

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

MARI LIDIA CHEMPCEK

**A INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURITIBA, PR
2022**

MARI LIDIA CHEMAPEK

**A INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi.

**CURITIBA, PR
2022**

1

Chempcek, Mari Lidia
C517i A invisibilidade de estudantes com altas
habilidades/superdotação: concepções de professores(as) do ensino fundamental
/ Mari Lidia Chempcek. Curitiba, 2022.
125 f. + Produto educacional

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

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi.

1. Educação Inclusiva. 2. Altas habilidades. 3. Superdotação. 4. Formação
de professores. I. Bertoldi, Andréa Lúcia Sérgio. II. Universidade Estadual do
Paraná. III. Título. IV. Título: Pensando fora da caixa sobre as altas
habilidades/superdotação: invisibilidades visíveis.

CDD 371.95
23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARI LIDIA CEMPCEK

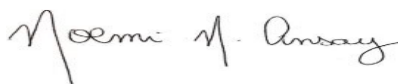
A INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Membros da Banca:



Profª. Drª. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi
(Presidente)



Profª. Drª. Noemi Nascimento Ansay
(PROFEI/UNESPAR)



Profª. Drª. Denise Maria de Matos
(UFPR)

Curitiba, 28 de outubro de 2022.

Às minhas filhas amadas, Ana Livia e
Mariana, e, também, àqueles que
permanecem invisíveis diante de suas
habilidades e de seus talentos.
A vocês, dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, pela acolhida, pelos conhecimentos compartilhados e por me possibilitar ver o mundo de um modo diferente.

A todos(as) os(as) professores(as) e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), pelo companheirismo, pelas profundas discussões que realizamos e que permitiram o meu crescimento pessoal e profissional.

À Prof.^a Dr.^a Roseneide Cirino, coordenadora do Profei, que contribuiu compartilhando valiosos conhecimentos.

Às professoras titulares da banca, Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Matos e Prof.^a Dr.^a Noemi Ansay, pelo tempo dedicado à leitura, à análise, pelas contribuições e por serem inspiração.

Às professoras suplentes da banca, Prof.^a Dr.^a Paula Sakaguti e Prof.^a Dr.^a Rosemyriam Cunha, que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, pelas considerações e por partilharem suas experiências e seus conhecimentos.

Aos(às) professores(as) participantes e aos(às) gestores(as) que possibilitaram a realização desta pesquisa.

À minha amiga e parceira intelectual, Prof.^a Dr.^a Monaliza Ozório Haddad, por suas palavras de apoio e de motivação.

A todos(as) os(as) superdotados(as) que passaram por minha trajetória profissional, por serem quem são e me instigarem a aprofundar os conhecimentos nessa área.

À minha família e aos(às) amigos(as), por compreenderem minhas ausências e me apoiarem em minhas escolhas.

Às minhas filhas, Mariana e Ana Livia, parceiras incondicionais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro e pelo incentivo com a bolsa de estudos.

*Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.*
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

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

O número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados(as) na Educação Básica tem apresentado gradativa ascensão no Brasil, porém com inconsistências quando comparado à estimativa de pessoas identificadas com esse diagnóstico, o que pressupõe uma lacuna no processo de identificação. Assim sendo, neste estudo, buscou-se analisar a concepção de professores(as) da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental, sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que se refere às possibilidades de identificação e de atendimento aos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de compreender as possíveis interferências das formações realizadas pelos(as) professores(as) e os conceitos que culturalmente permeiam essa temática nos processos de inclusão desses(as) estudantes. Participaram do estudo 30 professores(as) da rede pública municipal e estadual do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba/Paraná. É uma pesquisa de campo de natureza quali-quantitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com questões abertas sobre a concepção de Superdotação, a formação docente sobre o tema, a atuação dos(as) professores(as) junto a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, as características e os indicadores presentes nesses sujeitos. Os dados das entrevistas foram gravados, transcritos, analisados e categorizados, conforme a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). A análise dos dados obtidos evidenciou os conhecimentos que os(as) professores(as) entrevistados(as) possuem sobre as Altas Habilidades/Superdotação, constituindo a base para a definição das seguintes categorias: concepção, indicadores, formação profissional, trabalho pedagógico e mitos. Os resultados do estudo apontaram que as diferentes concepções sobre as Altas Habilidades/Superdotação, a escassa formação sobre a temática nos contextos de formação docente inicial e/ou continuada e, conseqüentemente, o atendimento desses(as) estudantes, contribuíram para a sua invisibilidade. A partir da análise dos dados coletados e de sua discussão, foram levantados os indicativos para a elaboração de um produto educacional, em formato de livro digital, com orientações práticas que respondem às necessidades apontadas pelos(as) professores(as) participantes do estudo, incluindo a definição de Altas Habilidades/Superdotação, o amparo legal previsto na legislação, o direito ao Atendimento Educacional Especializado, a identificação de características e de indicadores, as possibilidades de identificação e de avaliação desses(as) estudantes no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Formação docente.

ABSTRACT

CHEMPCEK, Mari Lidia. **Invisibility of Gifted students**: conceptions of Elementary School teachers. 2022. 125 p. Thesis (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

The number of Gifted students enrolled in Basic Education has presented gradual rise in Brazil, but with inconsistencies when compared to the estimate of people identified with this diagnosis, which presupposes a gap in the identification process. Thus, in this study, it was sought to analyze the conception of teachers of Basic Education, more specifically of Elementary School, on their initial and continuing education process, regarding the possibilities of identification and care to Gifted students. It is about understanding the possible interference of the trainings performed by teachers and the concepts that culturally permeate this theme in the inclusion processes of these students. Thirty teachers of the municipal and state public network of the municipality of Araucária, metropolitan region of Curitiba/Paraná, participated in the study. It is a field investigation of a qualitative nature that used as an instrument of data collection a semi-structured interview with open questions about the conception of Giftedness, teacher training on the theme, the performance of teachers with Gifted students, the characteristics and indicators present in these individuals. The data of the interviews were recorded, transcribed, analyzed and categorized, according to the content analysis proposed by Laurence Bardin (2016). The analysis of the data obtained showed the knowledge that the interviewed teachers have on Giftedness, constituting the basis for the definition of the following categories: conception, indicators, professional training, pedagogical work and myths. The results of the study pointed out that the different conceptions of Giftedness, the scarce training on the theme in the contexts of initial and/or continued teacher education and, consequently, the care of these students, contributed to their invisibility. From the analysis of the data collected and its discussion, indicatives for the elaboration of an educational product were raised, in the format of a digital book, with practical guidelines that respond to the needs pointed out by the teachers who participated in the study, including the definition of Giftedness, the legal support provided for in the legislation, the right to Specialized Educational Assistance, the identification of characteristics and indicators, the possibilities of identification and evaluation of these students in the educational context.

Keywords: Inclusive Education. Giftedness. Identification. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da concepção do Modelo dos Três Anéis	23
Figura 2 – Modelo Triádico de Enriquecimento	55
Figura 3 – Capa do produto educacional produzido em formato de livro digital	93
Figura 4 – Ilustração contida no produto educacional produzido em formato de livro digital	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de habilidades acima da média.....	35
Quadro 2 – Indicadores de criatividade.....	35
Quadro 3 – Indicadores de comprometimento com a tarefa	35
Quadro 4 – Características gerais.....	36
Quadro 5 – Características de pensamento criativo.....	37
Quadro 6 – Características de aprendizagem	38
Quadro 7 – Mitos recorrentes na literatura.....	40
Quadro 8 – Análise das categorias e subcategorias	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação, de 2010 a 2020	32
Tabela 2 – Escolas de Educação Básica referentes ao Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais no município de Araucária	63
Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes no Ensino Fundamental Regular, no município de Araucária em 2020.....	63
Tabela 4 – Número de matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no município de Araucária.....	64
Tabela 5 – Caracterização dos(as) participantes	65
Tabela 6 – Formação inicial em nível de Graduação e quantidade de cursos de Especialização realizados	66
Tabela 7 – Definição de Altas Habilidades/Superdotação apresentada pelos(as) professores(as)	71
Tabela 8 – Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como parte do público atendido pela Educação Especial Inclusiva	72
Tabela 9 – Necessidades educacionais dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	74
Tabela 10 – Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação	76
Tabela 11 – Características de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação....	77
Tabela 12 – Avaliação multidisciplinar em Altas Habilidades/Superdotação.....	79
Tabela 13 – Subcategoria “Formação inicial”	81
Tabela 14 – Subcategoria “Formação continuada”	81
Tabela 15 – Subcategoria “Fundamentação teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação”	82
Tabela 16 – Subcategoria “Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”	83
Tabela 17 – Subcategoria “Trabalho desenvolvido”	84
Tabela 18 – Subcategoria “Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação”	86
Tabela 19 – Mitos recorrentes.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira de Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IAD	Instituto Aprendizagem e Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAS	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
PNE	Plano Nacional de Educação
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Profei	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIAH/S	Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	22
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INVISIBILIDADES VISÍVEIS.....	22
2.1.1 Conceituando as Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis	22
2.1.2 Contextualização das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil	26
2.1.3 Quem não é visto, não é lembrado: desafios da identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	31
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: HETEROGENEIDADE E IMAGINÁRIO.....	33
2.2.1 Características do(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação e a relação com a identificação	33
2.2.2 Mitos que permeiam a temática Altas Habilidades/Superdotação.....	38
2.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INCLUSÃO DE FATO	45
2.3.1 A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional	45
2.3.2 Atendimento ao(à) estudante com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: a importância do olhar incluyente	52
2.3.3 Formação docente e desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	61
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES	62
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	67
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	68
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1 CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	71
4.2 INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	76
4.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	80
4.4 TRABALHO PEDAGÓGICO.....	83

4.5 MITOS	87
5 PRODUTO EDUCACIONAL	90
5.1 INTRODUÇÃO	90
5.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO.....	92
5.3 RESULTADOS ESPERADOS.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	108
ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

Compreendendo que o desenvolvimento humano se dá pelas relações sociais que estabelecemos em nossa vida, conhecer a história de vida das pessoas faz com que possamos entender suas motivações de estudo. Dessa forma, considero importante compartilhar parte de minhas vivências, que culminaram no engajamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e, mais especificamente, nesta investigação.

Desde a tenra idade, fiz a escolha pela profissão de professora, a qual sempre me referi com orgulho, me espelhando em minhas primeiras professoras. Durante o Ensino Médio, realizei o curso de Magistério (1995 a 1998), no qual tive as primeiras experiências como professora, que me levaram a aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ao concluir o Magistério, ansiosa por novos aprendizados, realizei o curso de estudos adicionais na área de Deficiência Mental (1999), denominação da época. Esse curso trouxe a certeza do que eu almejava para o futuro. Foi um ano de muitos aprendizados e muito encantamento pela área da Educação Especial. A partir daí, comecei a ter um olhar mais crítico, reflexivo e criativo diante da prática pedagógica. Desse curso, trago como ensinamento que cada ser é único e deve ser visto a partir de suas especificidades.

Além disso, cursei a Graduação em Pedagogia (2000-2003), que reafirmou a minha decisão de ser professora. Durante a Graduação, compreendi melhor a objetivar e a planejar o ensino, além de perceber a necessidade de estar em constante busca e aprofundamento teórico. Desde o início da Graduação, exerci a função de professora, passando por turmas de alfabetização, de Educação Infantil, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, atualmente, atuo na Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas áreas de Deficiência Intelectual e de Altas Habilidades/Superdotação.

No período de 2009 a 2012, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Araucária, no Departamento de Avaliação Psicoeducacional. Foi a partir do ano de 2009 que iniciei meus estudos na área das Altas Habilidades/Superdotação, quando implantamos o atendimento em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a qual coordenei nos dois primeiros anos (2009 e 2010) e prestei assessoria ao Departamento de Educação Especial nos dois anos seguintes (2011 e 2012).

Ao atuar na Secretaria Municipal de Educação, também era responsável pela formação continuada dos(as) profissionais e familiares, realizando intervenções e acompanhamento pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes que apresentavam tanto Altas Habilidades/Superdotação quanto dificuldades significativas no processo de apropriação dos conhecimentos, com ou sem laudos de transtornos de aprendizagem na leitura, na escrita ou na matemática, de dislexia e de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Com esse trabalho realizado, nossa equipe obteve reconhecimento por meio do Prêmio Dica de Mestre, uma iniciativa do Instituto Glia que identifica, valoriza e divulga experiências educativas e terapêuticas, planejadas e executadas por educadores(as) e terapeutas que contemplam os mais novos conhecimentos da área da Neurociência na Educação. Ainda durante esse período, cursei uma Especialização em Altas Habilidades/Superdotação, na qual tive a honra de conhecer valorosas profissionais que atuam nessa área e me encantar ainda mais com esse contexto.

Desde 2014, atuo como professora da SRM para Altas Habilidades/Superdotação com o atendimento a estudantes Superdotados(as), desenvolvendo propostas de enriquecimento curricular em suas áreas de interesse específicas e desenvolvimento de potencial, e realizando orientações às famílias e às equipes pedagógicas das unidades educacionais. Desde então, também atuo com a avaliação, a intervenção e os atendimentos de Superdotados(as) no Instituto Aprendizagem e Desenvolvimento (IAD). A experiência adquirida possibilitou-me a oportunidade de lançar, em coautoria, no ano de 2019, o livro *Altas Habilidades/Superdotação – o trabalho pedagógico e a inteligência emocional no cotidiano dos professores e dos alunos* (CHEMPCEK; HADDAD, 2019).

O interesse pelo Mestrado surgiu com o aprofundamento e os avanços dos(as) estudantes da SRM em suas pesquisas em áreas de interesse e a necessidade de investigar o contexto educacional diante da identificação e da percepção dos(as) professores(as) em relação às necessidades educativas que eles(as) apresentam. Com o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, busco o aprimoramento dos conhecimentos que considero essenciais para desempenhar um trabalho inclusivo, com particular interesse na área de Altas Habilidades/Superdotação, a qual me instiga constantemente.

Considerando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei) traz como público da Educação Especial os(as)

estudantes com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008a), destacamos a importância da identificação desses(as) estudantes e do trabalho pedagógico a ser realizado, de modo a propiciar uma educação de qualidade não apenas àqueles(as) com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento, mas também que encoraje aqueles(as) que apresentam o perfil do(a) estudante Superdotado(a).

No Relatório Marland (MARLAND JR., 1972), estima-se que 3% a 5% da população sejam de Superdotados, considerando apenas as áreas acadêmicas e intelectuais. Esse percentual é ampliado se consideradas as habilidades em qualquer área do empreendimento humano, descrito por Renzulli (2014) como um grupo de 15% a 20% da população.

No Censo Escolar de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2021a), das 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica no país, 1,3 milhão de matrículas são na Educação Especial e apenas 24.424 são de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados(as) na Educação Especial. Pelo estimado, se forem consideradas as mais de 47 milhões de matrículas, o número de estudantes Superdotados(as) deveria ser em torno de 2,3 milhões (SOUZA, 2021). Os dados descritos apontam a invisibilidade desses sujeitos no contexto educacional brasileiro e, além disso, demonstram que há negligência histórica para com esses(as) estudantes, o que evidencia a necessidade da investigação referente às dificuldades presentes na indicação dessas pessoas para o processo de identificação.

Na área educacional, não é incomum que um nível de atenção maior seja dado aos(as) estudantes que apresentam alguma dificuldade nos processos de aprendizagem e menor atenção seja destinada àqueles(as) que possuem facilidades e habilidades acima da média. Da mesma forma, as políticas públicas estão, predominantemente, voltadas ao atendimento de estudantes com deficiências, permanecendo os(as) estudantes Superdotados(as) sem reconhecimento e sem atendimento às suas necessidades específicas. Destarte, o(a) estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, muitas vezes, passa despercebido(a) ou é rotulado(a) devido a comportamentos desafiadores, de agitação ou de desatenção.

Nesse sentido, conhecer sobre as Altas Habilidades/Superdotação está, inicialmente, relacionado ao indicativo e ao conhecimento das características comuns

desses(as) estudantes, aos mitos que os(as) circundam e às principais teorias que abordam a temática, sendo necessário um olhar atento às particularidades e aos comportamentos apresentados por essas pessoas. É importante destacarmos que essa é uma área de estudos e de atuações multidisciplinares, na qual há de se ter engajamento em uma pesquisa aprofundada nos diversos campos de conhecimento transversais ao desenvolvimento humano para, assim, instigar práticas e políticas públicas voltadas às especificidades desse público.

Para considerarmos o(a) estudante Superdotado(a) em sua multiplicidade, temos de contemplar, nos processos de ensino e de aprendizagem, os aspectos emocionais, sociais, cognitivos, culturais, suas áreas de interesses e aspectos peculiares da Superdotação. Dessa forma, podemos dar visibilidade às suas particularidades, auxiliando no desenvolvimento, no autoconhecimento e na compreensão das especificidades de cada pessoa diante dessa condição. O conhecimento de si e sobre si permite a esse(a) estudante maior compreensão de suas potencialidades, dificuldades, facilidades e possibilidades, e converge para uma trajetória única que visa seu desenvolvimento de forma plena. Pensamos que um maior conhecimento dos(as) professores(as) sobre a temática garante que esses(as) estudantes sejam percebidos(as) diante de suas especificidades, possibilitando que esse profissional busque estratégias e adaptações adequadas, de acordo com a compreensão e o direcionamento de características de cada um(a).

Diante do exposto, neste estudo, propomos analisar dados coletados sobre as concepções de professores(as) da Educação Básica, no Ensino Fundamental, referente às características das Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, buscamos compreender as possíveis influências da formação inicial e continuada desses(as) professores(as) para o processo de identificação e de encaminhamentos dos(as) estudantes, de modo a impactar, positivamente, a inclusão educacional dessa população, considerando suas particularidades.

A identificação de estudantes Superdotados(as) no Brasil ocorre de forma incipiente. Assim, partindo do pressuposto que só identificamos o que conhecemos, o problema que orienta a reflexão nesta pesquisa busca elucidar as seguintes questões: Os(as) professores(as) têm contemplada, em suas formações inicial e/ou continuada, a temática Altas Habilidades/Superdotação? Quais concepções e conhecimentos apresentam diante desse tema? Esses aspectos interferem na identificação e nos encaminhamentos para a inclusão educacional desses(as) estudantes?

Diante do exposto, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a concepção de professores(as) da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental, sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que se refere às possibilidades de identificação e de atendimento aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Os objetivos específicos do estudo foram:

- Identificar concepções de professores(as) da Educação Básica, do Ensino Fundamental, quanto à temática das Altas Habilidades/Superdotação.
- Verificar como os(as) professores(as) identificam estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
- Constatar se as formações realizadas pelos(as) professores(as) abordam Altas Habilidades/Superdotação e se há implicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica.
- Investigar possíveis mitos que professores(as) da Educação Básica evidenciam diante de sua prática com estudantes identificados e/ou com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.
- Produzir um livro digital, produto educacional, com orientações práticas para auxiliar os(as) profissionais da Educação Básica na identificação e nos encaminhamentos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Esta pesquisa intitulada *A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental* foi proposta por considerarmos a relevância do tema bem como a importância de compreendermos os aspectos que a permeiam. Corroboram este estudo os(as) seguintes autores(as): Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Bardin (2016), Chagas (2007), Delou (2007a, 2007b), Freeman e Guenther (2000), Pérez (2004, 2006a, 2006b, 2012), Pérez e Freitas (2014, 2016), Renzulli (1986, 2004, 2014, 2018), Sabatella (2007, 2008), dentre outros(as). Esses(as) autores(as) foram consultados(as) para a elaboração desta investigação, do instrumento utilizado para a entrevista *in loco* e da análise dos dados obtidos, sendo fundamentais para a construção do produto educacional, como fruto deste trabalho.

Este estudo segue estruturado em diferentes seções que aprofundam o tema, a coleta de dados, a discussão dos dados e o produto educacional, como forma de conclusão do trabalho. A primeira seção diz respeito a esta Introdução, na qual foram

apresentados a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, os dados que apontam a negligência histórica para com os(as) estudantes Superdotados(as), os objetivos desta pesquisa e os autores que respaldam este estudo.

A segunda seção está subdividida em três partes, sendo a primeira intitulada “Altas Habilidades/Superdotação: invisibilidades visíveis”, que versa sobre abordagens teóricas que definem a temática e a conceituação das Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação do Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004, 2014, 2018). Apresentamos a contextualização histórica que contempla a base legal da legislação nacional atrelada aos termos utilizados, as diferenciações e as divergências presentes nas terminologias mais difundidas e a escolha do termo Altas Habilidades/Superdotação para esta dissertação. Além disso, evidenciamos os dados estatísticos obtidos por meio do Censo Escolar de 2020, apresentados pelo Inep (BRASIL, 2021a), referente às matrículas dos(as) estudantes identificados(as) com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional brasileiro, abrangendo um período de dez anos.

Na sequência da segunda seção, discorreremos sobre a heterogeneidade e o imaginário presentes no cotidiano escolar, de modo a abordar as características apresentadas pelos(as) estudantes da Educação Básica que poderão auxiliar na percepção de indicadores das Altas Habilidades/Superdotação e os mitos que possam estar presentes no contexto educacional, com o intuito de desmistificar alguns fatos tidos como verdade que podem interferir no processo de identificação de indicadores e na concepção que se tem sobre essa área de estudo.

Posteriormente, tratamos sobre a inclusão de fato, trazendo possibilidades para a identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em estudantes, o AEE como direito resguardado pela legislação nacional e a formação docente quanto ao tema, enfatizando a importância de um olhar incluyente para esse(a) estudante, na qualidade de cidadão social.

Na terceira seção, discorreremos sobre a metodologia adotada e as etapas da pesquisa, contemplando o contexto do estudo, os(as) participantes envolvidos(as), os critérios de inclusão e exclusão desses(as) participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. Para a construção dos dados, foram entrevistados(as) 30 professores(as) do Ensino Fundamental, que atuam em rede municipal ou estadual de ensino, no estado do Paraná. A análise do conteúdo das respostas das entrevistas tem como

principal referencial os estudos de Bardin (2016).

Na quarta seção, são apresentados os dados coletados na pesquisa e a análise dos resultados obtidos por meio das categorias e subcategorias das quais emergem as concepções e percepções dos(as) professores(as) entrevistados(as).

Na quinta seção, trazemos a descrição do produto educacional produzido em formato de livro digital, considerando a análise dos dados coletados, os resultados obtidos na pesquisa e as conclusões por ela apontadas. Almejamos que essa produção possa atender às necessidades imediatas evidenciadas pelos(as) professores(as) no decorrer das entrevistas, quanto à definição das Altas Habilidades/Superdotação, às principais teorias que permeiam a temática e ao percebimento das características comuns a esses(as) estudantes. Dessa forma, podemos contribuir para a identificação de estudantes que apresentem características das Altas Habilidades/Superdotação, para a avaliação inicial no contexto educacional e para a desmistificação em relação a essa área de estudos.

Para finalizarmos, apresentamos as considerações com novos questionamentos que conduzirão novas pesquisas e até outras perguntas. Esperamos que este estudo colabore com a prática da Educação Inclusiva, que possibilite que os(as) profissionais identifiquem em seus(suas) estudantes as características próprias da Superdotação e que os(as) auxiliem no encaminhamento para o processo avaliativo e/ou de identificação pedagógica.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, conceituamos as Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis; contextualizamos as Altas Habilidades/Superdotação no Brasil; tratamos das características do(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação; discutimos sobre o atendimento ao(à) estudante com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica e sobre a importância de um olhar incluyente; e, por fim, abordamos a formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação.

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INVISIBILIDADES VISÍVEIS

Iniciamos esta seção com uma indagação fundamental: Quem é o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação? Na busca por responder a essa inquietação, apresentamos, inicialmente, o conceito das Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação com referência no Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli (2004, 2014, 2018). Nessa mesma perspectiva, trazemos uma contextualização histórica que contempla a legislação nacional atrelada aos termos utilizados, esclarecendo as diferenciações e as divergências existentes nas terminologias mais difundidas, bem como a nossa escolha conceitual para esta pesquisa. Abordamos, ainda, os dados estatísticos que evidenciam os(as) estudantes identificados(as) como Superdotados(as) no contexto educacional nacional, no período que contempla os anos de 2010 a 2020.

2.1.1 Conceituando as Altas Habilidades/Superdotação a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis

Para conceituar as Altas Habilidades/Superdotação, requer-se uma visão multidimensional desse fenômeno. Em vista disso, recorreremos a alguns pesquisadores(as), como Chagas (2007), Freeman e Guenther (2000) e Sabatella (2008). Esses(as) autores(as) ressaltam que os(as) Superdotados(as) não formam um grupo homogêneo, possuem traços e características próprios e podem apresentar destaque em áreas distintas e com diferentes capacidades e habilidades.

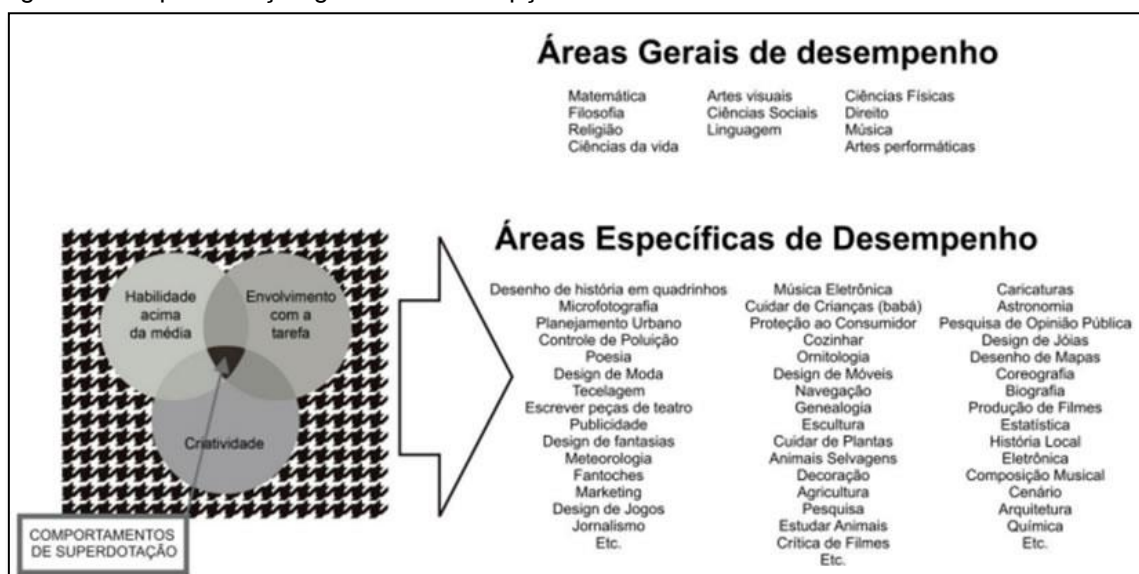
Nesse contexto, deparamo-nos com inúmeras concepções que vêm balizando as discussões sobre as Altas Habilidades/Superdotação. Destacamos que, a partir de

uma visão filosófica, a concepção é compreendida como uma operação intelectual que se relaciona com o entendimento, e, para a Psicologia, é a capacidade de formar um conceito, a fase primeira do ato voluntário (RUSS, 1994). Neste estudo, destacamos a abordagem proposta por Renzulli (2004, 2014, 2018), a qual se baseia na concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis, por considerarmos que suas contribuições têm permitido discussões aprofundadas e expressivas no campo educacional.

Para o autor, a concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis é a teoria que busca mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. Seu nome deriva da estrutura conceitual da própria teoria, quer dizer, dos três conjuntos de traços que interagem na forma de interseção, abordando a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa, a criatividade e o relacionamento com as áreas gerais e específicas do desempenho humano (RENZULLI, 2014, 2018).

Na representação gráfica proposta pelo autor (Figura 1), os três anéis encontram-se representados sobre um padrão de malha, a qual evidencia a interação entre personalidade e fatores ambientais. O fenômeno da Superdotação dar-se-á no desenvolvimento humano, que possibilita observar os comportamentos do indivíduo em situações distintas.

Figura 1 – Representação gráfica da concepção do Modelo dos Três Anéis



Fonte: Extraída de Renzulli (2014, p. 233).

Nesse viés, Renzulli (2014) destaca:

É importante ressaltar que nenhum dos traços, sozinho, “faz a superdotação” [...]. É a interação dos três conjuntos que a pesquisa tem demonstrado ser o ingrediente necessário para as realizações produtivo-criativas [...]. A parte sombreada da Figura 1 representa essa interação. É também importante apontar que cada conjunto desempenha um papel importante na contribuição para o desenvolvimento de comportamentos superdotados. (RENZULLI, 2014, p. 235).

Ao descrever sobre os anéis, Renzulli (2014, 2018) indica que a **habilidade acima da média** pode ser definida de duas formas. A primeira ele enfatiza como as habilidades gerais, que são traços que podem ser aplicados em todos os domínios da capacidade humana, ou domínios amplos, e envolve capacidades como processar informações, interpretar experiências que resultem em respostas apropriadas, adaptativas e de engajar o pensamento abstrato. Essas habilidades gerais são comumente medidas em testes de aptidão geral ou de inteligência. A segunda é percebida como as habilidades específicas, que estão presentes na capacidade em adquirir conhecimentos e técnicas ou habilidades na execução de atividades específicas. Tais habilidades específicas nem sempre são facilmente medidas por testes e algumas podem ser avaliadas por meio de observações de expertises. Renzulli (2018) aponta que esse é o anel mais constante, ao dizer que o desempenho de um(a) estudante dentro dos parâmetros desse anel é minimamente variável por estar mais ligado aos traços cognitivos e intelectuais tradicionais.

O anel indicado como **envolvimento com a tarefa** representa um conjunto de traços não intelectivos usualmente encontrados em indivíduos criativos e produtivos, sendo uma forma refinada e concentrada de motivação – a energia trazida para desempenhar uma atividade e a habilidade de imergir totalmente em um problema ou em uma área de forma perseverante.

O terceiro anel descrito é o da **criatividade**, que é o conjunto de traços que englobam curiosidade, originalidade, abordagens inovadoras, inventividade e disposição em desafiar convenções e tradições. Nesse contexto, Renzulli (2004, p. 85) afirma que “[...] as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”. Para o autor, a justaposição e a interação entre os três conjuntos de traços criam as condições para a Superdotação que “[...] é vista como um conjunto de comportamentos desenvolvimentais que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas” (RENZULLI, 2018, p. 28). Outro aspecto é que esses traços não precisam necessariamente possuir a mesma

intensidade, podendo não se manifestarem ao mesmo tempo. A criatividade e o envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes, e fatores ambientais, genéticos e de personalidade são modificados positivamente por experiências educacionais bem planejadas. Assim, nessa concepção, as Altas Habilidades/Superdotação são compreendidas em um conceito dinâmico.

Por tratar-se de um grupo heterogêneo que apresenta características distintas, e para aprofundar a compreensão nesse sentido, Renzulli (2004) nos indica duas categorias de habilidades: a Superdotação escolar ou acadêmica e a Superdotação produtivo criativa, descritas como:

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

[...] o segundo tipo de superdotação que eu denominei **superdotação produtivo-criativa**. Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. (RENZULLI, 2004, p. 82-83, grifos nossos).

O autor pontua que ambas são importantes, considerando que ocorre interações entre elas. Destaca ainda que esses “[...] dois tipos de superdotação não são mutuamente exclusivos, mas a distinção é importante devido às implicações para as formas pelas quais desenvolvemos comportamentos superdotados em contextos educacionais” (RENZULLI, 2018, p. 23).

O Modelo dos Três Anéis, a conceituação e a compreensão propostas no contexto educacional e a Superdotação produtiva e criativa permitem-nos perceber o quanto a teoria de Joseph Renzulli contribui para a área das Altas Habilidades/Superdotação e para a percepção da importância da identificação dos tipos de Superdotação, assim como para a necessidade de encorajar os distintos comportamentos nos programas de atendimento a esses(as) estudantes, para que haja a interação entre esses tipos de Superdotação.

2.1.2 Contextualização das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

As Altas Habilidades/Superdotação podem ser consideradas um fenômeno complexo e as discussões sobre a temática têm sido abordadas por diversos(as) pesquisadores(as). Assim, existe uma grande variedade de conceitos e de definições, o que constitui uma das dificuldades para o estudo e para o atendimento ao(à) Superdotado(a) (FREEMAN; GUENTHER, 2000). A partir dessa perspectiva, a concepção social e educacional de Altas Habilidades/Superdotação tem sido construída historicamente em decorrência dos estudos e das pesquisas realizados, sejam estes relacionados à aprendizagem ou à cognição, os quais têm possibilitado uma gradativa ampliação do entendimento desse conceito.

No Brasil, o interesse pelos(as) estudantes Superdotados(as) teve início, segundo Rangni e Costa (2011), por volta da década de 1930. Além disso, a primeira legislação que temos registro, de acordo com as autoras, sobre o atendimento a esses(as) estudantes, foi a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, a legislação era de esfera estadual e não teve adesão no âmbito federal (RANGNI; COSTA, 2011).

As primeiras publicações são da mesma época, como as obras *Educação dos super-normais*¹ – *como formar as elites nas democracias*, de 1931, de Leoni Kaseff; *O dever do Estado relativamente aos mais capazes*, de 1932, e *Problema da Educação dos bem-dotados*², de 1933, ambas de Estevão Pinto (DELOU, 2007a; GAMA, 2006; NOVAES, 1979). A divergência entre os termos utilizados para denominar esses(as) estudantes já pode ser observada nesse período.

Em 1929, Helena Antipoff chegou, ao Brasil, a convite do governo de Minas Gerais, para a implantação da Reforma de Ensino Francisco Campos. Ela trouxe ideias inovadoras como a educação dos **excepcionais**³, considerando, dentre esses(as) estudantes, os(as) que apresentavam deficiência e os(as) que estavam acima da média escolar (DELOU, 2007a; RANGNI; COSTA, 2011).

Na Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, fundada em 1938, foram

¹ Termo utilizado no texto legislativo na época e por Leoni Kaseff, assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha.

² Termo utilizado por Estevão Pinto, que foi professor, antropólogo e sociólogo.

³ Termo cunhado por Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, para denominar estudantes da Educação Especial. Localizado pela primeira vez na Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos Arts. 88 e 89 (BRASIL, 1961).

identificadas oito crianças super-normais que passaram a receber atendimento, e o termo “bem-dotadas” passou a ser utilizado. Em 1945, a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro, criou atendimentos, em áreas de habilidades diversas, a pequenos grupos de adolescentes bem-dotados(as) (GAMA, 2006; RANGNI; COSTA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), fez menção ao termo “excepcionais” cunhado por Helena Antipoff, no qual subentendia a inclusão dos(as) Superdotados(as) e referia, no Art. 88, que a educação de excepcionais deveria, sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, com objetivo de integrá-los(as) à comunidade.

Gama (2006) descreve que, posteriormente, em 1967, o Ministério da Educação (MEC) criou uma comissão para estabelecer critérios para a identificação e para o atendimento desses(as) estudantes. No mesmo período, a Sociedade Pestalozzi do Brasil realizou os primeiros seminários sobre a educação do(a) bem-dotado(a), no Rio de Janeiro, em 1966, e em Belo Horizonte, no ano de 1967.

Em 1971, a LDB sancionada, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971), traz o termo “Superdotado”, que passa a ser veiculado nos documentos oficiais e no sistema educacional. O Art. 9º da referida lei discorre que “[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os Superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, p. 6377). Nessa circunstância, a expressão “tratamento especial” enfatizava a relação direta com a área da Saúde. Nesse momento, os(as) Superdotados(as) saíram do grupo dos(as) “excepcionais”, iniciando o movimento a favor da inclusão e do atendimento a esse público. No mesmo ano, o MEC realizou o Seminário sobre os Superdotados, na Universidade de Brasília, destacando a necessidade de diagnóstico precoce; a organização de um sistema de educação para o(a) Superdotado(a); a preparação de pessoal especializado para atender às necessidades desse grupo; e a adoção de um conceito operativo de Superdotado(a) (ALENCAR; FLEITH, 2001).

O Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973), criou, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos(às) excepcionais, e incluiu, em seu texto, os(as) Superdotados(as), proporcionando oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos que

orientavam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo.

Em 1975, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), em Brasília, que atuou e contribuiu com os atendimentos específicos para os(as) estudantes Superdotados(as), porém apenas no ensino de 1º grau⁴. A Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), criada em 1978, tinha por objetivos colaborar com instituições públicas e particulares, realizar trocas de conhecimento e de experiência entre indivíduos e instituições, e promover encontros, seminários e pesquisas (GAMA, 2006; NOVAES, 1979).

De acordo com Alencar (2007), a definição para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, divulgada nos documentos oficiais do MEC, nos anos de 1970, são os(as)

[...] que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. (ALENCAR, 2007, p. 21).

Em 1986, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial, como órgão central de direção superior do MEC, oferecendo subsídios para a organização e o funcionamento dos serviços especializados. A Secretaria de Educação Especial foi extinta em 1990 e ressurgiu em 1992 com a sigla Seesp. Atualmente, foi novamente extinta e teve seus programas vinculados à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), surgiu o termo “altas habilidades”⁵. Além disso, em 1995, o MEC, por meio da Seesp, lançou uma série de diretrizes que faz indicações de normas gerais para o atendimento do então denominado portador de Altas Habilidades/Superdotado⁶. Para Alencar (2007), nessa época, a definição proposta no documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de Altas Habilidades* (BRASIL, 1995) foi ligeiramente modificada quando passou a incluir o termo “altas

⁴ Etapa de ensino correspondente à Educação Básica.

⁵ Expressão que vem da terminologia usada na Europa, pelo Conselho Europeu, *high ability*, que, em português, significa capacidade alta, elevada, que se traduziu por “altas habilidades” (GUENTHER, 2000).

⁶ Termo utilizado pelo MEC, na década de 1990, para identificar o(a) estudante que necessitava de educação diferenciada em virtude de sua condição.

habilidades”, substituiu “crianças” por “educandos” e retirou “talentosas”.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades / superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral: aptidão acadêmica específica: pensamento criativo ou produtivo: capacidade de liderança: talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 17, grifo do autor).

Dos tipos mencionados, o documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de Altas Habilidades* (BRASIL, 1995) destaca-os como:

Tipo Intelectual - apresenta flexibilidade [e] fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações. produção ideativa. rapidez de pensamento, julgamento crítico. independência de pensamento, compreensão [e] memória elevadas. capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo - relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais. podendo reagir e produzir diferentemente [e], até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão. fluência e flexibilidade.

Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa. sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas [e] grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial - pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum [e]m velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência. controle [e] coordenação motora. (BRASIL, 1995, p. 17-18, grifos do autor).⁷

Posteriormente, com a LDB – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, prevê-se ao(à) estudante Superdotado(a) o atendimento e a aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar. Essa legislação abrange a terminologia “educandos com necessidades especiais” e não faz menção ao termo “altas habilidades”, o qual passa a ser utilizado na Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e traz, no Art. 3º, a compreensão que se tem de Educação Especial (BRASIL,

⁷ Citação transcrita conforme o documento original.

2001).

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 39).

A Resolução N° 2/2001 insere a barra (/) no termo Altas Habilidades/Superdotação, o que denota que tanto faz um termo quanto o outro. Também descreve que o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação é aquele(a) que apresenta grande facilidade de aprendizagem para dominar conceitos, procedimentos e atitudes. Na Pneepe (BRASIL, 2008a) e na Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o termo “Altas Habilidades/Superdotação” é mantido.

Na publicação do Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), utiliza-se Altas Habilidades ou Superdotação, colocando ambos como sinônimos (DELOU; CUPERTINO, 2010). O termo é recorrente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), que estabeleceu 20 metas para a Educação brasileira que devem ser cumpridas até o ano de 2024. A Meta 4 propõe a necessidade de

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a, p. 3).

No PNE, o que se discute é o entrave para a inclusão devido à palavra “preferencialmente”, que abre espaço para que a matrícula de estudantes com deficiência permaneça em escolas especiais.

Em relação à terminologia Altas Habilidades ou Superdotação referida atualmente para esses(as) estudantes no PNE (BRASIL, 2014a) e na literatura, Sabatella (2008) enfatiza que várias são as abordagens e os termos utilizados para a definição das Altas Habilidades/Superdotação; alguns desses termos apresentam limitações ao descrever tais condições. Assim, há de considerarmos o problema

enfrentado em relação à comparação, sem distinção, entre os conceitos implícitos nos termos: Altas Habilidades/Superdotação e àqueles culturalmente estabelecidos como estudante talentoso(a), precoce, prodígio ou gênio.

Por essa razão, cabe destacarmos a questão da crítica à terminologia, principalmente quando se usa o termo Superdotação de forma isolada, com tradução livre do termo *gifted*, que significa dotado, remetendo imediatamente à crença de um(a) estudante altamente superior e extraordinário(a). Nesse sentido, Pérez (2012) destaca que a expressão Altas Habilidades/Superdotação

[...] tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, algumas delas por demais criativas: altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de Altas Habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado. Além, claro, dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos NERD e mais recentemente *Geek*, *sabichão*, CDF (choca em português de Portugal), *sabelotodo* (em espanhol). (PÉREZ, 2012, p. 46).

Sabatella (2008) afirma que a grande variedade de termos e de expressões utilizados para esse público ocasiona confusões que dificultam a identificação, o registro no Censo Escolar, a elaboração de políticas públicas eficientes e, o que é ainda pior, impede a construção de uma identidade sadia. Neste estudo, adotamos o termo “Altas Habilidades/Superdotação” ou apenas “Superdotação”⁸. Desse modo, é relevante considerarmos que “[...] qualquer que seja a denominação, o aluno precisa de recursos apropriados para o seu desenvolvimento” (DELOU; CUPERTINO, 2010, p. 8).

2.1.3 Quem não é visto, não é lembrado: desafios da identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Contrário aos(às) estudantes que apresentam alguma deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, os(as) Superdotados(as) estão historicamente inseridos(as) nas escolas, mas, se não são identificados(as), não têm suas necessidades atendidas. Nessa perspectiva, a identificação vista como o ato de distinguir os traços característicos, reconhecer e tornar conhecido algo (HOUAISS; VILLAR, 2002) é fundamental para a educação desses(as) estudantes, uma vez que é por meio dela que as suas habilidades e as suas potencialidades serão reconhecidas.

⁸ As terminologias adotadas constam na Pneepei (BRASIL, 2008a). Entretanto, haverá fidedignidade às nomenclaturas adotadas pelos diferentes referenciais teóricos consultados.

Apesar do amparo legal, o número desses(as) estudantes identificados(as) no contexto educacional brasileiro se mostra tímido diante o estimado. Os dados do Censo Escolar de 2020, apresentados pelo Inep (BRASIL, 2021a), referente às matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação, no período de 2010 a 2020, são indicados conforme o exposto na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Evolução das matrículas de estudantes na Educação Básica, na Educação Especial e com Altas Habilidades/Superdotação, de 2010 a 2020

Ano do Censo	Educação Básica	Educação Especial	Altas Habilidades/ Superdotação
2010	51.549.889	702.603	9.208
2011	50.972.619	752.305	10.951
2012	50.545.050	820.433	11.025
2013	50.042.448	843.342	12.357
2014	49.771.371	886.815	13.308
2015	48.796.512	930.683	14.407
2016	48.817.479	971.372	15.995
2017	48.608.093	1.066.446	19.699
2018	48.455.867	1.181.276	22.382
2019	47.874.246	1.250.967	54.359
2020	47.295.294	1.308.900	24.424

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2010 a 2020.⁹

Os dados apontam uma gradativa ascensão no número de matrículas desses(as) estudantes e reafirmam uma identificação insuficiente quando comparada à estimativa mais conservadora de 3% a 5%, apontada no Relatório Marland (MARLAND JR., 1972), e de 15% a 20% descrita por Renzulli (2014) quando consideradas quaisquer áreas do empreendimento humano. Também demonstram que estão longe do número estimado de matrículas de estudantes Superdotados(as), conforme descrevemos anteriormente.

Os índices de variação inexplicáveis também ganham destaque. Com o aumento expressivo de matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, percebemos, na região Sudeste, especificamente no estado de São Paulo, uma queda drástica no ano de 2019 (54.359) para 2020 (24.424), com declínio de 29.935 matrículas.

Outro ponto a ser considerado é que as informações do Censo Escolar de 2010 a 2020 referente aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

⁹ Os dados dos Censos de 2010 a 2020 foram extraídos das sinopses de cada ano do Censo disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 5 dez. 2022.

permanecem sendo computadas na categoria de estudantes com deficiência durante todo o período descrito, o que demonstra grande equívoco quanto ao reconhecimento desse público. Essas discrepâncias tornam-se eminentes em decorrência das dificuldades de identificação desses(as) estudantes e da falta de conhecimento sobre a área. Assim, torna-se fundamental enfatizarmos a definição que determina o conceito de Altas Habilidades/Superdotação na Pneepei:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 15).

A definição brasileira proposta na Pneepei (BRASIL, 2008a) não contempla apenas a área acadêmica, mas diferentes áreas de potenciais e de talentos que devem ser considerados e encorajados, com a concentração de esforços na criação de programas que atendam às necessidades desse público, desafiando-os, instigando suas potencialidades e possibilitando o seu desenvolvimento pessoal.

2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: HETEROGENEIDADE E IMAGINÁRIO

O questionamento que versará esta seção é: Como reconhecer um(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação? Para esclarecermos essa questão, inferimos algumas características apresentadas por esses(as) estudantes que poderão auxiliar na percepção de indicadores das Altas Habilidades/Superdotação. Posteriormente, buscamos elucidar os mitos presentes nesse contexto, com o intuito de desmistificar alguns fatos considerados como verdade e que podem interferir significativamente na concepção que se tem sobre essa área.

2.2.1 Características do(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação e a relação com a identificação

Considerando que cada Superdotado(a) traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, de características e de atributos (GUENTHER, 2000) e que formam um grupo heterogêneo (FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008; VIRGOLIM; 2019), na literatura especializada, há uma diversidade de características apresentadas por esses(as) estudantes e vários(as)

autores(as) discorrem sobre as que são comumente percebidas. Essas características contribuem para a compreensão sobre quem são esses sujeitos e podem auxiliar os(as) professores(as) na percepção de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, sendo importantes facilitadores para o processo de identificação inicial. Pérez e Freitas (2016, p. 13) destacam que “[...] mesmo não compartilhando dos mesmos referenciais teóricos subjacentes, algumas dessas características são recorrentemente mencionadas por diferentes autores”.

O conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação relaciona-se também ao entendimento dessas características comuns a esses(as) estudantes. Além disso, as associações equivocadas a essas características são causa de “[...] muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 635).

Nesse mesmo viés, Pérez e Freitas (2016) enfatizam as características gerais adotadas para a estruturação de instrumentos de identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação como sendo: precocidade na leitura e gosto pela leitura; interesses variados e diferenciados aos dos seus pares; preferência por relacionar-se com pessoas mais velhas ou mais novas; assincronismo (afetivo-intelectual, intelectual-psicomotor, da linguagem e do raciocínio, escolar-social e nas relações familiares); o sentimento da diferença, na sua forma de pensar, de sentir ou de agir em relação às demais pessoas; preferência por trabalhar/estudar sozinhos(as); nível de exigência mais elevado e perfeccionismo; independência e autonomia; senso de humor desenvolvido; capacidade de observação muito elevada; gosto e preferência por jogos que exigem estratégia.

Ainda nesse contexto, julgamos a necessidade de enfatizarmos os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação relacionados em cada um dos anéis da definição de Renzulli (2004, 2014, 2018): habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, que foram elencados por Pérez e Freitas (2016) e utilizados para a elaboração dos Questionários para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, sobre os quais discorreremos posteriormente.

Realizamos um compilado dessas características nos Quadros a seguir. Inicialmente, enfatizamos as que correspondem às habilidades acima da média, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores de habilidades acima da média

Habilidades acima da média
<p>Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade;</p> <p>Tem uma capacidade analítica e dedutiva muito desenvolvida;</p> <p>Tem uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade);</p> <p>Possui muitas informações sobre os temas que são de seu interesse;</p> <p>Destaca-se nas atividades de seu interesse;</p> <p>Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica;</p> <p>Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as amplia a outras áreas;</p> <p>Tem capacidade de generalização destacada;</p> <p>Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido;</p> <p>Tem um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na matemática).</p>

Fonte: Extraído de Pérez e Freitas (2016, p. 17).

No Quadro 2, as características referem-se à criatividade e como ela pode ser evidenciada.

Quadro 2 – Indicadores de criatividade

Criatividade
<p>É extremamente curioso/a;</p> <p>As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais;</p> <p>Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo;</p> <p>É muito imaginativo/a e inventivo/a;</p> <p>Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes;</p> <p>Gosta de arriscar-se e de enfrentar desafios;</p> <p>Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual);</p> <p>É inconformista e não se importa em ser diferente;</p> <p>Sabe compreender ideias diferentes das suas;</p> <p>Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício/uma tarefa de algo que já sabe;</p> <p>Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas;</p> <p>É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda;</p> <p>Não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.</p>

Fonte: Extraído de Pérez e Freitas (2016, p. 17).

O Quadro 3 condiz com as características que denotam o comprometimento com a tarefa.

Quadro 3 – Indicadores de comprometimento com a tarefa

Comprometimento com a tarefa
<p>Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa;</p> <p>Tem sua própria organização;</p> <p>É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções;</p> <p>Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações;</p> <p>Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa;</p> <p>É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz;</p> <p>Insiste em buscar soluções para os problemas;</p> <p>É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas;</p> <p>Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa;</p> <p>Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade;</p> <p>Sabe estabelecer prioridades com facilidade;</p> <p>Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade;</p> <p>É interessado/a e eficiente na organização das tarefas;</p> <p>Treina por conta própria para aprimorar sua técnica.</p>

Fonte: Extraído de Pérez e Freitas (2016, p. 18).

Pérez e Freitas (2016) também enfatizam que, embora a liderança não seja um dos anéis da definição de Renzulli (2014), é uma característica comumente presente em Superdotados(as) e consideram que pode se manifestar pelos indicadores de “[...] elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar o grupo, e capacidade de cooperação” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 18).

Ainda no viés de que as listas de características de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação constituem bons instrumentos para auxiliar o(a) professor(a) na identificação inicial de indicadores, Martins (2013) direcionou seu estudo a partir de um levantamento bibliográfico, em busca de sistematizar as características apontadas por diversos autores, tendo como resultado a classificação de um total de 109 delas, as quais foram divididas em três grupos, classificados como gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. No Quadro 4, apresentamos as características gerais que envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento.

Quadro 4 – Características gerais

Características gerais
Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas.* Capacidade de elaborar inferências.* Utiliza muito tempo em projetos próprios, como construções, coleções, redações.** Liderança. Somatização. Entusiasmo. Senso de confiança. Capacidade perceptivo-espacial elevada. Responsabilidade. Sensibilidade aos sentimentos dos outros. Impulsividade e espontaneidade. Tendência ao isolamento. Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral. Interesses variados e diferenciados. Receptividade. Tendência à introversão. Ampla gama de informações. Expressão de sentimentos. Autonomia. Motivação. Preferência por trabalhar ou estudar sozinho. Expressa-se bem. Chama a atenção sobre si. Tendência ao perfeccionismo, expresso muitas vezes pela autoimposição de padrões de desempenho elevados, rígidos e até mesmo, irrealistas. Independência. Facilidade verbal. Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade. Ansiedade em relação às realizações. Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia. Alergias não apresentadas por outros membros da família.

(continua)

(conclusão)

Características gerais
<p>Pode preferir a companhia de adultos e crianças mais velhas a crianças de sua idade.</p> <p>Controle emocional.</p> <p>Sociabilidade.</p> <p>Comportamento cooperativo.</p> <p>Estabilidade emocional.</p> <p>Investe energia emocional significativa em suas realizações.</p> <p>Agressividade.</p> <p>Organização e eficiência no que se refere a tarefas e a soluções de problemas.</p> <p>Tolerância à ambiguidade.</p> <p>Sentido ético e moral muito desenvolvido.</p> <p>Alto nível de energia, que por vezes resulta em um diagnóstico errôneo de hiperatividade.</p> <p>Precocidade no desenvolvimento geral (andar, falar etc.).</p> <p>Curiosidade.</p> <p>Questiona ou desafia regras/autoridade.</p> <p>Elevada capacidade de observação.</p> <p>Ingenuidade nas ligações de base emocional.</p> <p>Autoconceito positivo.</p> <p>Consciência aguçada de si, o que pode fazer com que se perceba diferente dos outros.</p> <p>Popularidade.</p> <p>Espírito de competição.</p> <p>Procura de autenticidade.</p> <p>Sensibilidade e intensidade emocional.</p>

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

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

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

As características de pensamento criativo são relacionadas à criatividade e estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Características de pensamento criativo

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

Fonte: Extraído de Martins (2013, p. 109).

Em relação à aprendizagem, as características são comumente expressas em ambiente escolar, as quais são descritas no Quadro 6.

Quadro 6 – Características de aprendizagem

Características de aprendizagem
<p>Capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico, matemático). Habilidade em áreas específicas. Boa memória. Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem. Geralmente, tem boas notas. Desejo por saber causas e razões das coisas. Gosto por quebra-cabeças e jogos-problema. Capacidade de planejamento e organização. Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos. Rapidez em estabelecer relações e compreender significados. Agilidade mental. Progride rapidamente. Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento. Capacidade para fazer generalizações. Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos. Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu. Estabelece relações entre causa e efeito. Pensamento abstrato. Prazer pela atividade intelectual. Rapidez na identificação de inconsistências. Amplio vocabulário. Tendência a que outros alunos lhe peçam ideias e sugestões. Preferência para lidar com abstrações. Precocidade, gosto e nível elevado de leitura. Capacidade para pronta resposta. Tendência a agradar aos professores e a gostar do ambiente escolar. Explorar temas em profundidade. Procura ser superior em quase tudo que faz. Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse. Processa informações complexas com rapidez. Habilidade em encontrar ordem na complexidade e no caos. Interesse precoce por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças. Atitude de questionamento e busca por informações.** Amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa).*** Fazer relatos ricos em detalhes.** Pensamento crítico.*** Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.***</p>

Fonte: Extraído de Martins (2013, p. 110).

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

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

Dessa forma, Martins (2013, p. 110) descreve que nem todos(as) os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação “[...] possuem as mesmas habilidades e aptidões, tampouco mostram as mesmas características”. Partindo desse conceito, o que se espera é que apresentem algumas das características indicadas, com uma combinação entre os três grupamentos, e que estas sejam suficientes para diferenciá-los(as) e indicá-los(as) para o processo de identificação.

2.2.2 Mitos que permeiam a temática Altas Habilidades/Superdotação

A complexidade na identificação de estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação tem se evidenciado neste estudo. Para Chagas (2007, p. 15), a dificuldade na identificação é aprofundada “[...] por ser permeada por muitos mitos e concepções elitistas que provocam reações contraditórias, as quais vão do fascínio ao antagonismo”. Nesse contexto, Negrini e Freitas (2008) coadunam que, no âmbito escolar, os mitos recorrentes acerca das Altas Habilidades/Superdotação envolvem tanto a área quanto as características desses indivíduos e impossibilitam uma efetiva identificação e o atendimento diferenciado que atenda às suas necessidades. Assim, é necessário contribuirmos para que professores(as) consigam se desvincular de alguns mitos que ainda são reforçados socialmente e pensar de maneira mais construtiva e criativa a educação desses(as) estudantes.

Para Pérez (2004, p. 60), “[...] historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm sua raiz no ‘medo ao novo’ que todo ser humano enfrenta”. Por meio dos mitos, busca-se a compreensão de situações vividas e muitas vezes incompreendidas pelos seres humanos.

Muitas das dificuldades que enfrentam as PAHs [Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação] têm a sua origem nos mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias dessas pessoas, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, e até da própria desinformação sobre as AH/SD [Altas Habilidades/Superdotação]. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas. (PÉREZ, 2004, p. 60).

Os mitos são definidos como uma “[...] representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (RUSS, 1994, p. 187). Nesse constructo, Pérez (2004) traz que os mitos são gerados a partir de causas específicas e conhecer e compreender esses mitos, de onde surgiram e o que está embutido neles permite uma real clareza sobre quem é o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Posto isso, fizemos uma compilação, no Quadro 7 que segue, de alguns mitos recorrentes na literatura (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2004; SABATELLA, 2008; WINNER, 1998), os quais foram enumerados não por ordem de importância ou de prevalência, mas apenas para estabelecer uma organização.

Quadro 7 – Mitos recorrentes na literatura

	Mito	Compreendendo o mito
1.	Altas Habilidades/Superdotação é sinônimo de genialidade	<p>Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001) e Sabatella (2008) enfatizam que a confusão entre os termos abordados na nomenclatura de “superdotação” e de “genialidade” é iminente. Esses termos têm sido constantemente utilizados como sinônimos, algo que é reforçado frequentemente pela mídia e por confusões geradas por estudos e pesquisas realizados inicialmente na área. Nesse contexto, Alencar (2007) aborda que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Com relação a essa ideia do superdotado como gênio, é interessante salientar que os primeiros estudos na área da inteligência superior foram direcionados para a investigação das características do gênio e seus antecedentes. “Gênio” foi também o termo utilizado pelos primeiros pesquisadores da superdotação, como Terman, que deu início, nos anos de 1920, a um estudo longitudinal com aproximadamente 1500 crianças, identificadas como superdotadas com base em testes de inteligência. (ALENCAR, 2007, p. 16).</p> <p>Assim sendo, a distinção entre os termos faz-se fundamental na atualidade, considerando que a genialidade é reconhecida em uma dimensão de tempo mais longa. Conforme Alencar (2007, p. 16), “[...] tem sido recomendado que o termo ‘gênio’ seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor”, enquanto o termo “Superdotado” tem sido utilizado para descrever um atributo em que uma pessoa se destaca das demais.</p>
2.	A criança com Altas Habilidades/Superdotação destaca-se em todas as áreas do currículo escolar e necessariamente apresenta boas notas	<p>Para Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004) e Winner (1998), impera nesse mito que o(a) Superdotado(a) é o(a) “estudante ideal”. Winner (1998) enfatiza que esse mito corresponde à ideia de que a criança identificada como Superdotada tem uma capacidade intelectual geral, que faz com que tenha destaque em todas as áreas, sendo brilhante. Isso culmina ao exposto por Alencar e Fleith (2001) quando afirmam:</p> <p style="padding-left: 40px;">Esta é uma falácia comum entre muitos educadores que acreditam que o superdotado, em função de seu maior potencial, vai naturalmente aprender mais rapidamente e com mais facilidade e terá como consequência um rendimento superior. [...]. É muito comum uma discrepância ser observada entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer). (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 94).</p> <p>Contrário a esse mito, também é possível afirmarmos que o(a) estudante Superdotado(a) em determinadas áreas pode apresentar dificuldades ou distúrbios, como nos casos de dupla excepcionalidade, em que as Altas Habilidades/Superdotação estão associadas a outras condições.</p>
3.	Tudo é fácil para a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação	<p>Esse mito “[...] pressupõe uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável” (PÉREZ, 2004, p. 80). Considera apenas que o sujeito apresenta maior facilidade, porém descarta a ideia de que isso possa ocorrer em áreas distintas e que, em muitas</p>

(continua)

	Mito	Compreendendo o mito
		situações, o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação precisa trabalhar muito para obter êxito nas áreas que não tem a mesma facilidade.
4.	Toda pessoa com Altas Habilidades/Superdotação apresenta um Quociente de Inteligência (QI) excepcional	<p>Segundo Pérez (2004) e Winner (1998), a ideia implícita nesse mito não pode ser a única considerada para a identificação de uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, visto que “[...] os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AH/SD pela parcialidade na gama de habilidades avaliadas por esses testes e pelo modelo de homem para o qual foram idealizados” (PÉREZ, 2004, p. 76).</p> <p>Se considerados apenas os testes padronizados de QI e o escore mínimo de 130, inúmeros(as) Superdotados(as) permaneceram na invisibilidade, tendo, assim, seus direitos negados.</p>
5.	Pessoas talentosas, mas não com Altas Habilidades/Superdotação	<p>Para Pérez (2004) e Winner (1998), as recorrentes confusões em terminologias para a Superdotação estão expostas nesse mito e corroboram a ideia do senso comum que pessoas talentosas não são Superdotadas. Esse é um equívoco, uma vez que, apesar de tratar-se de domínios de capacidades diferentes, “[...] estas crianças são semelhantes em mostrar precocidade, divergência e empenho” (WINNER, 1998, p. 244).</p> <p>Por conseguinte, Renzulli (1986) destaca como componentes do comportamento de Superdotação a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade, os quais devem estar presentes em intensidade, frequência e duração comparáveis em qualquer área, isolada ou combinada, da Superdotação.</p>
6.	A incidência das Altas Habilidades/Superdotação é baixa	<p>De acordo com Alencar e Fleith (2001), esse mito é largamente difundido na população e está atrelado a ideias equivocadas sobre o(a) Superdotado(a) e suas origens. Dessa forma, Pérez (2004) reforça que a concepção adotada quanto à Superdotação interfere nos índices e nas estimativas referidos, e se esta tem a abrangência devida, a incidência tem índices muito superiores aos que se pensa. Considerar, portanto, a amplitude de estudantes que podem ser identificados(as) e propiciar condições adequadas para que isso ocorra se faz primordial, pois se essas condições forem inadequadas, dificilmente os seus potenciais serão desenvolvidos.</p>
7.	O(A) Superdotado(a) tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver-se sozinho(a)	<p>Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Guenther (2000) e Pérez (2004) apontam esse mito como recorrente. Para Alencar e Fleith (2001, p. 87), “[...] impera em nosso meio a ideia de que o indivíduo tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito”. Assim, faz-se necessário compreender que o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação tem necessidades educacionais que precisam ser satisfeitas (ALENCAR; FLEITH, 2001).</p> <p>À vista disso, Pérez (2004, p. 80) enfatiza o pressuposto “[...] que ‘ninguém nasce sabendo’, há de se compreender que, embora aprenda mais rápido ou diferentemente a seus pares, a criança com AH/SD terá que aprender, como os demais”. Essa aprendizagem ocorre por intermédio da família, da escola e da sociedade, que possibilitam que a criança assimile hábitos, competências, saberes e fazeres necessários para a sua formação enquanto cidadã.</p>
8.	Os pais são organizadores, condutores	<p>Esse mito relaciona-se à compreensão que a Superdotação pode ser “fabricada” e segue o pressuposto que pais organizadores que conduziram e regeram a vida de filhos(as) os(as) levaram a desempenhos excepcionais (PÉREZ, 2004). Em contrapartida, os comportamentos de pais que</p>

(continua)

	Mito	Compreendendo o mito
		<p>supervalorizam e impõe responsabilidades em excesso, exigindo alto nível, podem acarretar graves problemas emocionais no(a) Superdotado(a), conforme descreve Winner (1998, p. 245), “[...] preocupando-se mais com as conquistas do filho do que com sua vida emocional. Eles tendem a terminar como desistente amargurado”.</p>
9.	<p>Todos temos Altas Habilidades/Superdotação, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma criança Superdotada</p>	<p>Esse mito descrito por Pérez (2004) e Winner (1998) declara que todos tem Altas Habilidades/Superdotação, apenas precisam de estímulos para demonstrá-las. Isso tem sido fomentado por discursos e por publicações que enfatizam a possibilidade de aumentar a inteligência. Entretanto, ao estimular uma criança com indicadores de Superdotação e outra que não os possui, não será possível criar indicadores nesta última, embora possa ocorrer uma ampliação no desempenho em ambas (PÉREZ, 2004). Nesse sentido, Winner (1998) enfatiza que:</p> <p style="text-align: center;">As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afincio extremo. (WINNER, 1998, p. 247-248).</p>
10.	<p>As características das Altas Habilidades/Superdotação são exclusivamente genéticas</p>	<p>Para Guenther (2000), Pérez (2004) e Winner (1998), a ideia de que a Superdotação se deve a fatores biológicos é defendida por teorias geneticistas ou inatistas, tendo como precursoras as teorias de Francis Galton sobre hereditariedade. Todavia, as condições ambientais e a influência que esse ambiente ocasiona no desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação têm sido aceitas e são de grande importância para o favorecimento do potencial humano (PÉREZ, 2004). Nesse viés, Guenther (2000, p. 53) enfatiza que “[...] o potencial presente como predisposição e inclinações no plano genético, ou ao nascer, é enormemente influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais”.</p> <p>Com os planos biológico e cultural tendo influenciado mutuamente o indivíduo de formas alternadas, considera-se que não há um fator que seja mais relevante ou importante que o outro.</p>
11.	<p>As Altas Habilidades/Superdotação são uma característica que depende exclusivamente do estímulo ambiental</p>	<p>Essa ideia tem embasamento nas teorias comportamentalistas (PÉREZ, 2004), e esse mito contrapõe o anterior, disseminando a ideia de que o estímulo ambiental possa “produzir” as Altas Habilidades/Superdotação, sendo este um aspecto exclusivo. Nessa concepção, as Altas Habilidades/Superdotação podem ser desenvolvidas à medida que a criança for treinada, da mesma forma que podem ser identificadas somente em ambientes estimuladores.</p> <p>Para Winner (1998, p. 136), “[...] nós não deveríamos concluir que alguma porcentagem das nossas habilidades [é causada] por genes e o resto pelo nosso ambiente. Não deveríamos pensar sobre genes e o ambiente operando separadamente e aditivamente”. Assim, ambos aspectos são importantes, dado que a predisposição genética para a Superdotação sem a oportunidade para seu desenvolvimento não garante a manifestação do comportamento de Superdotação, nem mesmo ambientes favoráveis e a estimulação para o desenvolvimento das inteligências terão como resultado a superdotação (RENZULLI, 1986; PÉREZ, 2004).</p>

(continua)

	Mito	Compreendendo o mito
12.	As crianças com Altas Habilidades/Superdotação são frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos	Esse mito é descrito por autoras como Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004) e Winner (1998), as quais discorrem sobre o estereótipo tradicional do(a) estudante Superdotado(a), habitualmente veiculado(a) como uma pessoa frágil, magra, usando óculos, insociável, instável emocionalmente e excêntrica. O que se enfatiza é que, assim como em outras pessoas, as características físicas ou de personalidade variam de uma pessoa para outra, são genéticas ou decorrentes de condições ambientais, e não estabelecem relação com a Superdotação. Para Guenther (2000, p. 52), esse mito é desfeito com a afirmação de que “[...] na verdade, eles precisam ser mais fortes, e amadurecer melhor, para enfrentar as demandas e expectativas a que frequentemente são submetidos”.
13.	Os(As) Superdotados(as) provêm de classes econômicas mais privilegiadas	De acordo com Pérez (2004), o mito de que Superdotados(as) provêm de classes econômicas mais abastadas e que só assim serão estimulados(as) para o desenvolvimento de suas habilidades e de seus talentos é uma crença equivocada. A Superdotação “[...] pode evidenciar-se em qualquer nível, independente[mente] de idade, sexo, raça, credos e, sobretudo, qualquer nível socioeconômico” (BRASIL, 1999, p. 160). O investimento precisa ser realizado para a identificação desses(as) estudantes, para que possam direcionar seus talentos e contribuir para a comunidade que fazem parte.
14.	Não se deve identificar a Superdotação porque fomenta a rotulação e as atitudes negativas no indivíduo	<p>O mito descrito por Pérez (2004) expõe a alegação de que identificar a Superdotação fomenta a rotulação, atitudes de vaidade e sentimentos de superioridade no(a) estudante e não considera que este(a) faz parte do público da Educação Especial Inclusiva e deve ser atendido(a) em suas singularidades. Nessa situação, Pérez (2004) destaca:</p> <p style="text-align: center;">Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma “discriminação” dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser “melhores” que o resto da sociedade. (PÉREZ, 2004, p. 75).</p> <p>O que se pressupõe, em muitas situações, é que o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação não necessita de identificação, e conseqüentemente do AEE. O fato de considerar-se que poderiam apresentar atitudes de vaidade e sentimentos de superioridade reflete traços de personalidade, ensinamentos e princípios aprendidos e podem ser comuns a qualquer pessoa. Assim, “[...] é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito de sê-lo; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas” (PÉREZ, 2004, p. 75). Nesse sentido, Rech e Freitas (2005) destacam que a identificação é primordial e cabe ao(à) professor(a) saber identificar os talentos, propiciando o encaminhamento desses(as) estudantes para um AEE a fim de aprimorar suas habilidades.</p>
15.	Não é necessário o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	Para Pérez (2004) e Sabatella (2008), esse mito traz implícita a ideia de que o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação aprende com maior facilidade e, dessa forma, não necessita de atendimento diferenciado ofertado no AEE. A esse respeito, Alencar e Fleith (2001, p. 88) destacam que esse(a) estudante “[...] necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento, que favoreçam a realização plena de seu potencial”. Não se pode

(continua)

(conclusão)

	Mito	Compreendendo o mito
		deixar de considerar esse(a) estudante como parte do público atendido pela Educação Especial, e, dessa forma, suas necessidades educativas devem ser atendidas.
16.	O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação fomenta a elitização	Conforme descrito por Sabatella (2008) e Pérez (2004), o mito que o AEE fomenta a criação de uma elite tem origem na ideia de atendimento segregado utilizado em alguns países, especificamente para desenvolver habilidades acadêmicas específicas, que não cabe ao paradigma da inclusão.
17.	A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	<p>A aceleração significa cumprir, em menor tempo, o programa escolar e muitas são as formas para que possa ser realizada, por exemplo: a admissão precoce na escola, “saltar” um determinado ano escolar, ou ainda cumprir, em menor tempo, um ano escolar. Entretanto, o processo de aceleração não é tão simples, e, antes de se fazer essa indicação, é importante considerar as vantagens e as desvantagens que se apresentam nele (ALENCAR; FLEITH, 2001).</p> <p>Nessa conjuntura, Pérez (2004) discorre que o sistema educacional ainda não está preparado para atender os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, aponta que, se a possibilidade de aceleração for considerada, deve ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar e também levado em conta o desejo de aceleração do(a) estudante, da família e do(a) professor(a) que lhe estará recebendo(a).</p>
18.	As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação desenvolvem doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional	<p>Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004) e Winner (1998) discorrem sobre esse mito, o qual compactua com os estereótipos diante da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Alencar e Fleith (2001) destacam:</p> <p>A ideia de que superdotação e insanidade estariam intimamente relacionadas é antiga. [...]. Os indivíduos com potencial superior não são necessariamente “imunes” a qualquer desajuste emocional ou social. É importante ressaltar, entretanto, que desajustamentos emocionais experienciados por indivíduos superdotados não devem ser vistos como consequências exclusivas de seu potencial superior, mas das condições de vida destes indivíduos. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 96).</p> <p>Para refutar esse mito, muitas vezes enfatizado pela mídia, Pérez (2004) afirma que as doenças mentais, quando observadas, não têm sido um resultado direto das Altas Habilidades/Superdotação, mas são descritas como consequência de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis, podendo afetar qualquer pessoa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004), Sabatella (2008) e Winner (1998).

Destarte, são as interpretações rasas e os conhecimentos que cada um tem a respeito da área de Altas Habilidades/Superdotação que podem encobrir quem é esse sujeito de fato, assim como limitar a construção de sua identidade. Assim sendo, é importante que os(as) professores(as) tenham conhecimentos sobre a área e os mitos que a circundam, para que possam, por meio do conhecimento, ir além e auxiliar esses(as) estudantes em relação aos aspectos de ordem educacional, política ou econômica.

2.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INCLUSÃO DE FATO

Nesta seção, discorreremos sobre o questionamento: Como tem se dado a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

A área da Educação Especial abrange os(as) estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008a), e um grande problema recorrente é a associação exclusiva da área com a deficiência. Essa invisibilidade do(a) estudante Superdotado(a) como parte do público atendido pela Educação Especial impede a construção da sua própria identidade e sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

Dessa forma, traremos os dados relacionados à identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na conjuntura nacional, ao AEE e suas possibilidades, e à formação docente e os desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação, considerando as especificidades dos sujeitos e enfatizando a importância de um olhar incluyente.

2.3.1 A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional

A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tem sido debatida por inúmeros autores, como já tivemos a oportunidade de analisar neste estudo, uma vez que envolve diferentes áreas do desenvolvimento humano, sendo este, sem dúvidas, um fator de grande relevância para a Superdotação. Considerando que a identificação é apenas o primeiro passo de um longo processo e que dela dependem o desenvolvimento dos potenciais e das habilidades desse(a) estudante, é que ela é enfatizada como sendo um ato necessário e indispensável.

Dessa forma, ao referirmo-nos a esses(as) estudantes, urge o debate sobre

inteligência e como esta vem sendo compreendida. Por muito tempo, a inteligência foi vista em um conceito único e unidimensional, sendo medida pelos Testes de Inteligência. Esses testes são capazes de medir as inteligências lógico-matemática, linguística e espacial, os quais passaram a sofrer grandes críticas quando aplicados de forma isolada e sem considerar a realidade do(a) estudante e as demais capacidades humanas (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Para Freitas, Romanowski e Costa (2012, p. 245), o processo que versa a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação “[...] deve estar baseado em uma concepção de inteligência e em uma teoria ou modelo compreensivo de Altas Habilidades/Superdotação, utilizando um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral do sujeito”. Nesse constructo, a referência trazida remete à definição de inteligência apresentada por Gardner (2000, p. 47), para quem a inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Para o referido autor, os indivíduos apresentam oito inteligências, que são: musical (capacidade para perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais, facilidade para reconhecer sons, melodias, acompanhar ritmos e tocar instrumentos); corporal-cinestésica (refere-se ao controle do corpo e à execução dos movimentos, à capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos a partir do próprio corpo); linguística (habilidade de utilizar a linguagem de maneira eficaz, seja na forma oral ou escrita); lógico-matemática (grande facilidade para lidar com raciocínios dedutivos e conceitos matemáticos, a capacidade de usar os números); espacial (capacidade de entender o espaço, habilidade para criar e interpretar imagens); interpessoal (capacidade de compreender as outras pessoas, habilidade de comunicar-se, persuadir, compreender e interpretar o estado mental, os sentimentos e as motivações delas); intrapessoal (é conhecer a si mesmo, ter habilidade de entender as próprias emoções, sentimentos e desejos, formar um modelo de si mesmo e utilizá-lo para operar efetivamente na vida); e naturalista (conhecimento em relação à natureza, à capacidade de distinguir, classificar e manipular seus elementos), tendo em processo de estudo a inteligência existencial (habilidade de entender questões profundas relacionadas à existência, como o sentido da vida).

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1995, 2000), a visão que se tem de inteligência possibilita uma validação das diferentes formas e dos

estilos que as pessoas usam para conhecer as coisas ao redor e a si mesmas. Nessa teoria, as inteligências acontecem simultaneamente, pois se considera que uma ação exige vários tipos de inteligências, elas se inter-relacionam e se complementam entre si (VIEIRA, 2008). De acordo com Gardner (1995):

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, 1995, p. 18).

Ademais, na Teoria das Inteligências Múltiplas, a compreensão que se tem de inteligência está vinculada ao aspecto cultural e é valorizada por um determinado grupo social (NEGRINI; FREITAS, 2008). Dessa forma, o conceito tradicional de inteligência amplia-se. Para Gardner (1995):

[...] a capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. (GARDNER, 1995, p. 21).

Outro aspecto importante quando nos referimos às inteligências múltiplas é o afastamento da medição tradicional realizada por meio de testes, em que se considera a necessidade de “[...] observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida” (GARDNER, 1995, p. 13).

Partindo do pressuposto de que a principal meta da identificação de estudantes Superdotados(as) é a necessidade de evidenciar potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados, o mais recomendável, entre especialistas, é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, que contemplem os talentos e as capacidades de cada um(a), podendo ocorrer tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação (VIRGOLIM, 2007).

Este estudo traz possibilidades de identificação do(a) estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com prevalência do caráter pedagógico, atentando à relevância da Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), com as orientações da Secadi do MEC, que desqualificou o laudo clínico como exigência para a matrícula no AEE, considerando este um atendimento de cunho pedagógico e não clínico e que os direitos à educação não podem ser cerceados por essa exigência. Tal escolha se deu em relação ao contexto de pesquisa

abordado e, de forma alguma, nega a relevância da identificação do(a) estudante Superdotado(a) e das avaliações realizadas no contexto clínico.

Freitas, Romanowski e Costa (2012) defendem que a identificação de estudantes Superdotados(as) na escola define um conjunto de características que podem propiciar a construção de uma identidade do próprio sujeito ou de um grupo de Superdotados(as).

Na escola, a identificação é um processo dinâmico que engloba a observação sistemática dos comportamentos e características das altas habilidades/superdotação e do desempenho dos alunos em seu cotidiano. Deve ser realizada por professor capacitado/especializado, considerando os dados oferecidos pelo professor de sala de aula, pelo próprio sujeito, pela família e pelo contexto socioeconômico e cultural. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 245).

Pérez (2006b) ressalta a importância que deve ser dada à identificação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, a qual não pode partir do princípio de diagnosticar no sentido clínico, mas deve partir do princípio de determinar a sua identidade, a sua origem, a sua natureza e as suas características. Desse modo, é primordial para esse processo “[...] saber *quem são* as pessoas com AH/SD, *onde estão* e *quais são* suas verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como dever ser” (PÉREZ, 2006b, p. 170, grifos da autora).

Dessa forma, a identificação do(a) estudante Superdotado(a) poderá ocorrer por meio do uso de diversos instrumentos, permitindo, assim, a identificação de um número maior de indivíduos e uma visão global desses sujeitos. Conforme enfatiza Virgolim (2007):

Até recentemente, os testes de inteligência exerceram grande influência na cultura ocidental com relação à inteligência e superdotação. Embora tenham sido, durante [a] evolução da história contemporânea, alvo de várias críticas importantes, sua importância não pode ser desconsiderada. Um destes aspectos a ser ressaltado é o estabelecimento de métodos científicos para o estudo das diferenças intelectuais, notadamente no estudo das habilidades superiores. As modernas teorias da inteligência não percebem que a habilidade superior possa ser medida apenas por testes psicométricos [...]. Assim, quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente. (VIRGOLIM, 2007, p. 58).

Assim, há a necessidade de utilizarem-se instrumentos que permitam um diagnóstico mais amplo e preciso, que suscite a abrangência e a visibilidade necessárias para o desenvolvimento de políticas públicas ao(à) estudante

Superdotado(a). Logo, para que essa identificação abarque todas as características, esse processo deve ser multifatorial e diversos instrumentos podem ser utilizados. A fim de que essa identificação inicial ocorra, Virgolim (2007) destaca possibilidades como:

- 1) **Nomeação por professores(as):** são os(as) professores(as) que normalmente possuem maior facilidade para indicar um(a) estudante para um processo de identificação, o que contempla não somente os aspectos cognitivos, mas também os de criatividade, de liderança, de aptidão para as artes e para os esportes.
- 2) **Indicadores de criatividade:** indicadores do processo criativo e testes formais de criatividade para identificação de estudantes podem auxiliar a identificação daqueles com criatividade aparente, mas também dos sujeitos com talentos únicos não visíveis em sala de aula.
- 3) **Nomeação por pais:** os pais estão em posição de vantagem, uma vez que têm a visão ampliada acerca do desenvolvimento dos(as) filhos(as). Nesse caso, sugere-se cautela em casos que os pais podem supervalorizar ou subestimar as habilidades dos(as) filhos(as).
- 4) **Nomeação por colegas:** os(as) estudantes reconhecem características importantes em seus(suas) colegas e a nomeação entre os pares pode ocorrer de diferentes formas, sendo a abordagem direta, disfarçada ou no formato de jogos.
- 5) **Autonomeação:** a autonomeação pode ocorrer nas situações em que o(a) estudante não foi percebido(a) em suas habilidades, sendo uma importante ferramenta para identificar áreas específicas de interesse.
- 6) **Nomeações especiais:** essas nomeações permitem a indicação de estudantes que se destacaram em anos anteriores e que, por algum problema emocional ou pessoal, estejam apresentando baixo rendimento escolar, gerando a possibilidade de demonstrarem suas habilidades e seus interesses.
- 7) **Avaliação de produtos:** avaliar os talentos em áreas artística, criativa e científica observando a qualidade da produção dos(as) estudantes.
- 8) **Escalas de características e listas de observação:** são amplamente

utilizadas em conjunto com a indicação de professores(as), colegas, pais, avaliação do(a) próprio(a) estudante e de produções que tenham sido elaboradas por ele(a).

- 9) **Nomeação pela motivação:** o(a) professor(a) observa os(as) estudantes que demonstram grande interesse e motivação incomuns em determinadas áreas, podendo indicá-los(as) para um atendimento especializado.

Virgolim (2007) enfatiza ainda a importante contribuição de alguns instrumentos de uso educacional que permitem levantar e confirmar, em estudantes, os principais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em diferentes áreas, a exemplo dos propostos por Nakano (2021) e Pérez e Freitas (2010, 2016).

A Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S), apresentada por Nakano (2021), avalia sinais que sugerem a presença de comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação e tem indicação de utilização como parte do processo avaliativo. O instrumento tem fácil preenchimento pelo(a) professor(a) ou pelos(as) profissionais que atuam no contexto educacional. Dessa maneira, “[...] propõe[-se] que o profissional avalie o desempenho do aluno em cinco áreas de desenvolvimento (capacidade intelectual geral, habilidades escolares específicas, liderança, criatividade e talento artístico)” (NAKANO, 2021, p. 23). A ferramenta de triagem está baseada em uma escala internacional, a *Gifted Rating Scale*¹⁰, desenvolvida por Pfeiffer e Jarosewich (2003), a qual propõe que

[...] a identificação dos estudantes que apresentam AH/S pode começar na sala de aula, a partir da percepção do profissional que atende o aluno, o qual, munido de recursos adequados, poderá realizar observações sobre aqueles alunos que se destacam em sala de aula e que apresentam habilidades mais bem desenvolvidas quando comparados aos pares da mesma idade. (NAKANO, 2021, p. 5).

Por conseguinte, acerca dos instrumentos propostos por Pérez e Freitas (2016) que indicam os(as) prováveis estudantes Superdotados(as) em uma turma, destacamos os que correspondem à etapa do Ensino Fundamental, sendo o Questionário de Automeação e Nomeação pelos Colegas (QIAHSD-A-1º-4º), que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental; a Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD para o(a) professor(a) regente ou de disciplinas (LIVIAHSD); a

¹⁰ Escala de Classificação de Superdotados, de Steven Pfeiffer e Tania Jarosewich. É uma avaliação escolar para crianças e foi projetada para ajudar a identificá-las para os programas de superdotados e de talentosos.

Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o(a) professor(a) de Arte (LIVIAHSD-AA); e a Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o(a) professor(a) de Educação Física (LIVIAHSD-ACC).

Quanto aos instrumentos individuais para identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, Pérez e Freitas (2016) abordam que esses

[...] são questionários que apresentam um número maior de características e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e devem ser aplicados aos alunos indicados nos instrumentos de triagem, seus responsáveis e professores para confirmar a presença (ou ausência) do comportamento de AH/SD. (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 53).

Esses questionários que podem ser utilizados são: Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o(a) estudante (QIIAHSD-A); Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para responsáveis (QIIAHSD-R); Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para professores(as) (QIIAHSD-Pr); e Questionário complementar de Características Artísticas e Esportivas (QCCAE).

Os instrumentos destacados têm, em sua essência, os indicadores relacionados a cada um dos anéis da definição de Renzulli (2004, 2014, 2018), sobre os quais discorreremos anteriormente, e correspondem à parte do processo de identificação, o qual deve ser complementado com outras formas de obtenção de informações. Assim, pelo fato de a identificação ser parte do AEE, somente pode ser realizada por um profissional capacitado (PÉREZ; FREITAS, 2010, 2016).

A identificação das Altas Habilidades/Superdotação é uma etapa importante que contribuirá significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem do(a) estudante, visto que se pressupõe que, a partir dela, serão propostos os atendimentos necessários para que ocorra o desenvolvimento do potencial do sujeito superdotado. Para Vieira (2006, p. 90), “[...] a identificação deve também estar associada a um plano de atendimento, com o objetivo de proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e o respeito às suas singularidades”. Por conseguinte, a identificação deve estar ligada à natureza dos serviços e dos programas prestados a esses(as) estudantes e não se encerra no diagnóstico; nela inclui-se o acompanhamento e a avaliação dos efeitos dos programas de intervenção oferecidos ao(à) estudante Superdotado(a) após o seu

diagnóstico (NAKANO, 2021).

Devido a esses fatores, reafirmamos a necessidade da disseminação dos conhecimentos para que esses(as) estudantes saiam da invisibilidade, visto que, quando se deixa de identificar um(a) estudante, se nega a ele(a) o direito ao AEE, o qual lhe garante um Plano Educacional Individualizado, pensado para o desenvolvimento de suas potencialidades e de suas habilidades frente às suas áreas de interesse e a superação das dificuldades que possa apresentar, garantindo-lhe encaminhamentos e acompanhamentos específicos. Além disso, dificulta-se a identificação de demandas que norteiam o desenvolvimento e a garantia de políticas públicas destinadas à área.

2.3.2 Atendimento ao(à) estudante com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: a importância do olhar incluyente

A educação no Brasil, com perspectiva de educação para todos, tem se mostrado um grande desafio com inúmeras barreiras a serem superadas, assim como a educação dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Essa garantia de condições de aprendizagem a todos(as) exige medidas que atendam às suas necessidades e singularidades. A partir desse pressuposto, a LDB – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), prevê, no Art. 4º, o dever do Estado com a educação pública, voltada à Educação Especial, que será efetivado mediante

[...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1996, n.p.).

O AEE, como um direito resguardado por documentos formativos, é compreendido a partir do Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b, p. 26) como “[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, que pode ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação, sendo previsto para os(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva.

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe que o AEE deve eliminar barreiras impeditivas nos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais, e no

Art. 2º, inciso 2º, determina que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e garantir o acesso e a participação dos(as) estudantes, atendendo suas necessidades específicas. No Art. 3º, esse Decreto traz os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 12).

Para Freitas, Romanowski e Costa (2012), o AEE se coloca como uma forma de disponibilização de recursos educacionais de apoio, proporcionando alternativas diferenciadas de atendimento. Assim, o AEE pode ser compreendido como a mediação necessária para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva, que pode ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de AEE, realizado em turno contrário ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, conforme traz a Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Em seu Art. 7º, essa Resolução discorre sobre o atendimento aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito das escolas públicas de ensino regular. As atividades que são desenvolvidas têm como objetivo o enriquecimento curricular, em interface com os núcleos de atividades para as Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de Ensino Superior e os institutos de atendimento aos(às) Supertodos(as). (BRASIL, 2009).

Considerando que a educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação é um importante papel da escola, esta, por sua vez, precisa se preparar para atendê-las em uma perspectiva inclusiva, garantindo a qualidade de ensino educacional a cada um(a), reconhecendo e respeitando a multiplicidade entre esse público. Para esses(as) estudantes, o amparo legal tem se restringido aos direitos expressos na LDB e nos seus desdobramentos, e pouco se remete às especificidades evidenciadas na área e no trabalho que deve ser desenvolvido, tornando-se um trabalho subjetivo de direito à educação. Nesse viés, um dos problemas recorrentes é que a legislação federal não prevê turmas de AEE para atendimento específico na área das Altas Habilidades/Superdotação nas Salas de Recursos Multifuncionais, cabendo a cada órgão o entendimento e a organização que se julgar pertinente.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 59, dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

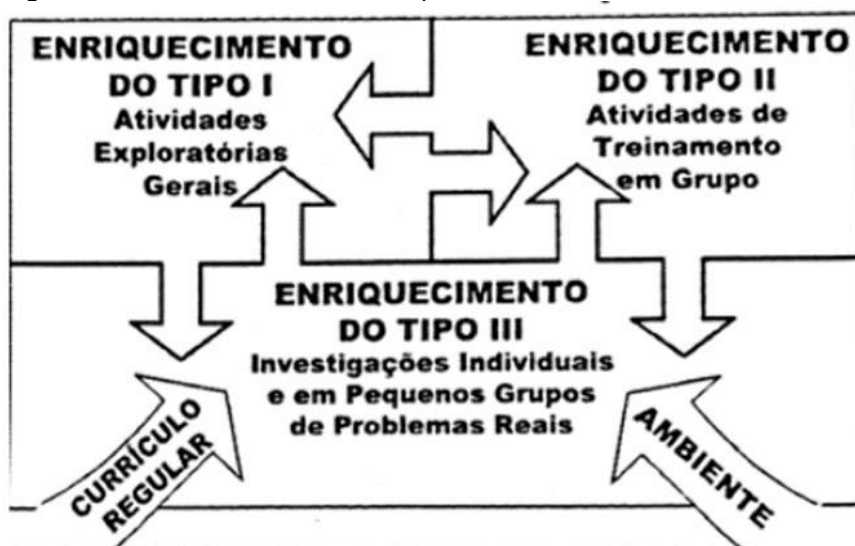
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, n.p.).

A legislação dispõe sobre importantes aspectos norteadores para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, o AEE para os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tem caráter complementar e deve prover atividades que visem o enriquecimento dos processos de aprendizagem, direcionados aos interesses específicos, ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades, possibilitando o “[...] desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades” (BRASIL, 2021b, p. 10).

Em uma visão ampla sobre o enriquecimento, Sabatella (2008, p. 182) descreve que este “[...] consiste em promover experiências variadas de estimulação com o objetivo de atingir um desempenho mais expressivo, apresentando desafios mais compatíveis com as habilidades já desenvolvidas”. A autora também descreve que o enriquecimento pode ocorrer dentro dos conteúdos curriculares, com adaptações ou ampliações de assuntos e de acordo com os interesses dos(as) estudantes, em um contexto de aprendizagem, com flexibilização ou diversificação do currículo e com projetos independentes, que podem ser individuais ou em grupos, por meio de cursos, oficinas, concursos, mentorias, orientação de especialistas, em atividades extracurriculares, entre outras possibilidades. Dessa forma, as diferentes formas de enriquecimento poderão ocorrer em sala de aula, no AEE ou em interface aos núcleos, aos centros, aos institutos ou às instituições de ensino, conforme descrito no Decreto N° 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Considerando que o AEE requer professores(as) especializados(as) (BRASIL, 1996) e em virtude da realidade educacional brasileira, para atuar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, faz-se fundamental os conhecimentos específicos sobre essa área. Dessa maneira, a prática de enriquecimento tem grande destaque. Cabe ressaltarmos as importantes contribuições do Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Renzulli (2018), em que o autor propõe três tipos de atividades de enriquecimento que podem ser implementadas em diferentes espaços de atendimento aos(as) estudantes Superdotados(as), preocupando-se com a qualidade das experiências proporcionadas. De acordo com Renzulli (2018), os três tipos de enriquecimento foram formulados para trabalhar em harmonia uns com os outros, e é na interação entre os três tipos que se produz as propriedades dinâmicas, que podem ser observadas na Figura 2.

Figura 2 – Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Imagem extraída de Renzulli (2018, p. 24).

Para Renzulli (2018), as atividades de **Enriquecimento do Tipo I** são exploratórias gerais, podendo ser realizadas de forma individual ou em grupos, conforme as áreas de interesse e de habilidades dos(as) estudantes. Essas atividades os(as) expõem a problemas, questões, ideias, noções, teorias e possibilidades diversas, que não fazem parte do currículo escolar e servem como um catalizador para a curiosidade e a motivação interna. O principal objetivo é possibilitar a todos(as) os(as) estudantes, Superdotados(as) ou não, que vivenciem experiências enriquecedoras e os(as) conduzam a dedicar-se em atividades produtivas criativas, despertando-os(as) para o desafio.

Em relação às atividades de **Enriquecimento do Tipo II**, o autor refere que elas envolvem treinamento, tanto individual como grupal, o que prepara os(as) estudantes a produzirem produtos tangíveis, assim como podem gerar soluções para problemas do mundo real, por meio do desenvolvimento de habilidades e de coleta de informações. São atividades que apresentam métodos, técnicas e materiais instrucionais, que propiciam o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas mediante pesquisa. Renzulli (2018, p. 32, grifo do autor) enfatiza cinco categorias de atividades do Tipo II, focalizadas em atividades processuais, a saber: “[...] (a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de *como aprender*, (d) procedimentos de pesquisa e referências; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral e visual”. As atividades do Tipo II buscam soluções para problemas reais, levando os(as) estudantes a pensarem criticamente sobre esses problemas, e servem como entrada para o envolvimento em atividades do Tipo III.

As atividades de **Enriquecimento do Tipo III** são descritas como sendo as investigações, individuais ou em pequenos grupos, sobre os problemas do mundo real, aqueles que evocam um marco de referência pessoal para os(as) estudantes, sem ou com soluções únicas e criadas para impactar um público específico. São destinadas aos que apresentam grande interesse em aprofundar-se em determinada área do conhecimento e dedicam tempo a adquirir conhecimentos mais avançados, que buscam desenvolver produtos ou serviços autênticos e que desenvolvem habilidades de aprendizagem autogeridas, com planejamento, busca de soluções, tomada de decisão e de autoavaliação, além de desenvolver comprometimento com a tarefa, a autoconfiança, os sentimentos de realização criativa e habilidades de interação.

As atividades de enriquecimento possibilitam, nessa perspectiva, o atendimento de diferentes necessidades dos(as) estudantes, proporcionando a estimulação de suas potencialidades assim como o aprimoramento e a expansão de habilidades e de talentos.

Para entender e atender o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação, diversas ações, em consonância com os(as) professores(as) do ensino regular e do AEE, e um olhar voltado às especificidades e à compreensão quanto aos aspectos socioemocionais e de aprendizagem são necessários. Nesse viés, a Resolução Nº 4/2009 aponta, em seu Art. 13 (BRASIL, 2009), como atribuições do(a) professor(a) do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

É fulcral que o(a) professor(a) do AEE direcione ações no processo educacional, orientando para a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, de serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais que atendem o(a) estudante Superdotado(a) (BRASIL, 2008a). Ao(à) professor(a) do AEE cabe o apoio e a orientação para o planejamento das atividades pedagógicas, compactação curricular quando se fizer necessária e a orientação quanto às formas de possibilitar o enriquecimento curricular, o uso de tecnologias, a seleção e o planejamento de materiais adaptados e/ou adequados a cada estudante com Altas Habilidades/Superdotação, em uma perspectiva de trabalho colaborativo.

Por conseguinte, as famílias desses(as) estudantes precisam ser orientadas quanto aos direitos legais que amparam os(as) filhos(as), às adaptações e/ou às adequações propostas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como às possibilidades de enriquecimento curricular que serão ofertadas tanto em sala regular quanto no AEE, para que participem ativamente nesse processo. Destarte, o sucesso na inclusão dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação depende de mudanças de atitude e de concepção em relação ao atendimento educacional desses sujeitos, a construção de pensamentos e de ações que incluam todos na sociedade, sendo a diversidade respeitada e compreendida como característica do ser humano (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012). Incluir esses(as) estudantes também é evitar sua segregação e sua exclusão, assumindo o compromisso de introduzi-los(as) ao mundo social, cultural e científico.

2.3.3 Formação docente e desafios da Educação Inclusiva no contexto das Altas Habilidades/Superdotação

Considerando que o modelo de escola que vem sendo historicamente difundido tem resistido quase que inalterado, pensar e efetivar a educação para a diversidade tem sido um grande desafio e o momento que se vivencia exige mudanças. Nesse contexto, Nóvoa (2019) aborda que a escola se revela

[...] incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente. (NÓVOA, 2019, p. 2).

Construir esse novo jeito de pensar e de viver a escola só será possível se os(as) professores(as) estiverem preparados(as), e parte disso se dá por meio da formação oportunizada. Pensar a formação docente não é tarefa tão simples, por isso torna-se fundamental analisar não só a formação inicial e continuada do(a) profissional, mas compreender o espaço educativo em que se está inserido(a) e como esse espaço interfere na prática pedagógica.

A legislação, pensada diante da política de inclusão, tem trazido contribuições para a formação inicial docente. A LDB destaca a importância da formação adequada ao(à) professor(a) em cada nível e modalidade de ensino, apontando a necessidade de professores(as) com especialização em nível médio ou superior para o AEE e “[...] professores[as] do ensino regular capacitados[as] para a integração desses[as] educandos[as] nas classes comuns” (BRASIL, 1996, n.p.), determinando que os sistemas de ensino devam garantir a formação continuada a esses(as) profissionais.

Na perspectiva inclusiva, a Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), define que as instituições de Ensino Superior devem prever a formação para a diversidade, contemplando as especificidades dos(as) estudantes na organização curricular.

Nesse viés, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) –, institui a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores(as) e a oferta de formação continuada para os(as) que atuam no AEE. Além disso, prevê a inclusão de conteúdos curriculares em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e

tecnológica relacionados à pessoa com deficiências nos respectivos campos de conhecimento.

As diretrizes apresentadas nos documentos supracitados apontam que a formação inicial docente precisa formar para atender às demandas específicas dos(as) estudantes com necessidades educativas especiais, não sendo esta uma característica exclusiva das habilitações em Educação Especial. Com a demanda de estudantes para o AEE, a formação do(a) professor(a) expressa-se de modo emergencial.

Para Castro (2020), as implementações na formação docente previstas nessas legislações podem ser consideradas um avanço, porém os conteúdos relacionados à inclusão na formação inicial, muitas vezes, têm caráter generalista e são insuficientes para preparar o(a) professor(a) para os desafios da escola inclusiva. Ademais, muitos(as) docentes em atuação nas escolas regulares não tiveram a possibilidade de acessar formações sobre a Educação Especial e a inclusão durante a sua formação inicial. O autor discorre ainda que

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

O desafio diante das práticas pedagógicas inclusivas refere-se à construção de uma pedagogia que atenda esses(as) estudantes, o que se efetiva por meio da busca pelo conhecimento. Segundo Castro (2020), esse(a) professor(a), que, ao longo do tempo, construiu uma trajetória de conhecimento consistente e de prática pedagógica em sua área de atuação, buscará se aperfeiçoar na área da inclusão, o que se efetiva pela formação continuada. Assim, a valorização do saber docente precisa ser considerada nas proposições de formação, pois o saber construído no cotidiano escolar, suas experiências e suas vivências permitem avaliar e validar as formações oferecidas pelos sistemas de ensino.

Destarte, a busca pela formação continuada para fazer cursos e obter certificação não bastam para garantir a capacitação para a inclusão efetiva desses(as) estudantes. Há de considerarmos que “[...] a educação inclusiva é um processo dinâmico, de modo que não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimentos e

competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva” (CASTRO, 2020, p. 271).

Outro ponto crucial que deve ser considerado é que as necessidades educativas dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são, obviamente, diferentes das dos demais estudantes, cabendo ao(à) professor(a) reconhecer e trabalhar essas diferenças. Para Freitas, Romanowski e Costa (2012), aos(às) professores(as) de estudantes com necessidades educacionais especiais faz-se necessária a formação continuada; assim, preventivamente, cabe ao poder público examinar a formação inicial de todos(as), de modo que possam assumir a perspectiva da educação para todos(as), aliando a qualidade com a equidade. Nesse sentido, é fundamental ao(à) professor(a) uma formação que inclua conhecimentos que possam auxiliar as suas práticas. Conforme Castro (2020):

Evidentemente, a formação inicial e continuada não pode dar conta de todas as variedades de especificidades que envolvem a educação inclusiva. A cada ano poderá haver um novo desafio para a escola. Diante disso, caberá ao professor estar aberto ao novo, se dispondo a: refletir sobre as necessidades daquele novo aluno, buscar informações, atualizar-se, avaliar seus próprios conhecimentos teóricos e, a partir de então, elaborar as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em classe. (CASTRO, 2020, p. 272).

Para a inclusão escolar do(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação, é imprescindível que ocorram mudanças que criem estratégias inclusivas como a reelaboração do projeto político-pedagógico das escolas e o processo de formação docente. A verdadeira inclusão é aquela que visa a construção da identidade de cada estudante, e isso exige um olhar atento às diferenças individuais, com interesse em conhecer mais sobre o desenvolvimento de cada um e de cada uma. Dito isso, no próximo capítulo, discutimos acerca do percurso metodológico desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, detalhamos os passos percorridos para a investigação desta pesquisa, que propôs coletar os dados para a análise reflexiva sobre as concepções de professores(as) do Ensino Fundamental, em relação às Altas Habilidades/Superdotação, suas características e seus indicadores. Além disso, discutimos acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre sua formação inicial e continuada no que se refere às possibilidades de identificação e de atendimento dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Inicialmente, descrevemos a caracterização da pesquisa, posteriormente o contexto de pesquisa e os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos para a análise de dados e, por fim, a análise e discussão dos resultados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na área da Educação, o conhecimento dá-se na interação entre os sujeitos, nas suas vivências, na mediação e nos processos de ensino e de aprendizagem. O conhecimento pode ser entendido como constitutivo em qualquer sociedade, a qual passa por constantes transformações. Nesse sentido, a busca por novos conhecimentos e a prática da pesquisa fazem-se fulcrais.

Para Demo (2000, p. 20): “Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”. Minayo (2007, p. 16), por sua vez, define pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A pesquisa vincula pensamento e ação; com isso em vista, a autora destaca que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p. 16).

Esta pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de campo que investiga um grupo específico de professores(as), com abordagem metodológica quali-quantitativa, que busca analisar a prática vivenciada por esses(as) professores(as) diante da área das Altas Habilidades/Superdotação. A pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que,

a partir dos conhecimentos adquiridos, das informações levantadas e das análises, foi desenvolvido um produto educacional.

A metodologia quali-quantitativa foi proposta por ter como preocupação o ponto de vista do sujeito, dado que considera sua proximidade com o assunto investigado. Para Knechtel (2014, p. 106), a modalidade de pesquisa quali-quantitativa “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Minayo (2007) afirma que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos apresenta uma oposição complementar, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente e pode produzir uma riqueza de informações, de aprofundamento e de maior fidedignidade interpretativa. Ferreira (2015) pontua que a combinação entre metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação e garante a complementaridade frente à análise do objeto de estudo. Esse é o caso desta pesquisa, que buscou analisar, na realidade vivenciada pelos(as) professores(as), a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), que aprovou o projeto e o instrumento de coleta dos dados por meio do Parecer nº 4.698.775, de 7 de maio de 2021 (Anexo A).

O contexto do estudo foi local, unicêntrico, retrospectivo e randomizado e aconteceu em duas instituições públicas de ensino do município de Araucária, no estado do Paraná. Cada participante foi selecionado(a) de forma aleatória no contexto educacional, conforme a disponibilidade de tempo para a participação. Nesse âmbito, para desvelarmos o contexto da pesquisa, realizamos uma busca geral em relação aos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2021a), que revelam que esse é o estado da região Sul do país com a maior incidência de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Educação Básica: em 2020, o número chegou a 4.144 matrículas, representando mais da metade do número de estudantes identificados, o que equivaleu a 58% do valor total de Superdotados(as) da região Sul (BRASIL, 2021a).

Em relação ao município de Araucária, buscamos esmiuçar os dados estatísticos por tratar-se especificamente do contexto desta pesquisa. Nesse município, os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para uma população de 119.123 pessoas em 2010, com estimativa de 148.522 mil habitantes em 2021, ocupando a 13^o colocação de mais populoso no estado do Paraná em 2021 (IBGE, 2022). As escolas de Educação Básica que atendem a estudantes de anos iniciais condizem com o total de 49 unidades educacionais, enquanto as que atendem à demanda dos anos finais correspondem a 32 unidades educacionais, conforme sistematizamos na Tabela 2.

Tabela 2 – Escolas de Educação Básica referentes ao Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais no município de Araucária

Escolas	Anos iniciais	Anos finais
Municipal	34	0
Estadual	0	19
Privada	15	8
Total de escolas	49	32

Fonte: Dados extraídos de IBGE (2022).

De acordo com os dados do Censo Escolar de Araucária, em 2020, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade foi de 97,4, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na rede pública, foi de 5,6 nos anos iniciais e de 5,1 nos anos finais do Ensino Fundamental (IBGE, 2022). A educação no município de Araucária conta com 21.085 matrículas de estudantes no Ensino Fundamental (IBGE, 2022), que se encontram subdivididas em escolas da rede municipal, estadual ou privada, conforme evidenciamos na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes no Ensino Fundamental Regular, no município de Araucária em 2020

Etapas de ensino	Dependência administrativa	Matrículas
Anos iniciais	Estadual	--
	Municipal	10.202
	Privada	1.709
	Total	11.911
Anos finais	Estadual	6.916
	Municipal	1.011
	Privada	1.251
	Total	9.174

Fonte: Dados extraídos de IBGE (2022).

Nesse contexto educacional, os atendimentos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação iniciaram no município em 2009, em uma SRM na Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka, regulamentada por meio do Parecer CME (Conselho

Municipal de Educação)/Araucária Nº 26/2009, aprovado em 9 de outubro de 2009 (ARAUCÁRIA, 2009a), pois, anteriormente a essa data, esses(as) estudantes recebiam atendimento em uma SRM do estado, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, localizado em Curitiba.

Por meio da Resolução CME/Araucária Nº 04/2009, aprovada no dia 13 de março de 2009, o atendimento foi reorganizado (ARAUCÁRIA, 2009b), e, em 2010, esses(as) estudantes passaram a ser atendidos em uma SRM na mesma unidade educacional, a qual foi transferida, em 2014, para a Escola Municipal Archelau de Almeida Torres, onde permanece atualmente, por meio do Parecer CME/Araucária Nº 02/2016 (ARAUCÁRIA, 2016). A SRM para atendimento à demanda do município foi implantada posteriormente na Escola Estadual Cecília Meireles, quando ocorreu a estadualização parcial das escolas para atendimento aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em Araucária.

Entre os anos de 2010 e 2020, o Censo Escolar do Inep registrou as matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em Araucária, sendo todas em classes comuns (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no município de Araucária

Ano do Censo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Número de matrículas	5	11	18	19	29	25	56	57	63	54	56

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2010 a 2020.¹¹

A escolha para o contexto da pesquisa deu-se no município de Araucária por conter unidades de fácil acesso à pesquisadora e ter, atualmente, estudantes identificados(as) com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, a pesquisa realizada em uma escola da rede municipal e estadual.

Para fazer parte deste estudo, estabelecemos como critério que os sujeitos fossem docentes da Educação Básica no Ensino Fundamental e atuantes na rede pública de ensino há pelo menos cinco anos. Os(as) participantes voluntários(as) deste estudo foram, então, recrutados(as) por meio de contato inicial com as instâncias responsáveis pelas unidades de ensino da Rede Pública Municipal e Estadual de Educação, os quais manifestaram concordância mediante assinatura do

¹¹ Os dados dos Censos de 2010 a 2020 foram extraídos das sinopses de cada ano do Censo disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 5 dez. 2022.

Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo (Anexo B). Em seguida, estabelecemos o contato com os(as) professores(as) via telefone ou pessoalmente, e, de acordo com a sua disponibilidade em hora-atividade, realizamos o agendamento da data para a entrevista. Os(as) professores(as) contatados(as) que aceitaram participar desta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), tiveram suas dúvidas esclarecidas e o assinaram.

Dentre os riscos apresentados na pesquisa, listamos: demandar algum tempo do sujeito para participar da entrevista; causar cansaço ao(à) entrevistado(a); e trazer à memória experiências ou situações vividas que viessem a causar algum sofrimento psíquico. Para minimizar tais riscos, algumas medidas foram consideradas: minimizar desconfortos, garantindo ao(à) entrevistado(a) um local reservado, assim como liberdade para não responder questões a seu critério. Nesse sentido, coube às pesquisadoras estarem atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto do(a) entrevistado(a), assegurando a confidencialidade, a privacidade e a inexistência de conflito de interesses entre as pesquisadoras e os sujeitos da pesquisa.

Consideramos que os(as) professores(as) participantes tiveram como benefícios imediatos a possibilidade de contribuir com a análise reflexiva quanto às concepções na área de Altas Habilidades/Superdotação e a influência da formação inicial e continuada docente para a prática pedagógica junto a essa população no Ensino Fundamental.

Foram entrevistados 30 professores(as) da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental. Apresentamos a Tabela 5 com a caracterização dos(as) professores(as) de acordo com o gênero, a idade, a formação acadêmica, a experiência docente, o segmento e a rede de ensino de atuação.

Tabela 5 – Caracterização dos(as) participantes

Variáveis	Categorias	Participantes
Gênero	Feminino	27
	Masculino	3
Idade	20 a 30 anos	4
	31 a 40 anos	5
	41 a 50 anos	15
	51 a 60 anos	5
	60 anos ou mais	1
Formação acadêmica	Graduação	30
	Especialização	28
	Mestrado	0
	Doutorado	0
Experiência docente	5 a 10 anos	8
	11 a 15 anos	5

(continua)

(conclusão)

Variáveis	Categorias	Participantes
	16 a 20 anos	4
	21 anos ou mais	13
Segmento de atuação	Ensino Fundamental – anos iniciais	13
	Ensino Fundamental – anos finais	15
	Ensino Fundamental – anos iniciais e finais	0
Rede de ensino	Pública Estadual	16
	Pública Municipal	10
	Ambas	0

Fonte: A autora, 2022.

Os(as) participantes são, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 90% mulheres e 10% homens, com idades entre 25 e 63 anos. O tempo de docência desses sujeitos é entre seis e 32 anos, com atuação de 43% destes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 50% nos anos finais do Ensino Fundamental e 7% atuam em turmas de anos iniciais e finais desse nível de ensino. Dos(as) professores(as) participantes, 53% são da rede estadual de ensino, 33% da rede municipal e 14% atuam em ambas as instâncias.

Quanto à formação inicial e especializações, obtivemos os dados sistematizados na Tabela 6. Para que a identidade dos(as) professores(as) fosse preservada, utilizamos um código composto pela letra P, de professor(a), e pela numeração de 1 a 30.

Tabela 6 – Formação inicial em nível de Graduação e quantidade de cursos de Especialização realizados

Professor(a)	Graduação	Especialização em nível de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
P1	Pedagogia	em curso
P2	Pedagogia	2
P3	Pedagogia	2
P4	Pedagogia	3
P5	Pedagogia e Administração	2
P6	Pedagogia	1
P7	Estudos Sociais	1
P8	Letras	2
P9	Pedagogia	3
P10	Pedagogia	1
P11	Educação Física	2
P12	Ciências Biológicas	2
P13	Pedagogia	1
P14	Matemática	1
P15	Ciências Biológicas	1
P16	Educação Física	1
P17	Pedagogia, Educação Especial e Gestão da Qualidade	3
P18	Pedagogia	3
P19	Letras	1
P20	História e Geografia	0
P21	Matemática	2
P22	Educação Artística	1

(continua)

(conclusão)

Professor(a)	Graduação	Especialização em nível de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
P23	História	1
P24	Ciências Sociais	3
P25	História	1
P26	Letras	3
P27	Pedagogia e Administração	3
P28	Matemática e Administração	1
P29	Letras	1
P30	Letras	1

Fonte: A autora (2022).

Constatamos que todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) possuem curso de Graduação e 93% possuem Especialização, em nível de Pós-Graduação *lato sensu* concluídas; destes, 50% possuem uma Especialização, 20% possuem duas Especializações e 23% possuem três Especializações.

Em relação à formação acadêmica, 100% possuem pelo menos um curso de Graduação na área da Educação, com prevalência, em 40% dos(as) entrevistados(as), no curso de Pedagogia, e 17% no curso de Letras. Dentre as Especializações, 47% realizaram em Educação Especial/Educação Especial Inclusiva/Educação Inclusiva ou áreas específicas da modalidade da Educação Especial, 40% em áreas distintas da Educação, 7% em outras áreas, 3% estão cursando e 3% não realizaram nenhuma.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A recolha de dados deu-se por meio de entrevistas, com questões semiestruturadas (Apêndice B), por considerá-las mais adequadas para a coleta de dados, uma vez que nos possibilitaria coletar diferentes concepções que responderiam aos objetivos da pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106): “A entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”, com interação recíproca entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a) e que possibilita flexibilidade para corrigir algo compreendido de forma errônea pelo(a) participante.

As entrevistas foram elaboradas a partir de estudos das publicações na área e da legislação disponível sobre o tema. Além disso, foram realizadas de forma *online* por meio da ferramenta *Google Meet*¹² ou de forma presencial nas próprias escolas, conforme a preferência e a disponibilidade de cada professor(a) em função do

¹² *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

desenvolvimento da pandemia causada pela covid-19 no estado do Paraná, sendo seguidas todas as medidas contidas no Ofício Circular Nº 2/2021, aprovado em 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021c).

Iniciamos as entrevistas com explicações quanto à relevância social e científica da pesquisa, seguindo para a coleta de dados de identificação, formação, atuação e tempo de docência do(a) entrevistado(a), apresentados no item 3.2. Ademais, questionamos sobre as concepções dos(as) professores(as) quanto às Altas Habilidades/Superdotação, as características desses(as) estudantes, o acesso a conhecimentos específicos sobre a área na formação inicial e continuada e quais indicadores consideram de Altas Habilidades/Superdotação nos(as) estudantes, a experiência profissional com eles(as) e o trabalho desenvolvido.

Os dados provenientes de entrevista semiestruturada foram gravados e transcritos para a realização da categorização dos dados e da análise.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Foi realizado, antes da coleta definitiva dos dados, um estudo piloto com dez professores(as) que atendiam aos requisitos mencionados no contexto da pesquisa e dos(as) participantes. O referido estudo foi feito somente na Escola Municipal Archelau de Almeida Torres, com o objetivo de verificar se o roteiro elaborado estava coerente e de fácil compreensão bem como averiguar possíveis falhas. Constatamos que não seriam necessárias alterações na entrevista estruturada, mas verificamos que, para uma análise mais minuciosa, seria interessante reduzirmos o número de professores(as), previsto inicialmente em 40 entrevistados(as) para participarem da pesquisa. Com o estudo piloto, também foi possível preestabelecermos as categorias e subcategorias da pesquisa.

Após a realização de cada entrevista, foram feitas as transcrições para iniciarmos o processo de análise de conteúdo das informações obtidas, compreendidas por Bardin (2016) como:

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

As técnicas de análise das comunicações descritas por Bardin (2016) são

constituídas de três etapas:

- 1) **Pré-análise**: organização do material com o objetivo de torná-lo operacional.
- 2) **Exploração do material**: descrição analítica com o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos.
- 3) **Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação**: análise reflexiva e crítica dos dados, em articulação com os referenciais teóricos e demais estudos disponíveis na literatura.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 113-114): “A categorização consiste na organização dos dados para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Os dados qualitativos foram analisados em categorias que corresponderam à concepção do(a) professor(a) quanto ao público da Educação Especial Inclusiva; à concepção trazida em relação aos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação; às características e aos indicadores percebidos pelos(as) entrevistados(as) nesse grupo de estudantes; aos aspectos da formação profissional do(a) entrevistado(a) sobre o tema, relacionados à sua própria experiência docente e como percebe o trabalho pedagógico realizado com essa população.

As categorias postas auxiliaram-nos na identificação e na tabulação das informações, permitindo organizá-las e analisá-las, estabelecendo correspondência entre as evidências apontadas na literatura e os resultados da pesquisa. A análise de dados subsidiou, também, os conteúdos evidenciados no produto educacional em formato de livro digital, que será apresentado na próxima seção deste estudo.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos nas entrevistas serão apresentados sob a forma de categorias e de subcategorias, entendidas no contexto desta investigação como norteadores da interpretação dos registros das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as). Para Bardin (2016), a categorização é

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário: isolar os elementos.

A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens. (BARDIN, 2016, p. 147-148).

A categorização utilizada serviu como suporte para a análise de conteúdo, sendo a partir dela elaboradas as subcategorias que consideraram as respostas dos(as) participantes. Destarte, essas respostas seguiram uma classificação por analogia ou similaridade, com critérios definidos previamente.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas evidencia os conhecimentos que os(as) professores(as) entrevistados(as) possuem sobre Altas Habilidades/Superdotação, constituindo a base para a definição das categorias e das respectivas subcategorias. Dessa forma, os conteúdos foram analisados para elaborarmos essa definição, de modo a apreender as evidências principais. O Quadro 8 demonstra essa análise.

Quadro 8 – Análise das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Concepção	Definição de Altas Habilidades/Superdotação Público da Educação Especial Inclusiva Necessidades educacionais
Indicadores	Características Avaliação multidisciplinar em Altas Habilidades/Superdotação
Formação profissional	Formação inicial/Formação continuada Fundamentação teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação
Trabalho pedagógico	Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação Trabalho desenvolvido Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação
Mitos	Mitos sobre constituição Mitos sobre distribuição Mitos sobre níveis ou graus de inteligência Mitos sobre consequência

Fonte: A autora (2022).

4.1 CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Analisarmos a concepção que o(a) professor(a) apresenta sobre Altas Habilidades/Superdotação é fundamental, pois é possível identificarmos como as compreendem, quais são seus conceitos e suas opiniões a respeito dessa área.

Para analisarmos a subcategoria “Definição de Altas Habilidades/Superdotação”, utilizamos como elemento comparativo o texto da Pneepei (BRASIL, 2008a), que define os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como aqueles(as) que demonstram potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e de artes, sejam estas isoladas ou combinadas. Além disso, considera-se que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse. Os(as) professores(as) entrevistados(as) atenderam de modo satisfatório as definições que abrangeram os conceitos de habilidades gerais e específicas, facilidade para a aprendizagem, potencial elevado para a aprendizagem ou capacidade acima da média, obtendo-se os resultados sistematizados na Tabela 7.

Tabela 7 – Definição de Altas Habilidades/Superdotação apresentada pelos(as) professores(as)

Definição de Altas Habilidades/Superdotação	
Concepção apresentada	Quantidade
Satisfatória	19
Insuficiente	8
Não souberam responder	2
Diferencia os termos Altas Habilidades e Superdotação	1

Fonte: A autora (2022).

Os resultados obtidos evidenciaram que 63% dos(as) entrevistados(as) apresentaram concepções que correspondiam ao esperado diante da temática e dos critérios preestabelecidos, conforme podemos confirmar nos relatos de P10 e de P26:

Ele tem um conhecimento a mais, uma capacidade acima da média... seja ela intelectual, acadêmica, artística, corporal... (P10).

Defino como aquele aluno que está acima da média do que nós temos em atendimento na escola, e que a princípio, não é uma clientela que a gente identifica de “cara”. A gente imagina que o aluno com Altas Habilidades tem que ser Altas Habilidades em tudo e isso dificulta muito um diagnóstico porque pode ser alto habilidoso em Matemática e ao mesmo tempo ter muita dificuldade em Português. (P26).

Entre os(as) demais, 27% dos(as) entrevistados(as) não atenderam aos critérios e não apresentaram uma definição que identifique esse(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação, como podemos perceber no relato de P14:

Aqueles alunos que focam muito em uma área, que têm dificuldades em várias situações e focam em uma área, algo relacionado a um tema, situação e focam muito naquilo. (P14).

Além disso, 7% não souberam responder e 3% apresentaram uma concepção que diferencia os termos Altas Habilidades e Superdotação, caracterizando o(a) Superdotado(a) como aquele(a) que apresenta problemas comportamentais, como evidenciado por P5:

A Superdotação seria aquela criança que tem um nível acadêmico elevado, que se sobressai na sala de aula e as Altas Habilidades nem sempre é essa questão do acadêmico, tem o comportamental junto. (P5).

Conforme descrevemos anteriormente, para conceituar Altas Habilidades e Superdotação, há de termos uma visão multidimensional e compreendermos que os(as) Superdotados(as) não formam um grupo homogêneo, que apresentam características e destaque em diferentes áreas do desempenho humano (CHAGAS, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008), considerando a amplitude dessas características, suas singularidades e suas especificidades.

Em relação à subcategoria “Público atendido pela Educação Especial Inclusiva”, tivemos como critério que os(as) entrevistados(as) descrevessem como público da Educação Especial os(as) estudantes com “Deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 15), fazendo o apontamento dos(as) Superdotados(as) como parte desse grupo. A partir da análise realizada, organizamos a Tabela 8.

Tabela 8 – Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como parte do público atendido pela Educação Especial Inclusiva

Altas Habilidades/Superdotação como parte do público da Educação Especial Inclusiva	
Apontamentos dos(as) professores(as)	Quantidade
Indicam os(as) estudantes Superdotados(as)	10
Deixam subentendido os(as) estudantes Superdotados(as)	2
Não indicam os(as) estudantes Superdotados(as)	18

Fonte: A autora (2022).

O que evidenciamos é que somente 33% dos(as) professores(as) indicaram claramente que esses(as) estudantes fazem parte do público da Educação Especial Inclusiva, como no caso de P7:

Todos aqueles que necessitam de uma ajuda específica do professor, os autistas, os com Altas Habilidades, com deficiências, desde a visual, qualquer deficiência e com síndromes, como Síndrome de Down... todo aquele que precisa daquele acompanhamento especial. (P7).

Dentre esses(as) professores(as), um(a) deles(as), P27, o que corresponde a

3%, destacou apenas os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Entendemos que isso se deu por influência do tema desta pesquisa.

Tenho somente um aluno, ele é Superdotado. [...]. Ele é muito, muito inteligente. (P27).

Um total de 7% dos(as) entrevistados(as) deixaram subentendido que esses(as) estudantes também fazem parte desse público, conforme podemos observar no relato de P2:

Geralmente são os alunos que têm alguma dificuldade muito grande ou alguns alunos que também se destacam em algumas coisas. (P2).

Evidenciamos que 60% dos(as) professores(as) não descreveram os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como parte dessa clientela, como nos casos que seguem de P1, P9 e P25:

Todos que apresentam algum tipo de deficiência, de debilidade. (P1).

Olha, de todo contexto que tenho vivenciado ultimamente, são os autistas, porque acredito que é o que fica mais evidente no convívio social. (P9).

Da Educação Especial acredito que sejam alunos que possuam alguma dificuldade locomotora ou que possa interferir na questão psicológica, até mesmo, geralmente, são os alunos que a gente mais trabalha. (P25).

As respostas expressam um aspecto importante, pois indicam a necessidade de evidenciar quem são os(as) estudantes da Educação Especial Inclusiva, de forma que os(as) professores(as) consigam perceber que eles(as) fazem parte de um grupo específico. Nessa perspectiva, Pérez (2006a) destaca que um problema é a associação exclusiva da Educação Especial à pessoa com deficiência e que, embora a Pneepei (BRASIL, 2008a) inclua o(a) Superdotado(a), prevalece o mito de que possui um potencial imutável e que não precisa de nada para desenvolvê-lo.

Outra questão que precisa ser desconstruída é o uso de termos como “debilidade”, utilizado no relato de P1 anteriormente, uma vez que enfatiza questões como fraqueza física, falta de vigor ou de saúde, o que claramente não representa esses indivíduos, assim como desconstruir a ideia de evidenciar um único grupo, como ocorre no relato de P9.

Na subcategoria “Necessidades educacionais”, os(as) professores(as) deveriam evidenciar as adaptações que julgam necessárias para desenvolver o trabalho com o(a) estudante Superdotado(a) em sala de aula comum. A Tabela 9 exemplifica as respostas.

Tabela 9 – Necessidades educacionais dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Necessidades educacionais dos(as) estudantes	
Apontamentos dos(as) professores(as)	Quantidade
Atividades desafiadoras e adaptadas ao nível de conhecimento de cada um(a)	7
Atender às especificidades, aos interesses e às habilidades	7
Necessidade de AEE	6
Identificam a necessidade, mas não elencam possibilidades	4
Julgam não ter conhecimento suficiente para desenvolver esse trabalho	3
Não souberam responder	3

Fonte: A autora (2022).

As atividades desafiadoras e adaptadas ao nível de conhecimento desses(as) estudantes estiveram presentes na fala de 23% dos professores(as). Como exemplo, temos a fala de P3:

[...] as crianças no segundo ano estavam aprendendo o alfabeto, ela já estava lendo textos, então eu não podia dar a mesma atividade para ela, eu dava uma atividade que era um desafio, com um nível de dificuldade maior. (P3).

Nesse contexto, o(a) professor(a) desenvolve um trabalho voltado ao estímulo das potencialidades individuais, utilizando práticas pedagógicas heterogêneas que considerem a singularidade e a complexidade dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento das inteligências individuais por meio do estímulo da criatividade e do comprometimento com a tarefa (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

A necessidade de atender esse(a) estudante em suas especificidades, seus interesses e suas habilidades foi citada por 23% dos(as) professores(as), conforme mostram os relatos de P4 e de P9:

[...] tem que estar buscando o interesse deles o tempo todo, estar suprimindo as necessidades deles, diferente dos outros. (P4).

Ter um ensino que atenda a esse aluno e que ele se interesse, porque muitas vezes o aluno com Altas Habilidades demonstra pouco interesse pelo que está sendo trabalhado, o conhecimento dele está muito além daquilo que está sendo proposto ou ele compreende de outra forma. (P9).

Desse modo, o(a) professor(a) precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas apresentadas pelos(as) estudantes, considerando suas potencialidades, seu estilo e seus ritmos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Assim, a compreensão do suporte necessário a cada estudante e a identificação dos aspectos e das possibilidades de enriquecimento curricular que atendam à demanda existente em sala de aula também precisam ser enfatizadas.

Dos 20% de professores(as) que descreveram a necessidade de AEE, somente 5% evidenciaram claramente essa necessidade e os outros 15% a deixaram subentendida.

Eles precisam de um atendimento especializado no contra turno [...], eles precisam de acompanhamento por ter essas Altas Habilidades. (P5).

Eu imagino um espaço adequado para se desenvolver [...], um espaço onde ele possa ir além da sala de aula. (P26).

Além disso, 14% dos(as) demais professores(as) identificaram que há a necessidade de adaptar as atividades, mas não elencaram possibilidades; 10% descreveram a necessidade de mais conhecimentos para esse trabalho; e 10% não souberam responder.

No sentido da importância de reconhecer e de identificar esse(a) estudante em suas necessidades em uma perspectiva inclusiva, a Pneepei (BRASIL, 2008a) traz como objetivo

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

A Pneepei amplia o debate sobre o AEE e, na Resolução N°4/2009 (BRASIL, 2009), instituem-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reiterando o que havia sido promulgado pela Pneepei (BRASIL, 2008a). Define-se no Art. 2º da Resolução N°4/2009 que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 17).

O Art. 7º dessa Resolução (BRASIL, 2009) trata especificamente de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, enfatizando que terão as atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das escolas públicas de ensino regular, em SRM e por meio de parcerias com núcleos de atividades para as Altas Habilidades/Superdotação, universidades e institutos voltados ao desenvolvimento e à promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

No Decreto Nº 7.611/2011, Art. 3º, o AEE tem como objetivos:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011, p. 12).

Pelo exposto nos fragmentos anteriores e pela relevância do trabalho do AEE, destacamos a importância de articular o trabalho entre o(a) professor(a) do AEE e os(as) professores(as) e pedagogos(as) do ensino regular. Esse trabalho colaborativo possibilita alternativas diferenciadas de atendimento e formas de enriquecimento curricular, repensando a escolha das atividades, o aprofundamento dos objetos de conhecimento e as experiências mais adequadas para o desenvolvimento dos talentos, das habilidades e das potencialidades dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

4.2 INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A categoria “Indicadores” refere-se aos de Altas Habilidades/Superdotação que os(as) entrevistados(as) consideram para a identificação de um(a) estudante, sendo apontadas, em alguns casos, mais de uma resposta e de modo profuso, conforme destacadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

Indicadores	
Respostas	Quantidade
Habilidades acima da média	13
Facilidade na aprendizagem	8
Interesses individuais e específicos	7
Rapidez na aprendizagem	5
Questionador(a)	3
Facilidade para a expressão oral	2
Busca pelo conhecimento, é pesquisador(a)	2
Interesse pela leitura	1
Precocidade	1

Fonte: A autora (2022).

Os discursos de P3, P6 e P17 expressam alguns indicadores apontados:

[...] tem maior facilidade de aprendizado, quando você explica e ela pega muito rápido, já vem da pessoa essa facilidade, esse interesse por diversos conteúdos porque ele não fica só no conteúdo escolar, é além do conteúdo escolar. (P3).

Destaque da turma, estar superior aos demais, avançando com facilidade na

aprendizagem ou num ponto mais que os outros, a questão do questionamento, da fala, da forma de se expor. (P6).

Eu acredito que eles se destacam, que tem a capacidade de aprendizagem e até de domínio de certos conteúdos. (P17).

Além desses relatos, pontuou-se a dificuldade desses(as) estudantes para o registro, que foi citada por 7% dos(as) participantes. A fala de P1 justifica o motivo pelo qual se considera essa ocorrência:

[...] tem um pouco de dificuldade no registro, talvez porque o registro para eles não é tão importante... não veem necessidade. (P1).

Dos(as) entrevistados(as), 13% disseram não saber descrever e 3% não descrevem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Acho que é bem complexo, que tem que ser um conjunto de tudo e muitos alunos talvez não se destaquem na escola. (P2).

Nessa perspectiva, Sabatella (2008) discorre que os(as) Superdotados(as) são um enigma, diferem uns(umas) dos(as) outros(as) muito mais do que se parecem, e os indicadores que auxiliam na identificação de um(a) Superdotado(a) podem ser opostos para definir outro(a) Superdotado(a). Essa heterogeneidade pode dificultar a percepção desses indicadores que auxiliam na identificação desses(as) estudantes.

Quanto à subcategoria “Características”, as respostas variaram entre: Características gerais; Características relacionadas à criatividade; e Características de aprendizagem e comprometimento com a tarefa, conforme sistematizamos na Tabela 11.

Tabela 11 – Características de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Características	Respostas	Quantidade
Gerais	Expressam-se bem oralmente, são expansivos(as)	4
	Demonstram maior agitação motora	4
	Apresentam liderança e persuasão no grupo	2
	Têm tendência ao isolamento	2
	São perfeccionistas	1
	Têm tendência à introversão	1
Pensamento criativo	São questionadores(as), com inconformismo e independência de pensamento	2
	Demonstram criatividade	1
	Gostam de ser desafiados(as)	1
Aprendizagem e comprometimento com a tarefa	Evidenciam habilidades acima da média	7
	Apresentam desinteresse ou pouca motivação com as atividades escolares	7
	Apresentam habilidades em áreas específicas	6
	Apresentam facilidade para a aprendizagem	4
	São persistentes nas atividades que lhes interessam e concluem as tarefas	3
	Capacidade incomum e rapidez no raciocínio	1

(continua)

(conclusão)		
Características	Respostas	Quantidade
	Elevada capacidade de concentração	1
	Não precisam de muito estímulo para terminarem um trabalho que lhes interessa (automotivação)	1

Fonte: A autora (2022).

Algumas das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) são exemplificadas nos excertos de P5, P8, P9 e P10:

A característica mais marcante é querer aprender sempre mais, estar sempre além, a facilidade de aprender e bastante facilidade na parte acadêmica. (P5).

As características básicas, muitas vezes, aparecem em determinadas áreas, às vezes acontece de ter um aluno que apresenta mais de uma habilidade, outros têm mais habilidade para resoluções matemáticas, outros para a linguagem, conseguem se desenvolver muito bem na oratória, no discurso ou na criatividade, nos inventos. (P8).

Ele era muito perfeccionista naquilo que gostava de fazer, a atividade dele era sempre mais elaborada, muito mais complexa do que a dos outros alunos. (P9).

Percebo uma agitação na sala, falta de interesse de fazer aquela atividade, às vezes porque no pensamento deles é tão simples, tão fácil, que eles acabam não querendo fazer. (P10).

Dentre os(as) entrevistados(as), 13% dos(as) professores(as) indicaram não saber descrever características comuns aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Observamos que, em relação às características descritas, houve uma supervalorização das características apresentadas no contexto escolar, o que privilegia somente a identificação de estudantes Superdotados(as) do tipo acadêmico. Nesse sentido, Pérez (2006a) enfatiza que se a definição de Altas Habilidades/Superdotação for muito restrita e referir-se apenas à Superdotação intelectual, a identificação e o AEE serão promovidos apenas para esse perfil de estudante.

Considerando que as características são muitas e podem auxiliar os(as) professores(as) a identificar os indicadores das Altas Habilidades/Superdotação e a ter mais conhecimentos sobre o tema, elas se fazem fundamentais em serem percebidas em cada sujeito. Nesse viés, a definição que determina o conceito de Altas Habilidades/Superdotação na Pneepei (BRASIL, 2008a) traz apontamentos sobre algumas características apresentadas por esses(as) estudantes, além das descritas no item 2.2.1 desta pesquisa, as quais podem ser observadas pelo(a) professor(a) em sala de aula para auxiliar, conseqüentemente, o trabalho com vistas ao enriquecimento curricular. A identificação e o reconhecimento dessas características permitem que os(as) professores(as), além de conhecerem seus(suas) estudantes, possam estimular as habilidades e o potencial que possuem.

Na subcategoria “Avaliação multidisciplinar em Altas Habilidades/Superdotação”, os(as) professores(as) revelaram se já encaminharam algum(a) estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação para um processo de identificação ou para uma avaliação específica na área. Podemos observar o resultado na Tabela 12.

Tabela 12 – Avaliação multidisciplinar em Altas Habilidades/Superdotação

Encaminhamentos para identificação das Altas Habilidades/Superdotação	
Respostas	Quantidade
Realizou o encaminhamento	5
Nunca realizou o encaminhamento	25

Fonte: A autora (2022).

As respostas apontam que apenas 17% dos(as) professores(as) encaminharam estudantes para um processo de identificação ou para uma avaliação específica na área de Altas Habilidades/Superdotação, e 83% dos(as) professores(as) nunca encaminharam. Nessa subcategoria, emergiram respostas como a de P8:

Não lembro de ter indicado, já recebi alunos com indicação de altas habilidades, mas eu indicar não. (P8).

Além disso, uma das entrevistadas respondeu e justificou da seguinte maneira:

Não. É porque eu trabalho com Educação Física e Arte, então essa parte fica mais com o professor regente mesmo, não tive esse contato de mandar avaliar. (P5).

A identificação do(a) Superdotado(a) é um procedimento para conhecer os(as) estudantes, elencar suas habilidades, suas potencialidades e suas capacidades criativas com vistas a proporcionar um ensino que promova o seu desenvolvimento. Sabatella (2008, p. 112) evidencia que “[...] o professor atento desempenha um papel de grande expressão”.

Portanto, a observação e a identificação inicial dos(as) professores(as) é de fundamental importância nesse processo, havendo a necessidade que estes(as) sejam instrumentalizados(as) e recebam apoio. Assim, a partir do conhecimento, possam ter subsídios para o apontamento de estudantes para um processo de identificação e/ou avaliativo e que compreendam que a identificação não finda o processo de reconhecimento desses(as) estudantes.

De forma complementar a essa questão, perguntamos aos(às) entrevistados(as) se, em algum momento da sua carreira, mesmo tendo percebido os indicativos em um(a) estudante, deixaram de encaminhá-lo(a) para um processo avaliativo. Como resultados, obtivemos que 43% dos(as) professores(as) destacaram

que sempre encaminharam e 57% que não encaminharam. Além disso, em um dos casos, a família não quis realizar o processo, e, em outro, foi a pedagoga da unidade educacional que não quis, conforme relataram P6 e P7:

Teve uma aluna, ela não foi avaliada porque a família não quis. (P6).

A pedagoga me barrou, falou que não era para me esquentar, que a menina era só mais espertinha que os outros. (P7).

Por meio desses relatos, inferimos que a maioria dos(as) entrevistados(as) nunca encaminhou um(a) estudante para um processo de identificação ou de avaliação nessa área, o que sugere que não possuem conhecimento específico suficiente sobre o tema para que tenham a percepção das características e, conseqüentemente, dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em seus(suas) estudantes.

4.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A categoria “Formação profissional” foi organizada nas subcategorias “Formação inicial”, “Formação continuada” e “Fundamentação teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação”.

Em relação à “Formação inicial”, esta remete se o(a) professor(a) entrevistado(a) teve acesso ou não à temática de Altas Habilidades/Superdotação em sua Graduação. A Resolução Nº 1/2002 (BRASIL, 2002) dispõe, em seu Art. 2º, sobre a organização curricular de cada instituição e que a formação para a atividade docente deverá prover o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1).

Essa Resolução infere, em seu Art. 6º, parágrafo 3º, que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências para o(a) professor(a) deverá propiciar o debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria

docência. Ademais, devem ser contemplados também os “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 2002, p. 3). De acordo com o disposto, a formação docente inicial deverá contemplar os aspectos referentes à diversidade e aos conhecimentos sobre as especificidades dos(as) estudantes, incluindo os(as) que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Os resultados da pesquisa que tratam desse aspecto podem ser observados na Tabela 13.

Tabela 13 – Subcategoria “Formação inicial”

Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação profissional inicial	
Respostas	Quantidade
Teve acesso	7
Não teve acesso	22
Não recordou	1

Fonte: A autora (2022).

Os resultados obtidos apontam uma grande lacuna nessa subcategoria, entre o previsto na legislação nacional e os apontamentos dos(as) professores(as). Isso porque apenas 23% dos(as) professores(as) entrevistados(as) destacam que tiveram acesso a conhecimentos específicos sobre o assunto na formação inicial, e destes(as) 4% tiveram uma disciplina. Dentre os(as) demais, 73% das respostas enfatizaram que não tiveram acesso a esse tema e apenas 4% deles(as) afirmaram não recordar, conforme os relatos que seguem:

Foi muito superficial. (P10).

Na minha formação inicial não. (P5).

Não lembro porque faz muito tempo. (P3).

A subcategoria “Formação continuada” refere-se o(a) professor(a) participou de formações sobre Altas Habilidades/Superdotação durante a carreira profissional. Obtivemos as respostas organizadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Subcategoria “Formação continuada”

Conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na formação profissional continuada	
Respostas	Quantidade
Teve acesso	11
Não teve acesso	19

Fonte: A autora (2022).

Observamos que 37% dos(as) professores(as) relatam que tiveram acesso a alguma formação continuada específica sobre o tema, porém, novamente, a maioria,

representada por 63%, destacou que não teve essas formações, o que denota uma lacuna nesse aspecto.

Consideramos que a formação docente tem interferência no desenvolvimento da cidadania e pode promover mudanças significativas no sistema de ensino e na cultura escolar, além de promover a ampliação da prática pedagógica. Sabatella (2008, p. 111) afirma que: “No Brasil, a falta de capacitação dos educadores para identificar os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos Superdotados”. A autora relata, ainda, que a formação profissional dos(as) professores(as) deveria abranger conteúdos específicos também das áreas da Educação Especial e das Altas Habilidades/Superdotação, visto que, só com profissionais mais bem preparados, esses(as) estudantes podem ser encaminhados(as) a experiências educacionais válidas e apropriadas.

Na subcategoria “Fundamentação teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação”, foi solicitado somente aos(às) 37% participantes que relataram acesso a formações sobre as Altas Habilidades/Superdotação para descreverem, de forma qualitativa, os conhecimentos adquiridos nesses momentos (Tabela 15).

Tabela 15 – Subcategoria “Fundamentação teórica sobre Altas Habilidades/Superdotação”
Fundamentação teórica adquirida sobre Altas Habilidades/Superdotação nas formações continuadas realizadas

Respostas	Quantidade
Nível de conhecimentos bom, adequado ou significativo	3
Nível de conhecimentos superficial ou inicial	8

Fonte: A autora (2022).

Os resultados apontam que apenas 27% desses(as) professores(as) classificaram os conhecimentos adquiridos como bons, adequados ou significativos, enquanto 73% os descreveram como superficiais ou iniciais, enfatizando, em seus discursos, a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema.

Foram significativos, importantes na época, me auxiliaram muito nas questões... (P8).

É muito pouco, eu acho que a gente tem que conhecer muito mais, é uma área muito interessante, uma área que está se destacando muito e precisamos conhecer melhor. Precisamos aprender muito, até para saber identificar essas crianças em sala de aula. (P6).

Esses dados remetem que os conteúdos relacionados à inclusão de estudantes Superdotados(as) têm sido insuficientes para preparar o(a) professor(a), o que

impacta diretamente a sua atuação com esse público. Sabatella (2008) enfatiza que mesmo com a falta de formações específicas sobre as Altas Habilidades/Superdotação, os(as) professores(as) têm assumido a grande responsabilidade de atender à demanda. Nessa perspectiva, os(as) professores(as) seriam altamente beneficiados(as) com o conhecimento de procedimentos para a identificação e de alternativas para o ensino, garantindo maior segurança para adaptar e enriquecer o currículo, organizar e encaminhar esses(as) estudantes para programas de atendimento.

4.4 TRABALHO PEDAGÓGICO

A categoria “Trabalho pedagógico” expõe como subcategorias “Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, “Trabalho desenvolvido” e “Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação”.

Em relação à “Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, os(as) entrevistados(as) foram questionados(as) se, em algum momento de sua carreira, tiveram algum(a) estudante identificado(a) com Altas Habilidades/Superdotação em suas salas de aula. As respostas estão evidenciadas na Tabela 16.

Tabela 16 – Subcategoria “Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”

Atuação profissional com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula	
Respostas	Quantidade
Atuou em algum momento	18
Nunca atuou	12

Fonte: A autora (2022).

O contexto investigado evidenciou que 60% dos(as) professores(as) afirmaram ter atuado com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em algum momento da carreira profissional e 40% nunca tiveram um(a) estudante com esse perfil.

Esses dados convergem com os que descrevem se esses(as) professores(as) já encaminharam algum(a) estudante para um processo de identificação, dado que a grande maioria dos(as) professores(as) destacou que não havia encaminhado nenhum(a) estudante, conforme pontuamos anteriormente. Essa questão evidenciou que, embora os indicadores não tenham sido percebidos por muitos(as) desses(as) profissionais, de alguma forma foram observados e ocorreu a identificação dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A subcategoria “Trabalho desenvolvido” foi respondida apenas pelos(as) 60%

dos(as) profissionais que relataram ter atuado com esse público em sala de aula, os(as) quais enfatizam o trabalho pedagógico desenvolvido, se houve ou não a necessidade de adaptações de alguma forma (Tabela 17).

Tabela 17 – Subcategoria “Trabalho desenvolvido”

Trabalho desenvolvido com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula	
Respostas	Quantidade
Não houve necessidade de adaptações	8
Houve a necessidade de adaptações	5
Houve dificuldades para a adaptação	5

Fonte: A autora (2022).

Dentre esses(as) professores(as), 44% afirmaram não ter sido realizada qualquer forma de adaptação, 28% descreveram a necessidade de adaptações e 28% apontaram dificuldades para a adaptação. Dos(as) 44% dos(as) professores(as) que descreveram não terem sido necessárias adaptações, apenas 17% justificaram que as habilidades dos(as) estudantes eram em áreas específicas, não contempladas no trabalho que desempenhavam ou que, em disciplinas que ministravam, não perceberam tal necessidade, conforme mostra a fala a seguir:

[...] não precisei fazer nenhuma adaptação, ele domina muito bem o conteúdo porque eu dou aula de Arte e Educação Física. (P5).

Nas necessidades de adaptações, foram descritas as atividades extras, o trabalho diferenciado, as atividades desafiadoras e/ou as novas estratégias para o trabalho. Para exemplificar, seguem os excertos das falas de P1, P10 e P16:

Eu consegui desenvolver um trabalho diferenciado com ele, o que estava propondo para a turma ele já dominava, queria sempre fazer algo a mais, uma atividade extra. (P1).

Foi bom porque te ensina que a forma de organização deles é muito rápida e te dão trabalho para acompanhar, você tem que ficar o tempo todo ativo com ele, acaba sendo desafiador, eu tinha que criar estratégias de trabalho e desafiar ele o tempo inteiro. (P10).

[...] eu trazia para ele questões mais aprofundadas. (P16).

Quanto às dificuldades, foram descritas as relacionadas à falta de formação específica, aos registros das atividades, à cobrança da família, às dificuldades de relacionamento interpessoal, à autocobrança excessiva, ao perfeccionismo, à demora para o diagnóstico e à falta de motivação decorrente do trabalho desenvolvido, o que pode ser confirmado nos relatos de P1, P7, P8, P9 e P15:

Não tive formação para isso, então tive que buscar orientação para saber como trabalhar. (P1).

Às vezes tinha que fazer aquela pressão para ele fazer o registro porque eu precisava do

documento. (P7).

Quando você fala em Altas Habilidades a família acredita que tem um gênio em casa, aí vem uma carga em cima dessa criança e também em cima da escola. (P8).

Acredito que ele teve um diagnóstico tardio, já estava no quinto ano da escola... tinha bastante dificuldade de fazer atividades em dupla ou em grupo com mais pessoas, tinha dificuldade para conseguir se relacionar com os outros alunos, se cobrava muito, era bastante perfeccionista. (P9).

A maior dificuldade é que a gente nivela a turma, e ele não se sentia interessado. (P15).

Ainda nessa questão, alguns aspectos positivos foram destacados por 33% dos(as) professores(as), dos(as) quais 10% enfatizaram a importância do trabalho em parceria com a família; 50% ressaltaram a interação com o(a) estudante e dele(a) com a turma e suas contribuições para o desenvolvimento do grupo; e 40% elencaram a própria busca pelo conhecimento como um fator positivo.

A família foi parceira. (P1).

Ele quer falar, quer conversar, interagir, é aquela criança que não fica só esperando a informação, também contribui, então vejo como aspecto positivo. (P5).

Perceber que você conseguia incentivar a descoberta, perceber a motivação dele, o crescimento. (P8).

O aspecto positivo foi que fez com que eu me mexesse, saísse um pouco daquele “padrãozinho”, porque eu tinha que entender um pouco melhor, eu tinha que buscar algo para trabalhar com essa criança. (P12).

Sabatella (2007, p. 148) reafirma a importância da parceria que precisa ser estabelecida entre a família e a escola e traz que “[...] o trabalho integrado com os pais, buscando o alcance dos objetivos comuns entre família e escola, é essencial para prover conhecimento adequado, valorizar e demonstrar afeição a essas crianças, aceitando suas peculiaridades”. Delou (2007b) destaca que a escola, em parceria com a família, exerce um papel determinante no desenvolvimento de talentos humanos.

Quanto à interação com o(a) estudante como protagonista nas situações de aprendizagem e ao incentivo à descoberta, podemos destacar a importância de proporcionar um atendimento que estimule o desenvolvimento das habilidades individuais, contribuindo para que tenham suas necessidades educacionais assistidas, favorecendo a confiança em suas decisões (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Por fim, na subcategoria “Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação”, os(as) professores(as) foram questionados(as) se consideram que estão preparados(as) para trabalhar com um(a) estudante

Superdotado(a) em sala de aula. As respostas estão dispostas na Tabela 18.

Tabela 18 – Subcategoria “Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação”

Conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação	
Respostas	Quantidade
Sente-se apto para realizar o trabalho	2
Não se sente apto para realizar o trabalho	25
Não definiu	3

Fonte: A autora (2022).

Nessa questão, apenas 7% dos(as) entrevistados(as) relataram que se consideram preparados(as) para realizar o trabalho pedagógico com o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação, 83% descreveram que não se sentem aptos(as) para esse trabalho e 10% não definiram.

Dos(as) que descreveram que se sentem preparados, exemplificamos com o relato de P27:

Acredito que sim, com a experiência com esse aluno, acredito que sim. (P27).

Dentre os 83% que não se consideraram preparados(as), 52% não justificaram a resposta e 48% deles(as) destacaram a necessidade de formação continuada, do aperfeiçoamento profissional e/ou da pesquisa para atender o(a) estudante. A exemplo, seguem as falas de P1, P2, P9 e P13:

Não, eu acho que precisava ter mais formação, mais instrução, mais orientação. Não me considero qualificada, apta para receber um aluno e de imediato saber como adaptar e como trabalhar com ele. (P1).

Eu acho que é um aprendizado contínuo, muito complicado, difícil e nunca estou preparada. Sempre há uma novidade, não tem uma receita porque eles são únicos, eles têm suas especificidades. (P2).

Não, sinto falta de formação com relação a isso, temos formação para trabalhar na área de alfabetização, sobre outras inclusões, mas com Altas Habilidades a gente tem um olhar bem falho, acredito que a gente deixa de trabalhar o potencial de muitos alunos. (P9).

Não, precisa de mais cursos nessa área, termos mais conhecimento e tentar auxiliar de algum jeito. (P13).

Dos(as) 10% professores(as) que não definiram se se consideram aptos(as) para trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, destacamos o trecho da fala de P8.

Eu já trabalhei com mais de uma criança e sempre procurei conhecer essa criança, tentei auxiliar, desenvolver e ajudar. É como eu disse, a gente passa, durante a carreira, por vários percalços e eu acho que o professor, o bom professor é aquele que nunca desiste do aluno em qualquer situação, então por mais difícil que seja o trabalho, a gente tem que estar disposto a fazer o melhor por ele. (P8).

Esses dados corroboram as ideias de Pereira (2014), que enfatiza a

necessidade de trabalhos mais específicos com esse público, visto a grande lacuna na formação dos(as) professores(as), para que possam atender às expectativas tanto dos(as) estudantes quanto de seus familiares. A autora destaca que as dificuldades encontradas por esses(as) profissionais são várias, incluindo o olhar mitificado acerca da conceituação e da caracterização do(a) estudante, as dificuldades no mapeamento de habilidades e das áreas de grande potencial, para que a oferta de atendimentos e o estímulo contemplem as suas necessidades, e também o desconhecimento de estratégias educacionais contidas nos documentos oficiais que normatizam as ações educativas para esse público.

4.5 MITOS

Os mitos podem ser considerados construções coletivas presentes em áreas do conhecimento. Com base na análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, a partir das categorias propostas por Pérez (2004), evidenciamos que alguns mitos estavam presentes nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre as Altas Habilidades/Superdotação, mesmo não tendo sido realizado questionamentos diretos sobre isso. Os mitos recorrentes foram sistematizados na Tabela 19.

Tabela 19 – Mitos recorrentes

Categoria	Mito	Recorrência
Mitos sobre constituição	As Altas Habilidades/Superdotação têm características exclusivamente genéticas	2
	Os pais são organizadores (condutores)	1
Mitos sobre distribuição	Todos temos Altas Habilidades/Superdotação, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma criança Superdotada	1
Mitos sobre níveis ou graus de inteligência	A pessoa com Altas Habilidades/Superdotação é apenas aquela com um QI excepcional	2
Mitos sobre consequência	As crianças com Altas Habilidades/Superdotação autoeducam-se, não precisam de ninguém	1

Fonte: A autora (2022).

Os resultados revelaram a incidência de ideias equivocadas na fala de 17% dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa, as quais prevaleceram na categoria “mitos de constituição”, com dois mitos presentes na fala de três professores(as).

Os mitos sobre constituição referem-se às origens e às características inatas, sendo identificados dois deles nas falas dos(as) professores(as). O primeiro discorre que as Altas Habilidades/Superdotação têm características exclusivamente genéticas, de acordo com os relatos de P18 e P22:

[...] ela faz esses desenhos e vai além das expectativas e como digo é inato. (P18).

[...] é uma habilidade de nascença. (P22).

A fala desses(as) professores(as) indica que a criança nasceu com Altas Habilidades/Superdotação, sem cogitar a influência que o meio exerce nesse processo (PÉREZ, 2006b). Entretanto, como citamos anteriormente, o potencial presente no plano genético é influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais (GUENTHER, 2000).

Outro mito é que os pais possam conduzir uma criança ao ponto de ela se tornar Superdotada, o que observamos na fala de 3% dos(as) professores(as) na questão referente à definição de Altas Habilidades/Superdotação.

[...] a família super estimulou, ele ficou bem acima da média. (P10).

Em consonância à fala citada anteriormente, 3% dos(as) professores(as) discorreram sobre um dos mitos de distribuição, que enfatiza que todos temos Altas Habilidades/Superdotação, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma criança Superdotada, o que pode ser observado na fala de P18:

[...] todas as pessoas atingem Altas Habilidades/Superdotação, só depende da pessoa, porque tem pessoa que tem e não quer desenvolver, só depende da pessoa. (P18).

Conforme já destacamos, a estimulação é um dos elementos essenciais para que o(a) estudante consiga desenvolver suas habilidades, porém não é regra que uma criança superestimulada venha a tornar-se Superdotada (PÉREZ, 2006b).

Em relação aos mitos sobre níveis ou graus de inteligência, observamos que 6% dos(as) professores(as) citaram que a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação é apenas aquela com um QI excepcional, conforme estes excertos das falas de P4 e P18:

[...] tem um QI mais elevado. (P4).

[...] uma pessoa que tem um QI mais elevado. (P18).

A característica de um QI elevado não pode ser considerada como única para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação, pois é um fator limitante. Conforme Virgolim (2019, p. 100): “A superdotação está além de um número ou valor de um teste”.

O mito sobre consequência que considera que as crianças com Altas Habilidades/Superdotação se autoeducam, não precisam de ninguém, foi observado

na fala de P19, quando questionada sobre as características desses(as) estudantes:

Vou tentar resumir de uma maneira bem simples, eu acho que identificaria quando esse aluno não precisasse ou precisasse de pouca inferência, pouco auxílio do professor para conseguir resolver determinadas questões, pouco ou quase nada. (P19).

Por meio desse discurso, constatamos que os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação aprendem sozinhos(as) e que não apresentam necessidades educativas, nem necessitam de um AEE. Nesse viés, Guenther (2000, p. 52) enfatiza que “[...] por isso uma boa parte do talento humano é desperdiçado, mediocrizado ou permanece sem se desenvolver”.

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a incidência de mitos revela, em parte, o pouco acesso à formação específica sobre Altas Habilidades/Superdotação, o que coaduna para baixos índices de identificação desses(as) estudantes, conforme apontamos nos dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021a) discutidos anteriormente.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos o produto educacional “Pensando fora da caixa sobre as Altas Habilidades/Superdotação: invisibilidades visíveis”, oriundo desta pesquisa intitulada *A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental*, a qual foi realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Profei da Unespar. Nesse momento, descrevemos a estrutura do projeto educacional, os objetivos geral e específicos, a intencionalidade de sua produção e de seu desenvolvimento.

5.1 INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação são um tema que desperta grande fascínio, seja pela singularidade e pelas características apresentadas pelas pessoas que as possuem ou simplesmente por serem sujeitos únicos, sendo, assim, um importante constructo a ser estudado. Considerando que esses(as) são estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e que requerem práticas pedagógicas enriquecedoras, faz-se fundamental reconhecê-los(as) e identificá-los(as). A identificação, sendo realizada de forma adequada e abrangendo todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento do(a) estudante, favorece uma educação voltada às suas habilidades e potencialidades. Dessa forma, a identificação pode ser compreendida como um importante passo ao reconhecimento desses(as) estudantes, que conduz para a construção da sua identidade. Conforme Freitas, Romanowski e Costa (2012):

Considerando a relevância da temática, a importância do conhecimento referente a essa população e suas características, como também o entendimento de que o indivíduo com altas habilidades/superdotação é alguém promissor, pleno de expectativas e realizações que podem promover intercâmbios sociais importantes, o investimento nesses sujeitos pode e deve ser feito. (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 250).

A partir desta pesquisa, constatamos que, nas escolas, os (as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dificilmente são identificados(as) como Superdotados(as) e isso se deve, em parte, pela falta de conhecimentos quanto às características, à dificuldade de percepção de interesses e a não valorização de habilidades apresentadas. Portanto, instrumentalizar esses(as) profissionais, a partir

do acesso a conhecimentos específicos, favorecerá a identificação e a criação de estratégias para o atendimento desses(as) estudantes, atingindo os objetivos previstos na Pneepei (2008a). De acordo com Sabatella (2008), é indispensável que os(as) professores(as) saibam como identificar as habilidades em seus(suas) estudantes para que possam desenvolver ações pedagógicas adequadas a eles(as). É com professores(as) mais bem preparados(as) que podem ser encaminhadas experiências educacionais válidas e apropriadas, correspondente às necessidades que os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam.

O produto educacional desenvolvido a partir desta investigação foi realizado após uma análise reflexiva sobre as principais dificuldades indicadas pelos(as) professores(as) da Educação Básica que participaram da pesquisa quanto à temática das Altas Habilidades/Superdotação. Assim, buscamos atender às necessidades observadas, possibilitando aos(às) professores(as) o acesso rápido e gratuito a conhecimentos específicos.

A partir do exposto, o objetivo geral do produto elaborado é divulgar informações que auxiliem professores(as) da Educação Básica na percepção de características próprias das Altas Habilidades/Superdotação. Como objetivos específicos, temos:

- Ampliar a oportunidade de acesso às informações sobre Altas Habilidades/Superdotação.
- Disponibilizar conteúdo sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação.
- Possibilitar a percepção de indicadores próprios das Altas Habilidades/Superdotação.
- Esclarecer a necessidade e a importância da identificação de estudantes com características das Altas Habilidades/Superdotação.
- Contribuir com a desmistificação de abordagens e de concepções desatualizadas sobre as Altas Habilidades/Superdotação.
- Colaborar para o atendimento das necessidades educacionais dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O produto educacional intitulado “Pensando fora da caixa sobre as Altas Habilidades/Superdotação: invisibilidades visíveis” é um livro digital produzido em formato de *e-book*. Ele foi desenvolvido a partir da investigação da realidade educacional dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa e tem como

finalidade auxiliá-los(as) no trabalho desenvolvido em sala de aula, no que refere aos(às) estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.

A análise da realidade educacional desses(as) professores(as) e as dificuldades apontadas por eles(as) foram indispensáveis para o planejamento e a execução do material, o qual apresenta uma linguagem de fácil compreensão e atrativa aos(às) seus(suas) leitores(as). O livro parte de uma proposta que favorece uma leitura rápida e dinâmica, que pode ser realizada em sequência ou de forma fragmentada de acordo com o interesse de cada pessoa, pois está subdividido em 18 seções que são apresentadas, em grande parte, no formato de perguntas e respostas. Também apresenta ícones diversos que direcionam a vídeos, leituras complementares, centros e núcleos de referência na área, dados estatísticos do Censo Escolar do Inep, *sites*¹³ e um *podcast*¹⁴.

5.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

O livro digital “Pensando fora da caixa sobre as Altas Habilidades/Superdotação: invisibilidades visíveis” encontra-se disponível para acesso por meio do *QR Code* a seguir¹⁵.



O título escolhido justifica-se porque na área das Altas

¹³ Coleção de páginas da *web*.

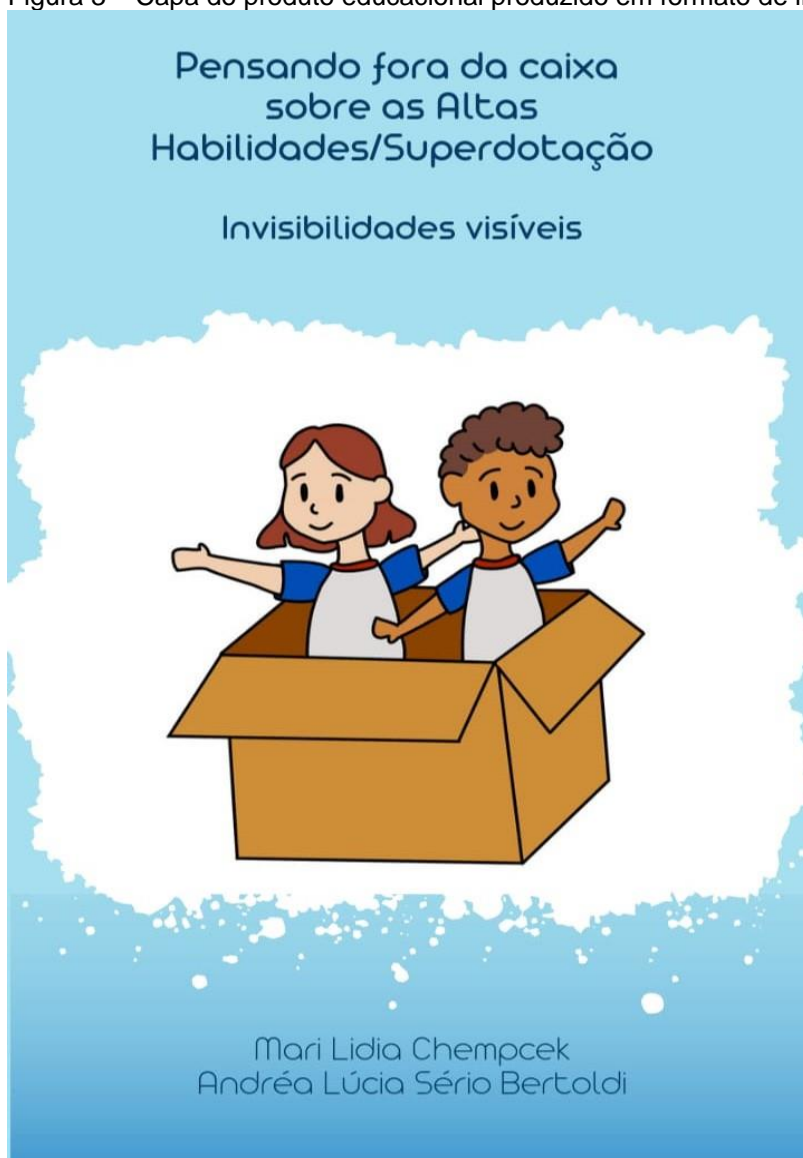
¹⁴ Programa de rádio que pode ser ouvido, a qualquer hora, pela Internet por meio de celulares ou de computadores.

¹⁵ O livro está disponível, também, no seguinte endereço:

<http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 21 dez. 2022.

Habilidades/Superdotação não podemos pensar sob uma perspectiva única, engessada ou linear, uma vez que essas pessoas são singulares em sua forma de ver o mundo, interagir com ele e aprender. Assim sendo, pensar fora da caixa remete a ampliar o olhar para essas características e para esses comportamentos, enxergando as invisibilidades visíveis. Na Figura 3, apresentamos a capa do produto educacional.

Figura 3 – Capa do produto educacional produzido em formato de livro digital



Fonte: A autora (2022).

O *e-book* desta pesquisa foi produzido por meio da versão gratuita da plataforma de *design* gráfico Canva, que permite aos seus(suas) usuários(as) criarem conteúdos digitais. Essa plataforma proporciona uma ótima experiência para produções gráficas como apresentações, infográficos, *posters* e outros conteúdos visuais. Possibilita a escolha de diferentes *templates*, a utilização e a edição de

elementos gráficos e a realização de *uploads* de imagens. Além disso, tem sido utilizada por diversos criadores de conteúdos digitais devido à facilidade de uso de suas ferramentas, que permitem o compartilhamento mediante *QR code*, *link* ou em formatos com a extensão PNG, JPG e PDF, por exemplo.

A execução do projeto e a produção do *e-book* foi realizada pela própria pesquisadora desta dissertação, que contou com algumas ilustrações realizadas pela ilustradora Mariana Chempcek, além dos elementos gráficos disponíveis na plataforma Canva. Para a inserção dos elementos interativos, foram utilizados o *YouTube*¹⁶, o *Spotify*¹⁷ e o *Google*.

O compartilhamento do *e-book* pode ocorrer de formas diversas, por exemplo, por meio do *link* e do *QR code* para *download* ou também em versão PDF, que pode ser enviado por *e-mail* ou por mensagens em redes sociais. Ademais, pode ser acessado em dispositivos móveis como *smartphone* ou *notebooks*, *tablets*, entre outros.

O *e-book* traz, inicialmente, uma breve apresentação na qual enfatiza informações referentes ao contexto de elaboração e ao objetivo de auxiliar os(as) professores(as) na identificação dos(as) estudantes Superdotados(as). O material é bastante interativo e apresenta ícones que podem ser acessados ao clicar sobre eles e que são encontrados no decorrer das páginas, permitindo o acesso a materiais complementares.

O livro digital foi organizado em 18 seções a fim de facilitar o acesso e a leitura. A primeira seção consiste em um relato fictício que imerge o leitor no contexto das Altas Habilidades/Superdotação por meio da história de uma criança Superdotada chamada Alice (Figura 4).

Figura 4 – Ilustração contida no produto educacional produzido em formato de livro digital



Fonte: A autora (2022).

¹⁶ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

¹⁷ Serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo.

As seções que sucedem foram baseadas na análise da realidade educacional dos(as) professores(as) entrevistados(as) no decorrer da pesquisa e foram dispostas a partir dos relatos das dificuldades apontadas por eles(as). A estrutura de perguntas e respostas foi proposta por permitir o uso de uma linguagem acessível, atrativa e com compreensão fácil. Nesse *e-book*, o(a) professor(a) também contará com dicas para atender aos (às) seus(suas) estudantes, a indicação de filmes e de séries, o acesso a livros e materiais para leitura que o(a) conduzirão à reflexão, instigando-o(a) a conhecer mais sobre as Altas Habilidades/Superdotação.

Outro ponto importante é que há um *link* interativo que direciona para uma página que permite a interação com a pesquisadora para que possam ser realizados comentários, questionamentos, contar experiências, dificuldades e aspectos positivos no trabalho com esses(as) estudantes.

Em termos gerais, o *e-book* trata-se de um compilado de informações essenciais aos(as) professores(as) no qual buscamos conciliar a teoria e a prática para dar visibilidade aos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional. As perguntas apresentadas em suas seções perpassam desde a definição do conceito, o amparo legal histórico previsto nas legislações nacionais e do estado do Paraná, a identificação de indicadores e o direito ao AEE. Ademais, buscamos favorecer a percepção das características comumente observadas nesses(as) estudantes, a desmistificação de conceitos prévios dos(as) profissionais e, conseqüentemente, o processo de identificação dos indicadores presentes nos(as) estudantes.

5.3 RESULTADOS ESPERADOS

Considerando que, para a identificação de estudantes Superdotados(as), o(a) professor(a) exerce um importante papel, sendo protagonista nesse processo, julgamos que o *e-book* “Pensando fora da caixa sobre as Altas Habilidades/Superdotação: invisibilidades visíveis” possa contribuir com o acesso rápido a informações importantes em relação a conceitos que envolvem essa temática, auxiliando tanto os(as) professores(as) quanto os(as) demais profissionais da educação na percepção de indicadores e de características dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e, conseqüentemente, nas possibilidades de encaminhamento desses(as) estudantes para um processo avaliativo e/ou de

identificação.

Almejamos que esse *e-book* não chegue somente aos(às) professores(as) participantes desta pesquisa, mas também a muitas outras pessoas interessadas no tema, e que possa potencializar o trabalho com os(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas, assim como os(as) motive na busca de novos conhecimentos sobre a área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa da pesquisa leva-nos a repensar toda a caminhada percorrida durante o seu desenvolvimento, que teve como objetivo analisar a concepção de professores(as) docentes da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental, sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que se refere às possibilidades de identificação e de atendimento aos(às) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A relevância desta pesquisa deu-se ao observarmos a discrepância entre os percentis estimados de possíveis estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, os apresentados no Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021a) e os vivenciados na prática pedagógica. Assim, para confrontarmos se tal fato se dá em diferentes esferas educativas, o estudo teve maior amplitude, sendo desenvolvido em redes de ensino municipal e estadual no município de Araucária, estado do Paraná.

No decorrer das seções, procuramos dar a visibilidade necessária à área das Altas Habilidades/Superdotação, abordando desde sua conceituação, a partir da concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis, a contextualização das Superdotação no país, os desafios da identificação, as características e os mitos que permeiam a área, as possibilidades para a identificação e o atendimento dos(as) Superdotados(as) e as especificidades da formação docente. Para tanto, as contribuições de Alencar (2007), Alencar e Fleith (2001), Chagas (2007), Delou (2007a, 2007b), Freeman e Guenther (2000), Pérez (2004, 2006a, 2006b, 2012), Pérez e Freitas (2014, 2016), Renzulli (1986, 2004, 2014, 2018), Sabatella (2007, 2008), entre outros, foram fundamentais para compreender a concepção dos(as) professores(as) participantes do estudo e a interferência que podem acarretar para a prática docente.

Com o intuito de conhecermos a realidade dos(as) professores(as) da Educação Básica, no Ensino Fundamental, este foi um estudo de campo que investigou um grupo de 30 professores(as), com a realização de entrevistas semiestruturadas. Por meio da abordagem metodológica quali-quantitativa, buscamos analisar a prática vivenciada por esses(as) professores(as) diante da área das Altas Habilidades/Superdotação. A análise de conteúdo das respostas das entrevistas foi baseada nos estudos de Bardin (2016), e a pesquisa teve natureza aplicada, uma vez que, a partir dos conhecimentos adquiridos, das informações levantadas e das

análises, foi desenvolvido um produto educacional.

Este estudo remete-nos ao princípio de que o levantamento de dados referente aos(as) estudantes identificados(as) com Altas Habilidades/Superdotação pode subsidiar políticas públicas para uma educação, de fato, inclusiva, a qual só será efetivada diante do conhecimento da realidade. Dessa forma, enfatizamos que há a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas multidisciplinares que corroborem essas políticas e contribuam para desmistificar abordagens desatualizadas sobre a área das Altas Habilidades/Superdotação, para que possamos atuar de maneira mais efetiva para o desenvolvimento desses(as) estudantes.

Para compormos as considerações finais deste estudo, avaliamos que os objetivos propostos foram atingidos. Além disso, os resultados sugerem que as diferentes concepções dos(as) professores(as) sobre as Altas Habilidades/Superdotação, a escassa formação inicial e/ou continuada sobre a temática e os mitos que permeiam essa área podem dificultar o processo de identificação e, conseqüentemente o atendimento desses(as) estudantes, contribuindo para sua invisibilidade.

Nessa perspectiva, as principais conclusões que emergiram desta pesquisa foram que conhecer as Altas Habilidades/Superdotação está, inicialmente, ligada a compreender que esses(as) estudantes fazem parte de um grupo heterogêneo e que é fundamental conhecer as características comuns a eles(as) e as teorias referentes à temática, com um olhar atento às suas particularidades e aos seus comportamentos apresentados. Dessa maneira, evidenciamos nas respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as) uma grande parcela que não define esses(as) estudantes de forma satisfatória e nem os(as) reconhece como parte do público atendido pela Educação Especial.

Identificamos que os estudos sobre as Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional brasileiro não são recentes, porém têm sido pouco difundidos e há muito que fazermos para que as ideias errôneas sejam dissipadas. Também consideramos que as políticas públicas destinadas a esses(as) estudantes são, em grande proporção, incluídas na Educação Especial de forma ampla e o amparo legal a esse público tem se restringido ao exposto na LDB (BRASIL, 1996) e em seus desdobramentos, o que dificulta a disseminação de parâmetros específicos e fortalece a visão equivocada que se tem a respeito desses(as) estudantes, fazendo com que suas necessidades se mantenham invisíveis. Reiteramos que um problema recorrente

é que a legislação federal não prevê o AEE em turmas específicas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, permitindo a cada órgão uma organização própria. Outrossim, concluímos que uma pequena parcela de professores(as) considera a necessidade do AEE para estudantes Superdotados(as) e têm dificuldades para apontar as necessidades educacionais que esses(as) estudantes apresentam.

Notamos, também, uma supervalorização das características apresentadas por esses(as) estudantes no contexto escolar, privilegiando a identificação do(a) Superdotado(a) do tipo acadêmico, havendo a necessidade de enfatizar as características apresentadas por Superdotados(as) do tipo produtivo-criativo, visto que os AEE só serão estruturados a esse(a) estudante se puderem ser identificados(as).

As falas dos(as) professores(as) explicitaram limitações para a indicação de estudantes para o processo de identificação ou de avaliação na área das Altas Habilidades/Superdotação, o que sugere que não possuem conhecimentos específicos suficientes sobre a área, coadunando ao fato de que praticamente a mesma quantidade de professores(as) não teve formação inicial ou continuada sobre o tema.

Ademais, notamos que a maioria dos(as) professores entrevistados(as) atuou, em algum momento da sua carreira, com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mas quase não descreveu necessidades de adaptações no trabalho pedagógico desenvolvido. Por sua vez, aqueles(as) que indicaram descreveram a necessidade de atividades extras, de trabalho diferenciado, de atividades desafiadoras e/ou de novas estratégias para o trabalho. Quanto às dificuldades, foram descritas a falta de formação específica dos(as) professores(as), as recusas do(a) estudante para o registro escrito, as cobranças excessivas da família com a criança, as dificuldades de relacionamento interpessoal dos(as) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a sua autocobrança, o seu perfeccionismo, a demora para o diagnóstico desses(as) estudantes e a falta de motivação desses(as) alunos(as) decorrente do trabalho desenvolvido.

Evidenciamos que a maioria dos(as) professores(as) não se sente preparado para trabalhar com o(a) estudante Superdotado(a) e a necessidade de formação continuada é pontuada novamente. Outro ponto de destaque é que mesmo não sendo realizados questionamentos referentes aos mitos que circundam a área das Altas

Habilidades/Superdotação, alguns puderam ser percebidos, os quais expõem o pouco acesso dos(as) professores(as) a formações específicas sobre o tema e colaboram para os baixos índices de identificação dos Superdotados(as).

Nossos dados indicaram que um maior conhecimento dos(as) professores(as) sobre a temática garante que esses(as) estudantes sejam vistos(as) diante de suas especificidades, possibilitando que esse profissional busque estratégias e adaptações adequadas e de acordo com a compreensão e o direcionamento de características de cada indivíduo. Nesse viés, faz-se fundamental o trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) do ensino regular e do AEE.

As características da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica do Ensino Fundamental e os conceitos que culturalmente permeiam a temática de Altas Habilidades/Superdotação interferem diretamente na identificação desses(as) estudantes e nos encaminhamentos para uma real inclusão educacional, que atenda às suas necessidades e promova os enriquecimentos curriculares necessários.

É fundante conhecer e compreender a concepção que os(as) professores(as) apresentam em relação às Altas Habilidades/Superdotação e a esses(as) estudantes, uma vez que interferem, direta ou indiretamente, na construção de identidade desses sujeitos.

A identificação do(a) estudante Superdotado(a) é só um primeiro passo e se faz fundamental para garantir uma inclusão que minimize as suas dificuldades, proporcionando um atendimento de qualidade que considere as diferenças individuais e encoraje o desenvolvimento de suas habilidades, seus talentos e suas competências. Com isso em vista, há de reafirmarmos que uma boa educação para todos(as) não significa uma educação idêntica para todos(as). Uma escola capaz de potencializar as habilidades e proporcionar um atendimento adequado e que atenda às necessidades desses(as) estudantes se faz com professores(as) que compreendam suas especificidades. Dessa forma, pensar e desenvolver políticas públicas efetiva-se diante do que se conhece. Assim sendo, há de proporcionarmos e incentivarmos esses estudos e a pesquisa em áreas multidisciplinares que corroborem e contribuam entre si, desmistificando a área das Altas Habilidades/Superdotação e considerando como principal objetivo o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. 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**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ARAUCÁRIA. **Parecer CME/Araucária N° 26/2009**. Pedido de Autorização de Funcionamento de Sala de Recursos da Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka. Araucária: Conselho Municipal de Educação, [2009a]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UEYLkLo2WbKdgXO-ZtnYjzz0DmxvKuqs/view>. Acesso em: 16 out. 2022.
- ARAUCÁRIA. **Parecer CME/Araucária N° 04/2009**. Pedido de Renovação de Autorização de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I da Escola Municipal Professor Ambrósio Iantas. Araucária: Conselho Municipal de Educação, [2009b]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gANShk2RULEJf9SrVTeSAcDPXKWTZbei/view>. Acesso em: 16 out. 2022.
- ARAUCÁRIA. **Parecer CME/Araucária N° 02/2016**. Normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Araucária: Conselho Municipal de Educação, [2016]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bys1c6ltn_WNWlpOcUN0a2Rvc295QmQwQINrbWRkSVJvTE9N/view?resourcekey=0-jv90QH8cJEZDxBiVgaluQg. Acesso em: 16 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Decreto N° 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, p. 6426, 4 jul. 1973.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área de Altas Habilidades. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes: 9).

Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27411&co_midia=2. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos no Ensino Fundamental**: superdotação e talento. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em:

<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-63730/programa-de-capacitacao-de-recursos-humanos-do-ensino-fundamental--superdotacao-e-talento---serie-atualidades-pedagogicas-7---volume-1>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 26, 18 set. 2008b.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de

Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, [2014b]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-2013-censo-escolar-2021>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021c. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

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

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-24.

CHEMPCEK, Mari Lidia; HADDAD, Monaliza Ehlke Ozorio. 2019. **Altas Habilidades/Superdotação** – o trabalho pedagógico e a inteligência emocional no cotidiano dos professores e dos alunos. São Paulo: Reino Editorial, 2019.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas

habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, Denise de Souza. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. p. 25-39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 131-141.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Altas habilidades/superdotação, talento, superdotação e dotação. **Boletim ConBraSD**, [s. l.], n. 4, p. 6-9, 15 out. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11254759-O-evento-contou-com-a-expressiva-presenca-de-1-200-participantes-distribuidos-em-uma-variedade-de-palestras-mesas-debates-videoconferencias.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

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

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

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

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

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

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama, Araucária. **IBGE**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KASEFF, Leoni. **Educação dos super-normais** – como formar as elites nas

democracias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia, 1931.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARLAND JR., Sidney P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MARTINS, Barbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades, superdotação no Ensino Fundamental I**: identificação e situações (des) favorecedoras em sala de aula. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>. Acesso em: 18 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

NAKANO, Tatiana de Cássia. **TIAH/S**: Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

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

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da Educação Inclusiva. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ; Elisabete Castelon. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006a. p. 37-59.

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

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? *In*: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tânia. (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: Abpee, 2010.

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

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

PFEIFFER, Steven; JAROSEWICH, Tania. **Gifted Rating Scales**. Manual. San Antonio: Pearson, 2003.

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

RANGNI, Rosemeire de Araujo; COSTA, Maria Piedade. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X3056>

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira da Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>

RENZULLI, Joseph. The Three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: RENZULLI, Joseph; REIS, Sally M. (org.). **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p. 1-35. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/05/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (org.). **Altas**

Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In:* VIRGOLIM, Angela. (org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. *In:* FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-150.

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

SOUZA, Ludmilla. Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo. **Agência Brasil**, Brasília, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: 18 abr. 2022.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em educação infantil. *In:* FREITAS, Soraia Napoleão. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 89-107.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.

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

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

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

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	114

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: percepções de professores da Educação Básica", que faz parte do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia Sério Bertoldi, RG 8187265-1 CPF 850430369-15, da Universidade Estadual do Paraná, que irá investigar como professores da Educação Básica percebem o processo de formação inicial e continuada no que se refere à identificação e encaminhamentos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Com a pesquisa, considera-se aprimorar a prática pedagógica inclusiva de professores por meio da reflexão sobre os fatores que dificultam a percepção de indicativos de Superdotação e contribuem para sua invisibilidade e/ou dificuldade de inclusão no contexto educacional.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.698.775

Data da relatoria: 07/05/2021.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, ela se daria por meio de uma entrevista, com questões sobre sua percepção a respeito de sua formação inicial e continuada sobre Altas Habilidades/Superdotação e a sua percepção sobre a identificação e realização de encaminhamentos de estudantes com essa condição. Solicitamos sua permissão para realizar a gravação da entrevista que será transcrita e analisada pelas pesquisadoras, sendo mantido o sigilo quanto à sua identidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/06/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos mínimos aos participantes, tais como: tomar o seu tempo ao responder a entrevista; causar algum constrangimento se alguma das questões trazer à memória, experiências ou situações vividas desagradáveis. Para minimizar tais riscos, será garantida a privacidade durante a entrevista, assim como liberdade para não responder questões e assegurar a confidencialidade da entrevista.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados são: o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva de professores da Educação Básica por meio da reflexão sobre os fatores que dificultam a percepção de indicativos de Superdotação e contribuem para sua invisibilidade e/ou dificuldade de inclusão no contexto educacional. A colaboração com a identificação de necessidades dos docentes para o desenvolvimento de material educacional – livro digital - com conhecimentos teóricos que venham ao encontro da realidade desses profissionais, facilitando a percepção de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em seus estudantes.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todas as gravações de entrevistas serão armazenadas em HD externo sob responsabilidade das pesquisadoras.

As suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários e gravações, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

5.ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

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

Nome do pesquisador responsável: Andréa Lúcia Sério Bertoldi

Endereço: Rua Elvira Haupt Grotzner n. 40 ap 71

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

E-mail: andrea.serio@unespar.edu.br ou marilidiachempcek80@gmail.com

Horário de atendimento: Horário comercial

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

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

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

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

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

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

Paranaguá, 15 de setembro de 2021.

 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

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

Paranaguá, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Entrevista

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

Título da pesquisa: A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: percepções de professores da Educação Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Mestranda: Mari Lidia Chempcek

Data da entrevista: _____

Entrevista realizada de forma: () presencial () online

Local da entrevista: _____

• Identificação e dados gerais do entrevistado

Nome:
Idade:
Sexo: () Feminino () Masculino
Docência em:
() Anos Iniciais do Ensino Fundamental
() Anos Finais do Ensino Fundamental, Disciplina _____
() Ensino Médio, Disciplina _____
Rede de Ensino que atua: () Municipal () Estadual () Ambas
Tempo de atuação na Educação Básica:
() entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos
() entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () mais de 30 anos
Tempo de atuação: _____

Formação profissional

Áreas de estudo	Ano de conclusão
Graduação em:	
Especialização em:	
Outras:	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Questões da entrevista
Percepções quanto as Altas Habilidades/Superdotação

- Como você define Altas Habilidades/Superdotação?
- Quais as principais características que acredita que estes estudantes apresentam?
- Quais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação você considera para a identificação de um estudante?
- Em sua opinião, quem são os estudantes considerados público da Educação Especial Inclusiva?
- Se, para você, os estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação fazem parte deste público, descreva qual (is) necessidade (s) educacional (is) possuem:
- Em sua formação inicial teve conhecimentos específicos sobre as Altas Habilidades/Superdotação? De que forma?
- Remetendo a sua carreira profissional, já participou de formações sobre a temática?
- Em caso de resposta afirmativa a questão anterior, como avalia os conhecimentos adquiridos na formação que participou?
- Você tem ou teve convívio com algum estudante superdotado no âmbito profissional? Há quanto tempo?
- Caso a resposta anterior seja afirmativa, descreva como foi o trabalho que realizou com este estudante:
 Houve necessidade de adaptações?
 Quais foram as principais dificuldades?
 Teve aspectos positivos?
- Já encaminhou algum estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação para avaliação específica nesta área?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Redeclenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



- Em algum momento de sua carreira, mesmo tendo percebido os indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em um estudante deixou de encaminhá-lo ao processo avaliativo? Por qual motivo?
- Quais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação você considera para a identificação de um estudante?
- Você se considera preparado para trabalhar com um estudante com Altas Habilidades/Superdotação?

Considerações:

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	119
ANEXO B – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	125

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: percepções de professores da Educação Básica.

Pesquisador: Andréa Lúcia Sério Bertoldi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44443321.8.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.698.775

Apresentação do Projeto:

O número de estudantes com Altas Habilidade/Superdotação (AH/S) matriculados na Escola Básica tem apresentado gradativa ascensão no estado do Paraná, porém, apresenta inconsistências quando comparado à estimativa de pessoas identificadas com AH/S, em idade escolar no Estado, pressupondo uma lacuna no processo de identificação dessa condição em estudantes da Educação Básica. O presente estudo objetiva analisar a percepção de 40 professores da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba, frente a seu processo de formação inicial e continuada, para atuação junto a pessoas com AH/S, identificando necessidades de aprimoramento e possíveis proposições para o processo de identificação e encaminhamentos necessários à inclusão educacional desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza quali-quantitativa que utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com questões referentes a percepção dos entrevistados quanto a atuação docente junto a este público alvo da Educação Especial Inclusiva. Espera-se obter indicativos para a elaboração e a produção de um produto educacional, em formato de livro digital, que venha ao encontro da percepção das necessidades dos docentes para o processo avaliativo inicial e encaminhamento de estudantes com AH/S na Educação Básica.

Hipótese: As características da formação inicial e/ou continuada de professores da Educação Básica e os conceitos que culturalmente permeiam a temática de Altas Habilidades/Superdotação, interferem na identificação e nos encaminhamentos para a inclusão educacional de estudantes

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.775

com tais características.

Metodologia Proposta:

Trata-se de um estudo de campo, de natureza aplicada, com abordagem metodológica quali-quantitativa. Serão entrevistados 40 (quarenta) professores da Educação Básica, de ambos os sexos, atuantes há pelo menos 5 anos em instituições públicas de ensino da região metropolitana da cidade de Curitiba PR. Os participantes voluntários do estudo serão recrutados de forma aleatória, por meio de contato com as instâncias governamentais responsáveis pela Rede Pública Municipal e/ou Estadual de Educação da região metropolitana de Curitiba. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, será desenvolvido um estudo piloto para adequação metodológica e posteriormente os demais sujeitos recrutados serão convidados a participar da entrevista em dia e horário previamente acordados com o pesquisador. As entrevistas serão preferencialmente presenciais ou no formato online em função do desenvolvimento da Pandemia de COVID -19 no estado do Paraná. Neste caso, serão seguidas todas as medidas contidas no OFÍCIO CIRCULAR Nº2/2021/CONEP/SECNS/MS. Os dados da entrevista serão gravados e transcritos. Após a realização da transcrição das entrevistas será iniciado o processo de análise de conteúdo das informações obtidas nas entrevistas por meio de técnicas de análise das comunicações de acordo com Bardin (1979), constituídas de três etapas: 1. Pré análise que se refere a organização do material com o objetivo de torná-lo operacional; 2. Exploração do material, descrição analítica que impõe o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos; 3. Tratamento, Inferência e Interpretação dos resultados por meio de análise reflexiva e crítica dos dados. Quanto aos dados quantitativos, serão inicialmente categorizados em: idade, sexo, rede de ensino e etapa de ensino, tempo de atuação na Educação Básica, nível de escolaridade, formação profissional e áreas de estudo. Em seguida, será realizada a análise estatística dos dados obtidos, a inferência de relações causais e a interpretação, com vistas a buscar diferenças e semelhanças e computar porcentagens para assim testar hipóteses e compor os resultados. Os dados qualitativos serão analisados em categorias que correspondem a percepção do professor quanto ao público alvo da Educação Especial Inclusiva, a concepção trazida quanto as Altas Habilidades/Superdotação, características comumente percebidas nesse grupo, formação inicial e continuada sobre o tema, se já atuou com estudantes com esse diagnóstico, como percebe o trabalho pedagógico realizado com essa população. As categorias postas auxiliarão na identificação e tabulação das informações, permitindo organizá-las e analisá-las, estabelecendo correspondência entre os evidências apontadas na literatura e os resultados desta pesquisa. A

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.775

análise de dados subsidiará também os conteúdos evidenciados em um produto educacional em formato de livro digital, com orientações sobre identificação e encaminhamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. Espera-se que o estudo colabore com a prática da Educação Inclusiva por meio da facilitação da identificação e encaminhamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por docentes atuantes na Educação Básica.

Critério de Inclusão:

Para fazer parte do estudo os sujeitos devem ser docentes da Educação Básica, atuantes na rede pública de ensino da região metropolitana da cidade de Curitiba PR, há pelo menos 5 anos.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos do estudo docentes que não comprovarem atuação na Educação Básica, na rede pública de ensino da região metropolitana da cidade de Curitiba PR, há pelo menos 5 anos.

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1712401, de 08/03/2021): RESUMO, HIPÓTESE, METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e analisar a percepção de docentes da Educação Básica sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que se refere às possibilidades de identificação e encaminhamentos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Objetivos secundários:

- Pesquisar os conhecimentos prévios de docentes da Educação Básicas sobre Altas Habilidades/Superdotação e formações já realizadas sobre a temática;
- Identificar as concepções docentes da Educação Básica quanto à temática das Altas Habilidades/Superdotação;
- Investigar possíveis mitos que docentes da Educação Básica considerem diante de sua prática com estudantes identificados e/ou com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação;
- Realizar revisão literária e da legislação, a partir dos dados coletados com a finalidade de aprofundar a reflexão sobre a temática;
- Produzir um livro digital com orientações práticas para auxiliar os profissionais da Educação Básica na identificação e encaminhamentos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS E DESCONFORTOS:

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.775

Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos mínimos aos participantes, tais como: tomar o seu tempo ao responder a entrevista; causar algum constrangimento se alguma das questões trazer à memória, experiências ou situações vividas desagradáveis. Para minimizar tais riscos, será garantida a privacidade durante a entrevista, assim como liberdade para não responder questões e assegurar a confidencialidade da entrevista. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios esperados são: o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva de professores da Educação Básica por meio da reflexão sobre os fatores que dificultam a percepção de indicadores de Superdotação e contribuem para sua invisibilidade e/ou dificuldade de inclusão no contexto educacional. A colaboração com a identificação de necessidades dos docentes para o desenvolvimento de material educacional – livro digital - com conhecimentos teóricos que venham ao encontro da realidade desses profissionais, facilitando a percepção de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em seus estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e Unicêntrico, retrospectivo, randomizado. Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de mestre no Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. O estudo acontecerá no Brasil, com 40 participantes. Previsão de início em abril de 2021 e encerramento do estudo em setembro de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

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

Recomendações:

Recomenda-se ao término da pesquisa elaborar e encaminhar o relatório final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências solicitadas foram atendidas.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR**



Continuação do Parecer: 4.698.775

Considerações Finais a critério do CEP:

O estudo intitulado "A INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA", é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1712401.pdf	14/04/2021 11:26:45		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Cartarespostaparecercep.pdf	14/04/2021 11:26:12	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	14/04/2021 11:25:48	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
Declaração de concordância	Termocienciaresponsavelestudoassinado.pdf	14/04/2021 11:22:50	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
Brochura Pesquisa	roteiroentrevista.pdf	08/03/2021 09:29:38	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	tcudtermodecompromissodeutilizaçãode dados.pdf	08/03/2021 09:27:28	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.pdf	08/03/2021 09:25:13	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/03/2021 09:21:47	Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAÍVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.775

PARANAVAI, 07 de Maio de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À _____ (Instituição)

Título do projeto: A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: percepções de professores da Educação Básica.

Local de pesquisa:

Nome do pesquisador responsável (Orientadora): Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Nome do pesquisador (Acadêmica): Mari Lidia Chempcek

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título "A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: percepções de professores da Educação Básica", e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até 05 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos 40 professores da Educação Básica de Escolas da Rede Pública de Ensino da região metropolitana de Curitiba PR, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

Cidade, _____ de _____ de 20__.

 Nome do(a) Pesquisador(a) responsável

 Nome do representante/Responsável (Carimbo)