realizada a pesquisa.



Marcia Raika e Silva Lima
CPF: 478.949.623-68
Pesquisadora responsável



Almervanda de Souza Campelo
CPF: 023.606.453-31
Pesquisadora participante

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS- INICIAL

Pesquisa: “O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular”.

São cinco perguntas abertas sobre o tema: “Altas Habilidades/Superdotação”.

Não existe uma resposta correta, fique à vontade para responder segundo suas percepções.

QUESTÕES:

1. Você sabe o que é Ensino Colaborativo?

2. Qual sua formação inicial e quanto tempo atua na sala de aula?

3. Você conhece as características/indicadores de alunos com altas habilidades ou superdotação?

4. Você tem alunos com características/indicadores altas habilidades ou superdotação?

5. Se respondeu sim na questão 4, quais estratégias utilizou para identificar os alunos?

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO- FINAL

Pesquisa: “O ensino colaborativo como estratégia pedagógica para identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na sala de aula regular”.

QUESTÕES:

1. O que mudou em sua perspectiva sobre as altas habilidades/superdotação após o estudo reflexivo realizado por meio da pesquisa, como pensava antes e o que mudou em sua concepção?

2. Sobre o Ensino Colaborativo, você acha uma estratégia possível para identificação de alunos/as com indicadores de altas habilidades/superdotação, porquê?

3. Como você avalia a experiência desenvolvida, por meio do Ensino Colaborativo, na aplicação da atividade sugerida pela pesquisa em sua sala de aula? Faça um breve relato do seu pensamento antes e depois da experiência
