

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**

**ANA PAULA ALMEIDA DE MATOS**

**DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA E AH/SD): VIVÊNCIAS NAS SALAS DE  
RECURSOS DE AH/SD DE CEILÂNDIA**

**PONTA GROSSA**

**2024**

**ANA PAULA ALMEIDA DE MATOS**

**DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA E AH/SD): VIVÊNCIAS NAS SALAS DE  
RECURSOS DE AH/SD DE CEILÂNDIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.  
Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

**PONTA GROSSA**

**2024**

M433 Matos, Ana Paula Almeida de  
Dupla excepcionalidade (TEA e AH/SD): vivências nas salas de recursos de  
AH/SD de Ceilândia / Ana Paula Almeida de Matos. Ponta Grossa, 2024.  
124 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede  
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

1. Educação inclusiva. 2. Austismo. 3. Atlas habiliades - superdotação. 4.  
Dupla excepcionalidade. 5. Atendimento educacional. I. Schimanski, Edina. II.  
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

### TERMO DE APROVAÇÃO

**ANA PAULA ALMEIDA DE MATOS**

*"DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA E AH/SD): VIVÊNCIAS NAS SALAS DE RECURSOS DE AH/SD DE CEILÂNDIA"*

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

**Ponta Grossa 28 de outubro de 2024.**

#### **Membros da Banca:**

Profa. Dra. Edina Schimanski – UEPG  
Presidente

Profa. Dra. Rosidelma Pereira Fraga - UFRR  
Titular Externo

Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva - UEPG  
Titular Interno

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho – UEPG  
Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Edina Schimanski, Professor(a)**, em 05/11/2024, às 09:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosidelma Pereira Fraga, Usuário Externo**, em 07/11/2024, às 21:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



Documento assinado eletronicamente por **Silmara Carneiro e Silva, Professor(a)**, em 11/11/2024, às 12:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2275839** e o código CRC **DCC61464**.

---

---

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a minha trajetória neste mundo jamais imaginaria chegar ao lugar que estou. Sei que meu caminho está traçado por Ele e, por isso, começo este texto agradecendo a Deus por dar a mim a possibilidade de viver e ser agraciada todos os dias.

Nasci de um casal espetacular, Martinho e Maria Nilza (*in memoriam*), que me deram amor e transmitiram a importância e o incentivo ao estudo e, para eles, toda a minha gratidão. Aproveito para agradecer aos meus irmãos que foram base para a minha formação educacional.

Nesta minha jornada, encontrei uma pessoa muito especial e juntos construímos a nossa família. Agradeço a Joel, meu esposo, por entrar nesta jornada comigo, por ser mansidão, serenidade e acolhimento, e por ter me dado a oportunidade de ser mãe de um filho maravilhoso, João Pedro. Vivenciamos dias incríveis e diálogos verdadeiros.

Agradeço às minhas amigas de infância e de escola, que com cuidado soubemos cativar o que de mais importante cada uma possui, respeitando a sua forma de pensar e agir.

Aos meus colegas de infância e vida profissional, que com o tempo se tornaram amigas e amigos, agradeço pela parceria, pelas trocas de experiência e conhecimento, pelos risos e despedidas. E neste caminhar, encontrei novos colegas que se tornaram muito mais que parceiros, e hoje oportunizamos encontros emocionantes.

Agradeço também aos colegas de trabalho que fazem parte da equipe das salas de recursos de AH/SD de Samambaia, em especial, à Clarissa e à Kelly, por todas as contribuições que deram, pelas questões discutidas e pelas indicações de leituras, complementando o meu trabalho.

A todos os meus alunos que tive e tenho a felicidade de conviver e aprender, principalmente aqueles com dupla excepcionalidade, que me instigaram a aprofundar o conhecimento nessa temática, melhorando, assim, a minha prática e o meu olhar.

À equipe de professores das salas de recursos de AH/SD de Ceilândia e a direção da Escola Classe 64 de Ceilândia, pelo aceite em participarem desta

pesquisa, o que contribuiu para compreensão de questões que intrigavam o meu pensar.

À minha parceira de caminhada no mestrado, Eliane Grisa, pelas trocas de mensagens de apoio, pela escrita colaborativa dos artigos. Com a chegada da colega Juliane, formamos um trio de pesquisadoras e escritoras fervorosas.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Edina Schimanski, que, com paciência, sabedoria e dedicação, vem orientando e ajudando a costurar a minha escrita acadêmica, clareando o meu olhar e ampliando a minha visão sobre questões pertinentes à educação inclusiva.

Às professoras da banca examinadora, professoras Rosidelma e Silmara, por aceitarem o convite e pelas contribuições dadas na dissertação.

A todos os colegas e professores do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI – 2ª Turma), com quem tive a oportunidade de aprofundar os meus estudos contribuindo para minha formação profissional.

A vocês, a minha gratidão.

O que afirmo é que, se pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor o seu futuro.

(Grandin; Panek, 2018, p. 131).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o estudo da dupla excepcionalidade no espaço das salas de recursos específicas de altas habilidades/superdotação em Ceilândia-DF, ou seja, a presença da associação de autismo e altas habilidades/superdotação no estudante com comportamento de altas habilidades/superdotação. A problemática surgiu a partir da escuta de pais e professores durante a prática pedagógica vivenciada no atendimento. Assim, levantou-se a questão: a falta de conhecimento dos docentes, inclusive nas salas de recursos, frente à complexidade da dupla excepcionalidade, faz com que a situação experimentada pelos alunos nessa condição seja invisibilizada ou distorcida no espaço escolar? Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar o atendimento educacional da criança com dupla excepcionalidade nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação e os estigmas detectados no processo pedagógico dentro do espaço escolar. As discussões realizadas neste trabalho se assentam a partir de três componentes: educação inclusiva, sujeitos da Educação Especial e dupla excepcionalidade. A metodologia utilizada centra-se na pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, pautada em pesquisas e estudos sobre a temática e entrevistas com professores. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada utilizando os instrumentos de observação e entrevista semiestruturada, com a participação de cinco professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação da Escola Classe 64, de Ceilândia-DF. Dentre os principais referenciais teóricos utilizados na elaboração desta discussão, destacam-se os trabalhos de Renzulli e Reis (2004), Renzulli (2014, 2020), Gama (2014), Alves e Nakano (2015), (Nakano, 2021), Pereira e Rangni (2021, 2022, 2023), Ortega (2008, 2009) e Virgolim (2014a, 2014b, 2019); bem como a leitura e inferência de documentos legais que normatizam os processos educativos voltados às crianças as quais compõem o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nas pesquisas destes referenciais destacam-se a evolução dos estudos sobre a inteligência e a influência dos seus resultados na sociedade ao longo dos anos para a compreensão do sujeito com comportamentos de altas habilidades/superdotação. Observa-se, ainda, a ampliação da importância da sua identificação no espaço escolar para o fomento à um atendimento que contemple as suas singularidades e o surgimento de novos estudos acerca da dupla excepcionalidade como algo necessário para a visibilidade do estudante e quebra de barreiras e estigmas. Como resultado, constatou-se que, pelo fato de o estudante apresentar dupla excepcionalidade, este sofre estigmas tanto por parte dos colegas como pelos professores da rede regular, uma vez que demonstram falta de compreensão e conhecimento em saber lidar com a situação vivenciada. Este fato remete à sobreposição do déficit em detrimento a sua potencialidade, ocasionando a não indicação para o atendimento, bem como ao direcionamento para o alcance dos seus objetivos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Autismo. Altas Habilidades/Superdotação. Dupla excepcionalidade. Atendimento Educacional.

## ABSTRACT

This research focuses on the study of twice exceptionality in the context of specific resource rooms for gifted and talented students in Ceilândia-DF, specifically, the coexistence of autism and giftedness in students exhibiting gifted behaviors. The issue arose from listening to parents and teachers during the pedagogical practice experienced in the service. This led to the question: Does the lack of knowledge among teachers, even in resource rooms, regarding the complexity of twice exceptionality, cause the situation experienced by students in this condition to be made invisible or distorted in the school environment? Thus, this study aims to analyze the educational service of children with twice exceptionality in the resource rooms for gifted and talented students and the stigmas identified in the pedagogical process within the school environment. The discussions in this work are based on three components: inclusive education, subjects of Special Education, and twice exceptionality. The methodology used is exploratory research with a qualitative approach, based on studies and research on the subject and interviews with teachers. Field research was conducted using observation and semi-structured interview tools, with the participation of five teachers from the resource rooms for gifted and talented students at Escola Classe 64 in Ceilândia-DF. Among the main theoretical references used in the development of this discussion are the works of Renzulli and Reis (2004) and Renzulli (2014, 2020), Gama (2014), Alves and Nakano (2015), Nakano (2021), Pereira and Rangni (2021, 2022, 2023), Ortega (2008, 2009), and Virgolim (2014a, 2014b, 2019); as well as the reading and interpretation of legal documents regulating educational processes aimed at children who are part of the target audience of Special Education (PAEE). These references highlight the evolution of studies on intelligence and the influence of their results on society over the years in understanding individuals with gifted behaviors, as well as the growing importance of identifying such individuals in school environments to foster service provision that addresses their singularities. They also emphasize the emergence of new studies on twice exceptionality such as necessary for giving visibility to students and such as breaking barriers and stigmas. As a result, it was found that, due to the student's twice-exceptionality, they experience stigma both from peers and from regular school teachers, who demonstrate a lack of understanding and knowledge on how to handle the situation effectively. This fact points to the dominance of the deficit over their potential, resulting in a lack of referral for services and hindering the achievement of their goals.

**Keywords:** Inclusive Education. Autism. High Abilities/Giftedness. Double Exceptionality. Educational Service.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio por local de atendimento – Brasil 2010 – 2022 .....	26
Figura 2: Concepção da Superdotação de acordo com Renzulli .....	44
Figura 3: As Inteligências Múltiplas – Howard Gardner .....	47
Figura 4: Teoria Triárquica da Inteligência .....	48
Figura 5: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2023 .....	52
Figura 6: Caracterização de estigma .....	61
Figura 7: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal .....	64
Figura 8: Projeto vencedor do Concurso para o Plano Piloto da Nova Capital do Brasil .....	65
Figura 9: Os trabalhadores pioneiros que chegaram para a construção da Nova Capital se alojaram em barracos de lona, que deram origem ao nome das primeiras moradias de Lonalândia .....	66
Figura 10: Ao relento, Ceilândia: 28 ago. 1971 .....	68
Figura 11: Mapa - Setores de Ceilândia .....	69
Figura 12: Vista frontal da Escola Classe 64 de Ceilândia .....	72
Figura 13: Tipos de excepcionalidades associadas às AH/SD .....	82
Figura 14: Conceito de Dupla excepcionalidade .....	83
Figura 15: Caracterização da dupla excepcionalidade .....	85
Figura 16: Práticas pedagógicas no AEE .....	86
Figura 17: Desenvolvimento do potencial .....	87
Figura 18: Carência de formação e recursos .....	89
Figura 19: Preconceitos no processo de aprendizagem com crianças com dupla excepcionalidade .....	92
Figura 20: Como a escola percebe a criança com dupla excepcionalidade? .....	94
Figura 21: Importância da relação família e escola .....	96
Figura 22: Apresentação da plataforma do curso .....	100
Figura 23: Apresentação aos colegas .....	100
Figura 24: Módulo 1 .....	101

Figura 25: Módulo 2 .....	102
Figura 26: Módulo 3 .....	102
Figura 27: Módulo 4 .....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de salas de recursos e quantidade de alunos com altas habilidades/superdotação .....	51
Quadro 2: Definição Operacional de Estudantes com 2e .....	55
Quadro 3: Principais características apresentadas por indivíduos com dupla excepcionalidade .....	56
Quadro 4: Categorias de análise de conteúdo .....	81

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
ArpDF	Arquivo Público do Distrito Federal
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Companhia de Erradicação de Invasões
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GNTS	Ginásio Noturno de Taguatinga Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONGs	Organizações não governamentais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente Intelectual
RAs	Regiões Administrativas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	<i>Schoolwide Enrichment Model</i>

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
2e	Dupla excepcionalidade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CELERIDADE PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b> .....	<b>22</b>
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	23
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS NORMATIVOS .....	27
1.3 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	36
1.3.1 Estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): breve história .....	37
1.3.2 Estudantes com altas habilidades/superdotação: saindo da invisibilidade?.....	41
1.3.3 Dupla excepcionalidade: compreendendo o funcionamento do cérebro para potencialização da aprendizagem do estudante.....	53
1.3.4 A estigmatização do diferente ou a indiferença do diverso: como são vistos os sujeitos com dupla excepcionalidade no espaço escolar?.....	59
<b>CAPÍTULO 2 - TRILHANDO CAMINHOS: DO PLANALTO CENTRAL À CEILÂNDIA/EC 64</b> .....	<b>63</b>
2.1 CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA.....	64
2.2 “A CIDADE É UMA SÓ”: E, ASSIM, SURTIU CEI + LÂNDIA.....	67
2.3 CEILÂNDIA: REGIÃO DE FOMENTO EDUCACIONAL E CULTURAL .....	70
2.4 ESCOLA CLASSE 64 DE CEILÂNDIA .....	71
<b>CAPÍTULO 3 - DESCREVENDO OS DADOS DA PESQUISA: CATEGORIAS DE ANÁLISE CONSTRUÍDAS NO ESTUDO</b> .....	<b>75</b>
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	75
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA – LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO .....	76
3.3 SUJEITOS DE PESQUISA.....	77
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	78
3.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	80

3.5.1 Identificação no contexto escolar .....	81
3.5.2 Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado – AH/SD .....	86
3.5.3 Carência de formação .....	89
3.5.4 Invisibilidade na escola.....	91
3.5.5 O papel da família e da escola .....	95
<b>3.6 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Tem se observado nas escolas, de modo geral, inclusive nas salas de recursos, que os docentes no trato da questão da dupla excepcionalidade nem sempre possuem o conhecimento técnico-científico para lidar com questões de excepcionalidade. Sabe-se que a escola é um espaço complexo de diferentes maneiras. Entretanto, ao abordar a temática da dupla excepcionalidade, a escola ainda apresenta ações incipientes, pois se trata de um assunto ainda pouco conhecido na nossa sociedade. Estudos mais avançados sobre essa problemática começaram a aparecer de forma mais robusta nos anos de 1970, nos Estados Unidos e na Europa. Contudo, no Brasil, essa discussão continua tardia.

Atualmente, observa-se a presença de pesquisadores das áreas da Psicologia e da Educação apresentando resultados de estudos e pesquisas com a publicação de artigos e livros, presença em eventos sociais e educacionais, em prol da visibilidade e inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), principalmente as que apresentam dupla excepcionalidade. Dessa forma, atuando na área da educação pública há mais de vinte anos como supervisora educacional e professora de classe comum do ensino regular e, mais recentemente, em sala de recursos específica de altas habilidades/superdotação, estar em formação contínua era prioridade para compreender essa realidade e procurar as melhores estratégias que atendam a criança para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Assim, com a experiência como professora de sala de recursos de altas habilidades/superdotação (AH/SD), trabalhando com o aumento da frequência de estudantes com diagnóstico de dupla excepcionalidade, dentre eles, AH/SD associado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível de suporte 1, observa-se relatos de situações vividas por estudantes e pela família no contexto escolar, da não aceitação do relatório de avaliação do AEE em AH/SD. Isso ocorre porque a prevalência do transtorno se sobressai em relação ao seu potencial ou pelo fato da existência do mito de que o superdotado tem que ser bom em todas as matérias, o estudante que apresenta habilidade acima da média em apenas um conteúdo não encaixaria nesse contexto. Desse modo, algo inquietante começou a surgir durante os atendimentos a partir dessa conjuntura, fazendo levantar a seguinte reflexão: a falta de

conhecimento dos docentes, inclusive nas salas de recursos, frente à complexidade da dupla excepcionalidade, faz com que a situação experimentada pelos alunos nessa condição seja invisibilizada ou distorcida no espaço escolar?

Buscando os dados sobre estudante com dupla excepcionalidade no Censo Escolar de 2022, o número de matrículas na Educação Especial de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação observa-se um aumento significativo nas classes comuns e no atendimento nas salas de recursos. Essa situação é algo louvável para as políticas educacionais, representando avanço nas mudanças em prol da inclusão, porém o Censo Escolar não traz informações esmiuçadas sobre a condição da dupla excepcionalidade colaborando para a falta de informação dessa condição (Brasil, 2022; Nakano, 2021).

Nesse sentido, almeja-se que, nas salas de atendimento educacional especializado de altas habilidades/superdotação, o trabalho do professor deva ser o de corroborar para uma educação que objetive o diálogo, a explicitação, a discussão, a contraposição e a argumentação de ideias, sendo fundamental para uma aprendizagem cooperativa que contemple a autoconfiança e o respeito ao próximo (Brasil, 2006).

Para tanto, parte-se da hipótese que essa realidade seja fator preponderante para que o professor, ao aprofundar conhecimento sobre a temática através do domínio e proposição de políticas públicas inclusivas, possa colaborar no processo de desconstrução de incompreensões e da estigmatização da criança, para priorizar as suas capacidades e habilidades, de maneira a promover a socialização e seu bem-estar na sociedade.

Outrossim, é importante destacar o processo de formação continuada de professores objetivando compreender que tal condição apresentada pelo estudante, é fator de estudo para o levantamento de estratégias que nortearão o trabalho a partir de práticas pedagógicas inclusivas que reverberem em todos os espaços educacionais, que tenham por finalidade sanar os mitos que ainda se fazem presentes, além de compreender como cada estudante aprende e de que forma potencializar as suas descobertas.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou analisar o atendimento educacional da criança com dupla excepcionalidade nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação e os estigmas detectados no processo pedagógico dentro

do espaço escolar. Assim, para consolidar tal objetivo, amparou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Proceder a uma revisão de literatura dos principais materiais bibliográficos nacionais e estrangeiros referente à dupla excepcionalidade;
- Realizar levantamento dos tipos de excepcionalidades/especificidades dos alunos atendidos nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) à criança com altas habilidades/superdotação das salas de recursos de AH/SD de Ceilândia;
- Compreender os desafios e potencialidades das crianças que emergem a partir das vivências durante o atendimento nas salas de recursos do AEE na Escola Classe 64 de Ceilândia;
- Entender o espaço escolar como cenário contraditório de práticas pedagógicas inclusivas e não inclusivas;
- Conhecer a história de Ceilândia e a relação entre a construção do seu processo sociocultural no cenário educacional do DF.

Partindo da premissa de compreensão e elucidação da importância do trabalho pedagógico nas salas de AEE - Altas Habilidade/Superdotação com alunos com dupla excepcionalidade; este estudo foi pautado por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (Creswell, 2007), por considerar “[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A metodologia abordada para o desenvolvimento do estudo teve por base uma seleção de produções acadêmicas, sendo o primeiro passo a execução de uma revisão de literatura em documentos que oferecessem contribuições na área de conhecimento investigado mediante uma pesquisa bibliográfica em âmbito nacional e internacional, buscando nas principais bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir das palavras-chave “altas habilidades”, “superdotação”, “dupla excepcionalidade”, “autismo”, “educação inclusiva” e “estigmatização escolar”; por “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama

de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

Posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo por meio de coleta de dados utilizando os instrumentos de observação e entrevista semiestruturada, com a participação de cinco professores das salas de recursos específica de AH/SD da Região Administrativa de Ceilândia-DF. A escolha da amostra dos sujeitos se dá pelo fato de trazer uma visão ampla e aprofundada da realidade vivenciada e por representar o universo total da pesquisa. Após a coleta de informações, foi realizada a tabulação que será apresentada mais aprofundada no Capítulo 3.

Na leitura dos referenciais enfatizaram-se os estudos de Renzulli (2014, 2020) e Renzulli e Reis (2004), os quais realizaram uma pesquisa profunda sobre os superdotados na década de 1970, nos Estados Unidos, e, juntamente com a sua equipe, Renzulli elaborou O Modelo de Enriquecimento Curricular (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), base para a concepção teórica dos Três Anéis, em que, para ser considerada uma criança com comportamento de AH/SD, esta deveria apresentar envolvimento com a tarefa, criatividade e habilidade acima da média, mesmo que os três anéis não apareçam na mesma intensidade e ao mesmo tempo.

Gama (2014) traz em seu estudo a importância do conhecimento do conceito de inteligência nos superdotados, apresentando estudo histórico que foca no indivíduo e no meio ambiente e, assim, a relação existente entre a Teoria Triárquica de Sternberg e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Para a autora, a superdotação em crianças e adolescentes está centralizada na presença de três características, sendo elas, precocidade ou talento em alguma(s) das inteligências propostas por Gardner; pensamento divergente e dedicação obstinada a determinadas tarefas. Ressalta, ainda, a necessidade de os profissionais da educação terem como objetivo o levantamento e a implementação de estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento de cada criança.

Nesse direcionamento, busca-se compreender a importância da identificação e visibilidade das crianças com AH/SD através das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística por meio do Censo Escolar (Brasil, 2022), dos instrumentos de investigação propostos por Renzulli (2014, 2020) e nos estudos sobre a inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos tratado pela psicóloga Angela Virgolim (2014a, 2014b, 2019).

Por sua vez, com o aumento de alunos com dupla excepcionalidade associada à superdotação em escolas e salas de recursos, Alves e Nakano (2015) trazem em seu estudo que o reconhecimento do termo na literatura está baseado, principalmente, pelos estudos clínicos mais que teóricos e empíricos. Indicam, também, um despreparo tanto de profissionais da área da educação quanto da área da saúde em compreender a existência da superdotação em sujeitos com algum tipo de prejuízo de aprendizagem.

Essa situação está destacada nos estudos das pesquisadoras Pereira e Rangni (2021, 2022, 2023), em que procuram elucidar o conceito do termo dupla excepcionalidade em pesquisas realizadas em âmbito internacional e nacional, destacando a escassez de investigação em produções científicas brasileiras, bem como implicações na tradução do termo dupla excepcionalidade para a pesquisa no Brasil.

Este estudo busca propor análises e reflexões para as questões advindas com a prática pedagógica no cotidiano do AEE, a saber: quem são os estudantes com dupla excepcionalidade, como identificá-los e avaliá-los? Quais as necessidades educacionais? Quais os tipos de serviços? Assim, para fundamentar esta pesquisa, o Capítulo 1 – Celeridade pela Educação Inclusiva no Brasil, aborda os caminhos percorridos pela Educação Especial no Brasil, na busca pela compreensão e entendimento das suas ações e resultados, mediante promulgação de legislações e ações afirmativas, conhecer quem são os sujeitos a quem pertencem essa modalidade de ensino, porém com recorte no autismo e nas AH/SD, por serem objeto deste estudo.

No Capítulo 2 – Trilhando caminhos: do Planalto Central à Ceilândia/EC 64, objetiva-se conhecimento e ampliação da cultura popular do local da pesquisa. Apresenta-se o recorte histórico do surgimento da Região Administrativa de Ceilândia a partir da criação da nova capital brasileira pelos Candangos, nome dado aos trabalhadores pioneiros migrantes de diversos estados, até a fundação da Escola Classe 64, local de atendimento das salas de recursos específica de AH/SD.

No Capítulo 3 – Descrevendo os dados da pesquisa: categorias de análise construídas no estudo, descreve-se a metodologia, detalhando os teóricos que orientam o processo de investigação, além da descrição dos instrumentos de coleta

de dados, a observação e a entrevista semiestruturada, a definição dos sujeitos participantes da pesquisa e o local da pesquisa de campo.

Nesse capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados coletados por meio de levantamento de categorias, expõe-se a concepção dos professores sobre a dupla excepcionalidade, acompanhado de práticas pedagógicas que exprimem a vivência do estudante no AEE e no ensino regular, buscando entender a importância do trabalho incluso para o desenvolvimento de ações socioafetivas, almejando a anulação de estigmas e mitos e para o reconhecimento desse estudante. Tratar-se também nesse capítulo acerca da apresentação do produto educacional que, como resultado da pesquisa, resultou em um curso autoinstrucional disponibilizado na plataforma moodlelab.org, fundamentado na abordagem de *design* no método *Design Science Research*, por promover a pesquisa colaborativa e imersiva, por contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento e por proporcionar a motivação da criatividade nos processos educacionais. O curso foi dividido em quatro módulos, sendo:

- Módulo 1: Definindo a dupla excepcionalidade;
- Módulo 2: Tipos de excepcionalidades associadas às AH/SD;
- Módulo 3: A visibilidade da criança com dupla excepcionalidade no espaço escolar e os estigmas presentes;
- Módulo 4: Avaliando o processo.

Dessarte, a importância desta pesquisa se destaca por fomentar o debate e contribuir para proporcionar práticas institucionais inclusivas, pois, apesar de possuírem potencialidades em determinadas áreas do conhecimento, as crianças enfrentam dificuldades quando não reconhecidas e atendidas em suas diferenças.

## **CAPÍTULO 1**

### **CELERIDADE PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós (Mantoan, 2005).

Quando se fala em educação inclusiva, a visão que se propaga na sociedade, é no sentido de uma inferência que transmita para uma educação que contemple a todos, que preze pela igualdade dos direitos e deveres, que compartilhe a equidade de ações em prol da pessoa público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Há muito se vem questionando sobre o que é educação inclusiva e o que dela decorre para que, de fato, aconteça um ensino de qualidade. Baseado nessa interrogação, são levantadas algumas questões primordiais neste estudo: será que essa educação inclusiva realmente está acontecendo em sua totalidade e em todas as escolas brasileiras? Como será que os professores têm concebido a educação inclusiva e como a têm relacionado com as políticas públicas?

Ao expor estas indagações busca-se salientar que, para compreender a conjuntura atual sobre educação inclusiva no Brasil, é fundamental estudo profundo do seu percurso histórico, dos caminhos trilhados, dos percalços vivenciados, do seu movimento social, das lutas; e isso se faz atrelado aos desdobramentos de políticas públicas nacionais influenciadas pelas ideias internacionais.

Destarte, neste capítulo abordam-se os caminhos percorridos pela Educação Especial no Brasil, na busca pela compreensão e entendimento das suas ações e resultados, por meio de promulgação de legislações, decretos, pareceres, documentos e ações afirmativas, além de conhecer quem são os sujeitos a quem pertencem essa modalidade de ensino, porém com recorte na associação entre o autismo e as AH/SD, por serem objeto deste estudo.

Para tanto, faz-se necessário voltar ao tempo, apontando pontos pertinentes e imprescindíveis ao compartilhamento de estudos e pesquisas que fomentaram mudanças na educação e na sociedade em sua totalidade. Além de analisar e inferir referenciais teóricos preponderantes para o desenvolvimento da pesquisa, que

embasam atividades pedagógicas nas salas de recursos de AH/SD no Brasil e no Distrito Federal.

## 1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ao longo dos anos, a trajetória da educação das minorias não foi tranquila e longe está de se acalmar por apresentar características que os outros comportam como algo diferente do “dito normal” para a sociedade, perpassando em todos os níveis da educação (Mantoan, 2013, grifo nosso). Dessa forma, relatos e diálogos sobre os estudos sobre a deficiência trazem que estes estudos foram “[...] os que mais tardiamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 65).

Em cada momento histórico educacional, consagrado pelas lutas e movimentos sociais, a sociedade vivia num universo cultural cujas concepções eram trazidas, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos, embasadas em preceitos éticos e estéticos que estabeleciam a educação do povo. Contudo, ao mesmo tempo, era cercada por fomentos contra preconceitos, manifestada a favor da cidadania e da humanidade (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). No exterior, movimentos sociais já estão tendo efeitos positivos, porém, no Brasil, demorou-se muito para que algo acontecesse com solidez.

Os primeiros vestígios de assistência às pessoas com deficiência foram realizados pela Igreja Católica, instituição com propósito voltado para os cuidados com objetivos assistenciais e hospitalares. No entanto, este apoio não era algo que ponderava por ações educativas ou pela inserção do cidadão na sociedade, pois os resultados apontam para a propagação da exclusão social.

No final do século XIX, vivia-se um período de mudanças políticas e sociais. O campo da política pública internacional, mais precisamente na Inglaterra, estava sendo demarcado por um debate sobre a Seguridade Social que seria consolidado após a Segunda Guerra Mundial, o *Welfare State*, o Estado de Bem-Estar. Esta política era representada por ações que garantiam a todos os cidadãos os padrões mínimos de assistência à educação, saúde, assistência social, habitação, renda e seguridade social. No entanto, como resultado, o crescimento desse tipo de política influenciou as diretrizes dos países ocidentais para manter e mascarar um regime

opressor, para regular a classe pobre e a classe trabalhadora em prol do desenvolvimento do regime capitalista (Pereira, 2009).

No Brasil, estava acontecendo a mudança de regime governista, de imperialismo para o regime republicano democrático, além disso, as lutas contra o regime escravocrata estavam crescentes. No período imperialista, as políticas sociais para as pessoas com necessidades especiais foram marcadas pela publicação do Decreto n.º 82, de 18 de julho de 1841, que criava, no Rio de Janeiro, o primeiro hospital para os “ditos alienados”, o Hospício Dom Pedro II (Valente, 2018, grifo nosso). Posteriormente, entre os anos de 1854 e 1857, são inaugurados na Bahia os Institutos para as pessoas cegas e para as pessoas surdas-mudas e, em 1874, um hospital para as pessoas com deficiência intelectual.

Já no período republicano, teve a continuidade de ações assistencialistas às pessoas com deficiência, além da criação de “[...] programas de saúde pública nacional” (*ibidem.*), porém o atendimento era realizado de maneira repreensiva, tendo como objetivo uma educação higienista, prezando pela saúde pública, pois os relatos indicavam que tais comorbidades estavam relacionadas a doenças venéreas, tuberculose, pobreza e falta de higiene. É importante frisar que, no Brasil, nessa época, vivia-se um estado de pobreza alarmante (Mendes, 2010).

O higienismo, originariamente, era uma corrente de pensamento trazida da Europa e dos Estados Unidos da América que acabou predominando no ambiente sanitário e educativo da época, como um modelo inicial de política que intentou articular instrução pública e higiene do corpo e da mente (Adams; Arrua, 2023, p. 3).

Com o passar dos tempos, era necessário investimento em todos os setores sociais, porém a política de redução de gastos era mais importante que uma sociedade bem assistida.

Com o movimento da Escola Nova, iniciam-se os estudos e reformas pedagógicas em alguns estados e o aumento dos testes de inteligência para identificação dos “anormais de inteligência”. Assim, em 1929, Francisco Campos trouxe ao Brasil a psicóloga russa Helena Antipoff para dar formação aos professores e, com isso, criou-se a sociedade Pestalozzi e a escola para os excepcionais na zona rural visando integrar a escola à comunidade rural (Mendes, 2010).

Com esse movimento, nota-se algo inovador, o fomento ao estudo e pesquisas voltadas para as pessoas com necessidades especiais, formação de

professores, criação de escolas para atendimento às pessoas com necessidades especiais. Entretanto, a era getulista imperava com seu poder centralizador no período do Estado Novo. Em pesquisa documental realizada por Pereira e Poll (2021), os dados apresentam uma política de exclusão se fazendo presente e sendo retraída pelo forte controle estatal, além da centralização das ações educativas pelo Estado, favorecendo o retrocesso.

Jannuzzi (2017, p. 49) apresenta uma pesquisa histórica sobre a educação dos deficientes, na qual descreve sobre os interesses por detrás dos estudos e publicação de leis e políticas voltados para as pessoas com necessidades especiais, retratando que a

[...] defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.

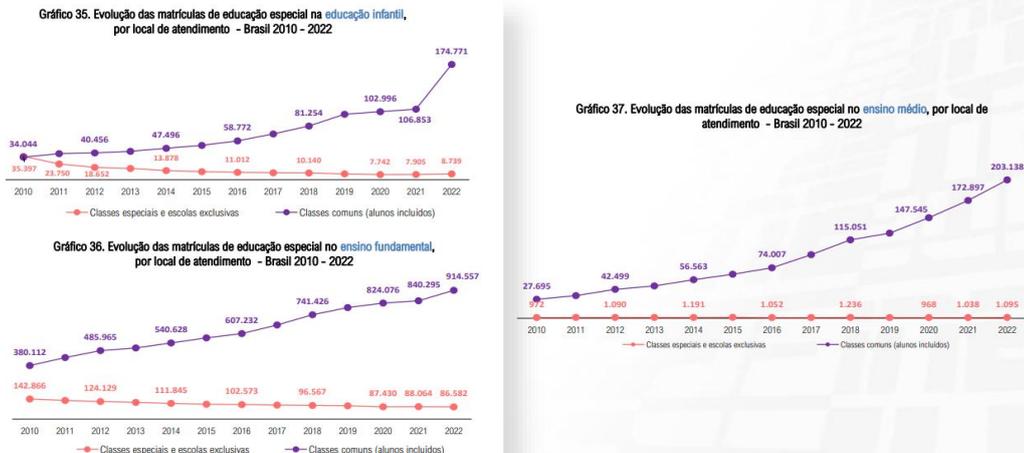
Em contraposição a esses ideais políticos, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova buscava, nos aportes políticos e em reuniões com parceiros, o estabelecimento de uma legislação para a defesa de uma “[...] escola pública, gratuita e laica” (Pereira; Poll, 2021, p. 8). Foram mais de 27 anos de estudo e debate até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1961 (Brasil, 1961).

A partir dessa lei, as pessoas que eram diagnosticadas com deficiência ou que apresentavam alta habilidade, os chamados excepcionais, de uma forma incipiente, começaram a ter visibilidade e aporte educacional nos espaços escolares. Porém, com o decorrer dos anos, as atividades voltadas para a Educação Especial apresentavam-se escassas para o atendimento à demanda do público. Com isso, era fundamental que houvesse reformulações de políticas públicas, ocasionando, assim, na promulgação de leis, como a LDB n.º 5.692, de 1971, LDB n.º 9.394, de 1996, além de decretos, pareceres e documentos que promoveram a aplicação de ações inclusivas na sociedade toda.

Como consequência, a cada ano observa-se o crescimento de implementação e fiscalização de políticas públicas para a Educação Especial, direcionadas ao fomento para que as crianças PAEE sejam atendidas com dignidade e respeito à sua diversidade. Conforme o último Censo Escolar, percebe-se claramente o efeito dessas

mudanças com o aumento nas matrículas de crianças especiais no ensino regular, de 92,0%, em 2018, para 94,2%, em 2022, o que se observa na Figura 1 (Brasil, 2022).

Figura 1: Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio por local de atendimento – Brasil 2010 – 2022



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2022: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais 2022. Brasília, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

A Figura 1, de modo específico, apresenta o resultado de pesquisa feita no período compreendido de 12 anos, entre os anos de 2010 e 2022, englobando dados sobre o atendimento dos alunos que fazem parte da Educação Especial na Educação Básica. Com relação à Educação Infantil e Ensino Fundamental, observa-se um aumento paulatino ano após ano em classes comuns, estagnado entre os anos de 2020 e 2021, provavelmente devido à pandemia de Covid-19, e sendo mais expressivo durante os anos de 2021 para 2022. Ao contrário dessa evolução, as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas apresentam declínio consecutivo. No Ensino Médio, não foi diferente, mas com uma curvatura de crescimento maior. Com relação às classes especiais e escolas exclusivas, tiveram pouco avanço, com flutuação de dados, ora aumentava, ora diminuía. Esse resultado demonstra que o processo de inclusão é permanente, e a cada dia se torna mais manifesto e exposto em todos os níveis da educação.

Em consequência, fica evidente o aumento de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns regulares e a redução em classes especiais, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Médio. Porém, é necessário haver

pesquisa e estudo desses resultados para que se verifique nas escolas, de que forma esses alunos estão sendo recebidos nas classes comuns, qual rede de apoio está sendo disponibilizada a ele e ao professor e quais as condições de trabalho dos professores de Educação Especial e dos professores em sala de aula para a efetivação do trabalho pedagógico e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Uma vez que, relatos de ex-alunos expressam que eles têm dificuldade no processo de transição da classe especial para a classe comum. O papel da escola passa por esse viés, contudo, nem todos os alunos se sentem confortáveis com esta mudança (Univesp, 2011).

Assim, torna-se significativo apresentar um estudo histórico da evolução das normativas que reverenciam a Educação Especial até os dias atuais, trazendo um recorte contextualizado de cada período para se compreender a importância que tem os debates para concretização e publicização de leis em prol de todos. Isso porque o processo de inclusão tem que contar não só com a participação da escola, mas sim com a presença de todos os envolvidos – Estado, sociedade, família, escola e profissionais específicos, a partir de um movimento político de construção de ações afirmativas para a melhoria e adaptabilidade em todos os âmbitos de convivência.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS NORMATIVOS

Antes de adentrar nas legislações pertinentes à Educação Especial apresenta-se o debate sobre o conceito de políticas públicas expresso pelos pesquisadores Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 15), os quais descrevem esse termo como um espectro com temática ampla, e seria complicado reduzir a uma definição para extrair o conceito. Para os autores, “[...] uma política para ser implementada passa por fases e processos sociais. Um embate a respeito de ideias e formas de agir que, por vezes, irão direcionar certas práticas políticas”.

Tal como os autores, consoante com os estudos da professora Potyara A. Pereira, o atual conceito de política pública se apresenta relacionada com as demandas e necessidades advindas da sociedade, da relação divergente entre Estado e sociedade, da convivência entre os diferentes, mas com objetivos comuns, pois se refere a uma política pública “[...] de uma estratégia de ação pensada,

planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto o Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (2008, p. 96).

Nesse sentido, as políticas públicas para uma educação inclusiva no Brasil refletem debates e manifestações de movimentos governamentais e não governamentais (ONGs), sejam eles nacionais ou internacionais, mas com propósitos em benefício de uma educação para todos, que contemple cada um em sua especificidade, seus anseios, seus desejos, seus sonhos. A cada lei, decreto, resolução que se institui, reafirmam-se os objetivos planejados com afinco para uma educação pública em prol da diversidade. Entretanto, sabe-se que os desafios ainda são grandes.

Ao longo de mais de uma década de atraso, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira lei de diretrizes direcionada à educação. Esse marco das políticas públicas para a Educação Especial contemplava em seu texto dois artigos sobre a educação dos excepcionais. No entanto, pouco trouxe de relevância para a inclusão, pois a educação dos excepcionais era enquadrada no sistema geral de ensino quando este era possível, deixando uma lacuna de interpretação e obrigatoriedade de matrícula para acesso e permanência (Brasil, 2020).

Passados dez anos, durante o regime militar, outra LDB foi instituída, revogando a anterior. Nesse período, a organização do ensino foi reestruturada, tendo o ensino médio como prioridade, voltado para uma educação técnica profissional. Com relação à Educação Especial, pela primeira vez traz o termo superdotados, descrevendo em seu artigo 9º a seguinte atribuição,

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Apesar da criação de classes especiais, do tratamento especial presente na LDB n.º 5.692/71, a presença assistencialista ainda era mais forte que a educacional, pois os interesses econômicos eram prerrogativas para o não desenvolvimento concreto de políticas públicas para a Educação Especial.

Entretanto, a despeito de alguma organização de serviços de ensino especial, a maioria das matrículas existentes ainda estava concentrada nas instituições

privadas filantrópicas e nas classes especiais das escolas públicas, enquanto se estima que o maior contingente de alunos PAEE permanecia à margem de qualquer escola (Mendes, 2017, p. 78).

Compreende-se, assim, nesse período, um hiato no processo de educação das pessoas com necessidades especiais, filhos dos operários. Conseqüentemente, fica para os Conselhos de Educação a responsabilidade de fiscalização e cobrança, sendo que a lei maior se abstém de tais diretrizes e normas.

No ano de 1973, o Ministério da Educação – MEC, institui o Conselho Nacional de Educação Especial – CENESP, para gerenciar a Educação Especial. Criado pelo Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973, tinha como objetivo a melhoria e expansão do atendimento aos excepcionais e a eliminação das Campanhas de Educação dos Cegos e Reabilitação dos Deficientes Mentais (Batista; Cardoso, 2022). Nesse período, as ações eram voltadas para a integração da pessoa com deficiência e para os superdotados, entretanto ainda preservava movimentos com características “assistenciais e ações isoladas do Estado” (Brasil, 2008, p. 7).

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal foi marco da política nacional brasileira para uma educação que contemplasse todos ao trazer em seus artigos 205, 206 e 208 a importância da educação como direito de todos, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e a garantia pelo Estado de atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

A partir desse momento, os movimentos por uma educação inclusiva ganhavam força para a reformulação de uma nova LDB. Como reforço para esta ação, no ano de 1989 é criada a Lei n.º 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Caracterizando-se pela seguridade, prescrevia “[...] a igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito” (Brasil, 1989).

Reforçando a CF de 1988, a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 1990, enrijece, por meio do seu artigo 55, a obrigatoriedade da família para o acesso e permanência da criança na rede regular de ensino como dispositivo de fiscalização e cobrança das organizações públicas em manter todas as crianças na escola.

Corroborando para a ação de inclusão, é internacionalmente publicado, nos anos de 1990 e 1994, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração

de Salamanca. A política educacional baseada nas ideias internacionais, aos poucos passa por transformações e, refletindo na sociedade, sai do papel de integração escolar para o da inclusão escolar, para garantir os avanços da Educação Especial e o cumprimento dos acordos internacionais (Bezerra; Araújo, 2013).

Com isso, em 1994, para ajudar na garantia de um currículo para o atendimento educacional e a permanência da criança com necessidades especiais na rede regular de ensino, a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, juntamente com organizações governamentais e não-governamentais, lançam o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial.

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (Brasil, 1994, p. 7).

Esse documento foi relevante para os profissionais da educação por trazer uma revisão conceitual de termos utilizados na Educação Especial, distinguindo cada um a partir de suas características gerais, classificando-os com deficiência, portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades, a partir de suas características específicas. Atualmente, o termo “portador” não é mais utilizado, pois traz uma ideia de capacitismo<sup>1</sup>, mudando para pessoa com deficiência.

A partir de então, é estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE n.º 9.394/1996, fruto de ações políticas e sociais a partir de debates, seminários e congressos. A lei indica em seu Capítulo V, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 2020).

Com isso, era necessário o estabelecimento de diretrizes específicas voltadas para cada deficiência. Então, no ano de 1999, estabeleceu-se o Decreto n.º 3.298, que Regulamenta a Lei n.º 7.853, anteriormente aprovada em 1989, dispondo sobre

---

<sup>1</sup> Capacitismo é um termo ou ideia que se refere à discriminação e ao preconceito contra a pessoa com deficiência.

a Política Nacional para a Integração da Pessoa Com Deficiência, consolidando as normas de proteção (Brasil, 1999).

No ano de 2001, foram promulgadas a Lei n.º 10.172 e a Resolução CNE/CEB n.º 2, que reforçam a Educação Especial como modalidade de educação escolar, sua promoção sistematicamente nos diferentes níveis de ensino e cabendo às escolas a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de e a qualidade do ensino. O Decreto n.º 3.956 promulga a Convenção Interamericana e estabelece a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

No ano seguinte, através do Conselho Nacional de Educação, é instituída a Resolução CNE/CP n.º 1/2002. A partir desta, as diretrizes para a formação de professores são respaldadas através da disposição em currículo pelas instituições de ensino superior, de formação voltada para a diversidade, observando as especificidades dos alunos. Ademais, pela Lei n.º 10.436 e Decreto n.º 2.678, destaca-se o esforço para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e o Libras e outros recursos a ela associados.

Em 2003, o MEC institui o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade com objetivo de formação continuada para gestores e educadores, no intuito de fomentar uma educação inclusiva, que atenda a todos com qualidade de ensino, incluindo nas classes comuns regulares alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Caminhando junto aos ideais de inclusão, em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, fruto de debate entre pessoas entusiastas no processo de inclusão educacional, dentre elas, jurídicos e profissionais da educação.

O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Apesar desta publicação ter o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência porque são as mais vulneráveis em razão da não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral, o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem-intencionada reprovação de uma série para outra (Brasil, 2004, p. 5).

O documento aborda informações jurídicas e educacionais importantes para o desenvolvimento de ações políticas e educacionais, respaldando o trabalho do profissional que atende a crianças com ou sem necessidade educacional. Concomitante a esse documento, ainda no mesmo ano, é aprovado o Decreto n.º 5.296, que estabelece normas sobre acessibilidade das pessoas com deficiência, reverberando por práticas inclusivas no atendimento a todos em suas especificidades.

No ano de 2005, há dois grandes feitos. O primeiro se refere à promulgação do Decreto n.º 5.626, que regula sobre a inclusão das Libras como disciplina curricular nos cursos superiores para formação de professores do magistério. Dessa forma, há um aumento na abertura de vagas para professores de apoio e professores de sala regular ao estudante surdo, proporcionando seu desenvolvimento interpessoal e sua aprendizagem. O segundo, refere-se à implantação dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

[...] com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores (Brasil, 2008, p. 10).

Para subsidiar a implantação dos núcleos, um grupo de profissionais especialistas da educação, em atendimento à solicitação da SEESP/MEC, elaboraram quatro volumes de livros didáticos intitulados “Orientação aos professores”, “Encorajando potenciais”, “O aluno e a família” e “Atividades de estimulação dos alunos”.

A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos (Brasil, 2007a, p. 5).

Com esses referenciais, os profissionais da educação tinham em mãos subsídios para o atendimento às crianças com características de altas habilidades/superdotação, seja em classe comum regular ou em sala de recursos. As orientações e sugestões à escola e à família servem como aporte para o planejamento de ações e direcionamento à pesquisa e ao estudo.

Os movimentos a favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais tornam-se crescentes e difundidos. No Brasil, os debates sobre a propagação pelos direitos humanos nos sistemas judiciário, legislativo e executivo, influenciados pelos movimentos internacionais, têm como resultado, no ano de 2006, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O documento é a sintetização de uma política pública com objetivos e diretrizes “nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (Brasil, 2007b, p. 24).

Em conformidade às políticas de ação para o desenvolvimento da educação para todos, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado no ano de 2007, é um programa de ação do MEC com visão sistêmica, o qual buscava reafirmar o respeito à diversidade e a inclusão escolar nos eixos da educação básica, superior, profissional e continuada.

Juntamente à ação anterior, é implantado o Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e em sua nona diretriz assegura “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007c, p. 1).

No ano de 2008, publica-se o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo sido elaborado por um grupo de trabalho instaurado pela SEESP/MEC, a partir de longos debates, análises e reflexões sobre o paradigma da educação brasileira que se apresentava. Sua finalização teve como visão a formulação de políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos e, dentre os objetivos, previa a inclusão escolar dos alunos PAEE, oferta de AEE, formação continuada dos professores (Brasil, 2008).

Para Mantoan, em entrevista concedida à Univesp (2011), este documento contou com a colaboração de diversos professores e especialistas da educação e foi significativo. Sua finalidade envolvia a compreensão de que a escola é para todas as crianças e a sua frequência e permanência se torna valorosa, com direito à acessibilidade, sem limitações devido à sua deficiência ou subjetividade que defina a sua identidade.

Segundo a LDB n.º 9.394/96, oferta-se, em todas as etapas e modalidades de ensino, o atendimento educacional especializado – AEE às pessoas PAEE. Dessa

forma, em 2009, são instituídas as diretrizes operacionais para esse atendimento com publicação da Resolução nº 4 CNE/CEB, para implementação do Decreto n.º 6.571/2008, na qual especifica que o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação da criança por meio de recursos de acessibilidade e estratégias para a eliminação de barreiras (Brasil, 2009a).

Em 2011, a publicação do Decreto n.º 7.611 vem aprofundar e explicar como se daria o atendimento no AEE, bem como o financiamento e apoio aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a ampliação de oferta na rede regular de ensino público.

Em detrimento do aumento da identificação e matrícula de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA nas escolas e a necessidade de melhoria do atendimento pelos professores da sala regular de ensino e no AEE, no ano de 2012, foi promulgada a Lei n.º 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Destaca-se como um documento fundamental para esclarecimento, organização e apoio às famílias e profissionais da educação, com diretrizes que consideram, dentre elas, a família copartícipe para formulação de políticas públicas e para a atenção integral às necessidades das crianças com transtorno (Brasil, 2012).

Em 2014, em consonância aos debates para orientação, execução e aprimoramento das políticas públicas educacionais, publica-se o documento Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos 2014/2024. O documento traz diretrizes operacionais, e se destaca a que se refere à “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 32).

Outro momento importante foi a promulgação da Lei n.º 13.146, em 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com objetivo de inclusão social e cidadania, acessibilidade, igualdade de condições para o exercício de liberdade. Esta lei reforçou o marco temporal para a inclusão a partir da publicação das Declarações de Jomtien e Salamanca.

Se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”,

cujo marco maior foi a Declaração de Jomtien, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem” (Bueno, 2008, p. 46).

No ano de 2020 é publicado o Decreto n.º 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, porém em janeiro de 2023, por meio do Decreto n.º 11.370, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou, por apresentar em seu conteúdo segregação às pessoas PAEE.

Recentemente foram publicados o Parecer CNE/CP n.º 50/2023, Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Parecer CNE/CP n.º 51/2023, Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Os pareceres são relatórios técnico-científicos, elaborados por uma comissão composta por profissionais que atuam em diferentes instituições públicas e privadas, visando definir e nortear ações metodológicas e políticas afirmativas, para direcionar a sociedade civil e profissionais da educação para a melhoria do atendimento aos estudantes com TEA e AH/SD (Brasil, 2023a; 2023b).

A cronologia apresentada demonstra as transformações que vêm ocorrendo ao longo dos anos na sociedade e no espaço escolar, a partir da implementação de círculos de debates, análises e sugestões de normativas. “Contudo, nessas leis, assim como na LDB, nada se vê sobre a dupla excepcionalidade” (Costa e Silva; Rech; Roama-Alves, 2021, p. 177), e “[...] raramente ocorre a implementação de políticas públicas eficientes” (*op. cit.*).

Enquanto os órgãos encarregados da Educação Especial não tiverem, em seus quadros, profissionais especializados com experiência que pensem nas Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvam uma política pública efetiva e eficaz, enquanto os legisladores continuam escrevendo leis sem conhecimento da matéria sobre a qual legislam, enquanto não houver investimentos para formar professores e profissionais para a identificação e o atendimento educacional especializado dos estudantes com AH/SD, continuaremos promovendo a fuga de cérebros, alimentando equipes científicas, esportivas e artísticas de outros países e mantendo invisíveis milhões de pessoas que poderiam ter um desenvolvimento pleno para o bem delas e da sociedade (Pérez, 2018, p. 330, grifo do autor).

Poucos são os dispositivos legais que compreendem os estudantes com AH/SD ou com dupla excepcionalidade. A falta destes impossibilita o objetivo da inclusão tão debatido e defendido pela sociedade, pois ao advogar por todos de forma igual demonstra “[...] a) reconhecer os limites das concepções possíveis e b) planejar formas de prover aquelas que resistem mais diretamente às referências em uso” (Pereira, 2013, p. 71).

Cabe ressaltar que a Educação Especial, fruto das lutas sociais e educacionais, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica até a superior, objetivando para o atendimento pleno de cada estudante PAEE. A educação inclusiva, partindo dessa premissa, visa a melhoria desse atendimento, concebendo que a educação não precisa incluir somente PAEE, mas todos os alunos (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

Sendo assim, a continuidade dos estudos, pesquisas, debates, fóruns, seminários, congressos, dentre outras ações; tornam-se importantes para a (re)afirmação de orientações, implementação e fiscalização de políticas públicas educacionais, objetivando o fomento ao direito, à diversidade, à igualdade no atendimento e acessibilidade em todos os espaços de convivência. Nesse sentido, ainda se frisa que, para ocorrer a inclusão na sua essência, torna-se necessária a ampliação de estudos e debates nos diversos ambientes da sociedade civil.

### 1.3 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Conforme a LDB n.º 9.394/96, as pessoas que fazem parte do PAEE são os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020). A fim de apresentar reflexões teóricas feitas por meio de revisões e leituras de referenciais da literatura sobre essa clientela, este estudo discorre sobre os estudantes com transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e a sua associação, aqui denominada como dupla excepcionalidade.

Ao propor esta temática, necessita-se conduzi-la a partir de levantamento histórico internacional sobre os estudos sobre o Autismo, como eram tratadas as crianças ditas como “anormais”, a inserção do termo no DSM e a mudança em nomenclaturas até o momento atual. Esse processo tem por finalidade elucidar o

ganho que as crianças PAEE estão tendo no espaço escolar, como também destacar a abertura para ações afirmativas.

Ao se abordar os sujeitos com comportamentos de AH/SD, busca-se enfatizar a relevância da identificação dessas pessoas que, aos poucos, vêm despertando a importância pelo seu reconhecimento e valorização. Apesar do Censo Escolar de 2022 apresentar como resultado o número de 47,4 milhões de matrículas na Educação Básica, desses, apenas 26.815 (0,057%) são identificados como estudantes com AH/SD (Brasil, 2022).

A evolução dos estudos sobre a superdotação traz interpretações associando a inteligência a resultados de testes de QI e a estudos aprofundados entre a relação do indivíduo superdotado com o meio ambiente, gerando, com isso, a criação de teorias que dão suporte ao atendimento nas salas de recursos de AH/SD no Brasil, com o planejamento de estratégias de intervenção condizentes com as necessidades de cada um.

Nesse sentido, ao se discorrer sobre a dupla excepcionalidade, a associação das AH/SD ao Autismo, a intenção é valorizar a diversidade que se torna cada vez mais presente no atendimento, tendo como aporte os resultados das pesquisas da neurociência sobre o cérebro humano, juntamente com a importância do trabalho formativo do professor para a não propagação de estigmas, os quais, muitas vezes, deixam marcas negativas causando a invisibilidade de suas habilidades na sociedade.

### 1.3.1 Estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): breve história

O estudo sobre as doenças mentais sempre se fez presente no contexto da medicina, com destaque no século XVIII, para a pesquisa de Pinel e seu aluno Itard com o menino Victor de Aveyron. A continuidade da pesquisa por Itard foi fulcral para o início dos estudos sobre a psicose infantil, nova identificação de objeto de estudo da medicina à época (Marfinati; Abrão, 2014). Contudo, a primeira vez que se viu o uso do termo autismo foi em 1906, com o médico Plouller, mas foi disseminado em 1911, pelo psiquiatra Bleuler, associando-a à esquizofrenia<sup>2</sup> (Dias, 2015).

---

<sup>2</sup> O espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos, inclui esquizofrenia, outros transtornos psicóticos e transtorno (da personalidade) esquizotípica. Esses transtornos são definidos por anormalidades em um ou mais dos cinco domínios a seguir: delírios, alucinações, pensamento (discurso) desorganizado, comportamento motor grosseiramente desorganizado ou anormal (incluindo catatonia) e sintomas negativos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2014, p. 87).

No ano de 1943, o médico psiquiatra austríaco Leo Kanner, em atendimento realizado com onze crianças atípicas que apresentavam características desde a primeira infância voltadas para o isolamento social, obsessão por rotinas, sua relação com objetos e pessoas, movimentos estereotipados; identificou um novo diagnóstico denominando “Autismo infantil precoce”, publicando o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Bialer; Voltolini, 2022).

Por sua vez, o médico austríaco Hans Asperger também realizava estudos nessa área, com destaque para a escrita do artigo “A psicologia autista infantil”, identificando nas crianças características iguais às mencionadas por Kanner, mas com destaque para o hiperfoco, chamando-as de pequenos professores. Como o seu artigo foi escrito em alemão durante o final da 2ª Guerra Mundial, só teve destaque com a tradução nos estudos da psiquiatra Lorna Wing, em 1976 (Dias, 2015).

No entanto, a escrita do artigo de Kanner descrevia o relato das mães como sendo frias, distantes dos filhos, não emocionalmente responsivos, e isso influenciou para a denominação do termo “mães geladeiras” por muitos psicanalistas, principalmente por Bettelheim, “[...] a ênfase da comunidade psiquiátrica estava na busca da causa e, como a teoria psicanalítica dominava o pensamento psiquiátrico da época, a hipótese para a causa era o comportamento dos pais, especialmente o da mãe” (Grandin; Panek, 2018, p. 123).

Foram realizadas experiências em macacas, em que era mostrado que os filhotes mamavam bem e interagiam com as macacas feitas de espuma, aumentando de peso sem problemas, enquanto nas macacas de arame, os filhotes já apresentavam dificuldade em pegar o bico da mamadeira que fazia o papel do seio materno. Tudo parecia muito esclarecido, mas logo os estudiosos no assunto se deram conta de que não se podia privilegiar só o ambiente e culpar a mãe pelo aparecimento dos sintomas (Gadia; Rotta, 2016, pp. 368-369).

Essa situação não foi recebida com muito apreço por pais e mães de crianças autistas, questionando sobre a relação da mãe com o filho que, nos seus relatos as mães procuravam se aproximar, manter o contato com o filho, mas devido ao seu comportamento em não conseguir estar ao seu lado a mantinha distante. Dessa forma, entre os anos de 1940 e 1950, um movimento se formou a partir da difusão do termo por vários psicanalistas, seguidores de Kanner e Bettelheim, que direcionavam os seus estudos para a deficiência e a incapacidade da criança (Ortega, 2008).

Apesar da ênfase dada por Kanner ao déficit nas relações sociais presente no autismo, os principais investigadores do campo focalizaram, durante muitos anos, os problemas na linguagem e comunicação supostamente na base do distúrbio, favorecendo, assim, uma compreensão do déficit social apenas como consequência desses problemas (Timo; Maia; Ribeiro, 2011, p. 834).

De acordo com Klin (2006), em estudo realizado sobre autismo e a Síndrome de Asperger, a visão sobre o autismo ganha destaque no ano de 1978, a partir das pesquisas realizadas pelo psicólogo Rutter, ao sugerir a adoção do termo autismo a partir da presença na criança de quatro critérios.

[...] 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade são reformulados e reafirmados no cenário mundial (Klin, 2006, p. 4).

A partir da década de 1980, com a tradução do artigo de Asperger para o inglês e a influência dos estudos de Rutter e demais pesquisadores com os mesmos princípios e pensamento, conseguiram inserir no DSM-III uma nova categoria intitulada: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID, retirando das edições anteriores o autismo associado à categoria da esquizofrenia (*Ibidem*).

Com isso, uma nova categoria sobre o autismo foi se instaurando, evoluindo de autismo precoce para autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno invasivo, transtorno global do desenvolvimento – TGD para o espectro autista (Alencar; Barbosa; Gomes, 2022, p. 2133).

A condição de espectro viabiliza compreender pessoas autistas sob uma perspectiva menos engessada pelas taxonomias historicamente propostas pela psiquiatria, de modo que elas não precisam ser subsumidas nos exatos quadros nosológicos que tentam enquadrar esse perfil de personalidade de forma a reduzir o complexo modo de ser dessas pessoas.

Em 1994, publica-se o DSM-IV trazendo novos critérios para a definição do autismo a partir de estudo internacional, multicêntrico, com mais de 1.000 crianças, realizados por mais de 100 avaliadores clínicos, por meio de coleta de dados empíricos. Assim, é inserida a Síndrome de Asperger para as crianças que apresentam casos leves e com funcionalidade (Gadia; Rotta, 2016).

Atualmente, o DSM-5<sup>3</sup>, publicado no ano de 2013, caracteriza o autismo na categoria do transtorno do neurodesenvolvimento. É uma condição que se manifesta no início do desenvolvimento, em geral, antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizada por deficiências no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Essas ausências no desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Seu diagnóstico é definido a partir de três indicadores de nível de gravidade: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2014).

Graças aos avanços na neurociência e na genética podemos começar a fase três na história do autismo, [...] desta vez com três grandes diferenças. *Primeira*, a busca da causa envolve não a mente, mas o *cérebro* – não a mãe geladeira, mas evidências neurobiológicas e genéticas observáveis. *Segunda*, como percebemos como o cérebro é extraordinariamente complexo, sabemos que a pesquisa levará não a *uma causa*, mas a *causas*. *Terceira*, precisamos buscar uma causa ou causas múltiplas não do autismo, mas de *cada sintoma* o espectro inteiro (Grandin; Panek, 2018, p. 124, grifo do autor).

A evolução dos estudos sobre o autismo espelhou em movimentos políticos, sociais e educacionais em favor da inclusão da criança com TEA nos diversos espaços socioeducativos, além da promulgação de normativas substanciais para a garantia dos seus direitos. No ano de 2018, com a publicação do Manual Internacional de Doenças, CID-11, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o autismo passa a ser considerado como Transtorno do Espectro Autista, independente, compreendendo todas as nomenclaturas descritas no CID-10 (Valente, 2023).

Com isso, as ações políticas intersetoriais ganham reforço para o desenvolvimento de atividades realizadas pelas secretarias de saúde, assistência social e educação, que, de forma conjunta, funcionam como uma rede de colaboração interconectadas, tendo por objetivo reforçar o cumprimento das leis de amparo a este estudante para o seu bem-estar. “Hoje, o autismo não é visto como algo categórico que uma pessoa tem ou não, mas sim como um conjunto de traços de comportamento

---

<sup>3</sup> A partir da publicação da 5ª edição do manual, trocou-se o algarismo romano pelo arábico no título.

que aparecem em diferentes graus, mesmo na população geral” (Konkiewitz, 2018, p. 217).

Assim, é notória a evolução dos estudos sobre o autismo relacionados à pesquisa científica e o que esta tem proporcionado para as mudanças ocorridas no campo social e educacional, na luta das famílias pela garantia pelo cumprimento dos seus direitos e leis. Diante disso, salienta-se a importância da continuidade de pesquisas para o levantamento de intervenções e definição de ações que objetivem, cada vez mais, a visibilidade da criança com TEA, tendo como finalidade o aumento do seu atendimento e a busca de estratégias para sua inserção no convívio social. Com isso, a inclusão se consolidará no seu aspecto primordial, que todos tenham garantidos os seus direitos.

### 1.3.2 Estudantes com altas habilidades/superdotação: saindo da invisibilidade?

Como saber se uma pessoa possui comportamentos de AH/SD? Quais estratégias um professor deve utilizar para identificar tais características nos estudantes no espaço da sala de aula? Essas reflexões fazem parte de um contexto educacional e social que vem permeando estudos de diversos autores e de órgãos governamentais, ao longo de muitos anos, no intuito de viabilizar ações políticas em prol do atendimento universal a todos os alunos com ou sem necessidades educacionais.

Consoante às normas nacionais,

Pessoas com altas habilidades ou superdotação: são aquelas que apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2023b, p. 7).

De acordo com Virgolim (2019) a definição do termo na política pública brasileira traz vantagens e, ao mesmo tempo relevância, pois não restringe a superdotação apenas para a área acadêmica, mas amplia seu conceito para a diversidade de habilidades em diversas áreas do conhecimento, que podem modificar ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo.

Para indicar uma criança com elevado potencial a um atendimento específico, é necessário haver acompanhamento e observação dos comportamentos

apresentados. Nesse contexto, faz parte a família, a equipe multidisciplinar da escola, composta por professores, psicólogo, profissionais que atuam em sala de recurso específica para crianças com AH/SD e profissionais da saúde.

Entretanto, antes de adentrar à temática, é importante compreender o conceito de inteligência que está conectado aos primeiros estudos sobre as AH/SD. A curiosidade para saber como o ser humano aprende, como ele consegue elaborar ideias, observar, manipular objetos e pessoas ao seu redor vem sendo concebida há muitos anos, desde a antiguidade, a partir das argumentações dos filósofos (Virgolim, 2019). Nessa perspectiva, estudos sobre a inteligência humana são realizados e a influência dos seus resultados expressam o momento histórico vivido em cada período, sendo este entrelaçado aos conceitos sociais, políticos e ideológicos, engrandecidos pela sociedade à época (Silva, 2003).

Com maior intensidade e sob a influência dos estudos ao longo dos anos, no final do século XIX e início do século XX, são observadas o surgimento de correntes de pesquisas em diversas partes do mundo sobre pessoas que apresentavam características diferentes das demais relacionadas a um elevado resultado educacional. É nesse período que são realizados os estudos das funções cerebrais a partir do seu mapeamento e determinando quais “[...] as partes do cérebro que são responsáveis pelo controle das diferentes funções cognitivas” (Virgolim, 2019).

Como consequência, nos Estados Unidos, pesquisas com estudantes de escolas públicas proporcionaram a conclusão do ensino superior em menor tempo. Na mesma época, na França, atendendo à solicitação do governo, o pedagogo e psicólogo Binet realizou testes com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, resultando na elaboração da escala de avaliação da inteligência Binet-Simon. Na Alemanha, o psicólogo Wilhelm Stern desenvolveu um cálculo matemático denominado Teste de Quociente de Inteligência (QI), resultado da divisão entre idade mental e idade cronológica. Posteriormente, com a evolução dos estudos, os testes foram voltados para objetivos educacionais nos Estados Unidos e na Europa (Gama, 2014; Marques; Costa, 2018).

Em meados do século XX, na década de 1920, os testes de inteligência estavam presentes em diversos estudos. Nos Estados Unidos (Califórnia), liderados por Terman, a partir da adaptação dos estudos anteriores com mais de 2.500 crianças, ocorreu, como resultado, a publicação da Escala de Inteligência Stanford-Binet. Em

crítica a esse instrumento, na Universidade de Chicago, o psicólogo Louis Thurstone, dividiu a inteligência em sete segmentos, nomeando-as em habilidades primárias, sendo elas: i) compreensão verbal; ii) fluência de vocabulário; iii) facilidade numérica; iv) visualização espacial; v) memória associativa; vi) rapidez de percepção; e vii) raciocínio (Sabatella, 2008; Marques; Costa, 2018). Apesar das críticas sofridas, Terman contribuiu com a visão pragmática do indivíduo superdotado, “[...] trazendo bases empíricas a um campo até então repleto de falsas concepções e misticismos” (Virgolim, 2019).

Em contradição a esse pensamento, nas décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos e Alemanha, estudos realizados por Joseph Renzulli (1978), Howard Gardner (1983) e Sternberg (1986) apresentaram teorias que vão além dos testes de QI. Como resultado de suas pesquisas, surgiu de uma nova nomenclatura para as pessoas com elevado potencial, os superdotados.

Precursor nos trabalhos voltados sobre a superdotação, o psicólogo e professor americano Joseph Renzulli, juntamente com sua equipe na década de 1970, elaborou o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*) que fornece base filosófica para sua teoria, ajuda na identificação de talentos e na elaboração de atividades de enriquecimento para todos os alunos, sendo eles: o Modelo dos Três Anéis, o Modelo de Identificação das Portas Giratórias – RDIM, Modelo Triádico de Enriquecimento e, mais recentemente, o Desenvolvimento do Capital Social, o conceito de **bem geral** (Virgolim, 2014b, 2019, grifo do autor).

O SEM objetiva desenvolver uma educação que abarque não só aos alunos superdotados, mas todos os alunos da escola no desenvolvimento de suas áreas de interesse, pois além de aumentar a quantidade de pessoas para ajudar nas soluções de problemas e produtoras de conhecimento e arte, pode promover a produção da próxima geração de líderes que possam contribuir na produção e pesquisa humana em um mundo em mudança (Virgolim, 2019).

Com uma vasta pesquisa, por mais de 30 anos, de acordo com seus estudos sobre a habilidade humana, o surgimento do termo superdotação se deu a partir de dois fatos: a origem da Teoria dos Três Anéis e a concepção da superdotação sendo dividida em dois segmentos, a acadêmica e a produtivo-criativa (Renzulli; Reis, 2004).

Ao estudar a biografia de pessoas famosas, como cientistas, artistas e líderes humanitários – enfim, pessoas que, no desenrolar da história, foram

reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas – concluíram que eles tinham um conjunto bem definido de traços, habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade (Virgolim, 2019, p. 116-117).

Com esse entendimento, para ser considerado superdotado, segundo a Teoria dos Três Anéis, o indivíduo precisa apresentar uma interação de três componentes: envolvimento com a tarefa (perseverança, dedicação na execução das atividades, vontade aguçada de aprender, descobrir seus próprios potenciais e habilidades e aplicação na sua área de interesse), criatividade (originalidade do pensamento, fluência de ideias, abertura a novas experiências, criação de produtos originais) e habilidade acima da média (nível mais alto em qualquer área, seja geral ou específica, diz respeito ao processamento de informações, capacidade de engajar-se em novas situações, integração de experiências); que se encontram representados na Figura 2 com um fundo xadrez, que o autor denomina de *houndstooth background*, para representar a importância da interação entre o ambiente e a personalidade na consolidação dos comportamentos de superdotação (Virgolim, 2014a; Renzulli, 2014).

Figura 2: Concepção da Superdotação de acordo com Renzulli



Fonte: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 581-609, set.-dez., 2014a, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 04 abr. 2023.

O pesquisador enfatiza que nem sempre os anéis estarão presentes na mesma medida e com a mesma intensidade. Por exemplo, a pessoa que apresenta a superdotação acadêmica, naturalmente, o anel da habilidade acima da média estará mais forte, pois o seu foco estará voltado para os estudos aprofundados de uma disciplina ou conteúdo. Enquanto a pessoa que apresenta a superdotação produtivo-criativa demonstrará intensidade nos anéis de envolvimento com a tarefa e criatividade, na qual busca por apresentar um produto resultado de sua pesquisa por problemas reais.

No entanto, isso não é fator para a não apresentação da superdotação, pois em algum momento, os três anéis se apresentarão interligados e interagindo com o meio ambiente (Renzulli; Reis, 2004). “Talvez o aspecto mais saliente desta teoria seja o fato de que é a interação entre estes conjuntos de traços, trazidas à tona por uma situação-problema específica, que cria as condições para o processo criativo produtivo começar” (Renzulli, 2018, p. 26).

Assim, define-se como comportamento superdotado,

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (Renzulli, 2014, p. 246).

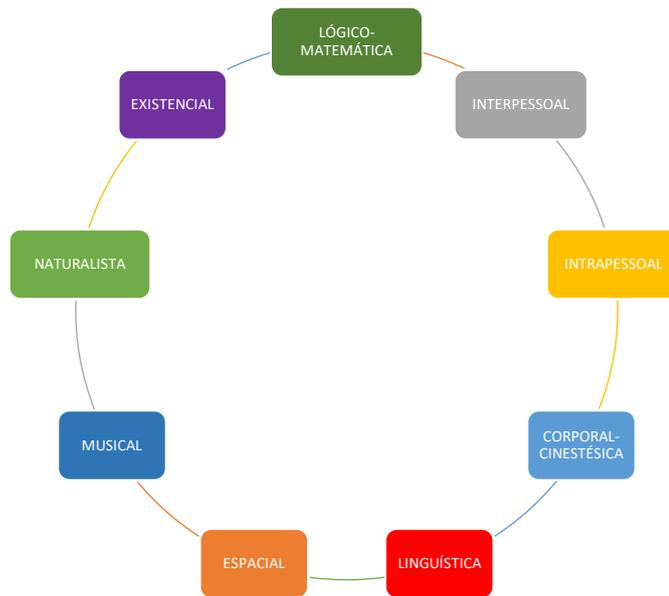
A professora Angela Virgolim, pesquisadora há anos sobre as AH/SD e estudiosa da Teoria do professor Renzulli e demais pesquisadores da área, complementou o conceito da superdotação escolar e da superdotação produtivo-criativa.

A superdotação escolar é, também, conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase, neste tipo de habilidade escolar, recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação. Já a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais (Virgolim, 2014a, p. 583).

De forma síncrona aos estudos de Renzulli, Howard Gardner iniciou sua pesquisa sobre o potencial humano no final da década de 1970, nos Estados Unidos, contrariando os pesquisadores da linha psicométrica que baseavam a inteligência em testes de QI. Pesquisador construtivista, para ele, a inteligência se dá na interação entre o indivíduo e o meio ambiente, resultando na publicação da Teoria das Inteligências Múltiplas, em 1983 (Gama, 2014).

Concebida, inicialmente, a partir da existência de sete inteligências, com a evolução dos estudos, hoje conta oito e meia habilidades, talentos, assim descritas: lógico-matemática - é a capacidade de desenvolver raciocínio lógico e cálculos, é a base principal para os testes de QI. Linguística - é a capacidade de aprender novos idiomas, habilidade comunicacional, de escrever e contar histórias. Interpessoal - é a capacidade de reconhecer suas próprias motivações, desejos e compreender o outro através da comunicação. Intrapessoal - é a capacidade de se compreender, entender as suas emoções e orientar o seu comportamento. Corporal-cinestésica - consiste na percepção do corpo, no desempenho e execução de movimentos corporais. Espacial - capacidade de compreender e elaborar imagens, entender mapas e imagens gráficas. Musical - habilidade de captar estímulos sonoros, aprender a tocar instrumentos e diferenciar referências sonoras. Naturalista - habilidade de relacionar-se com a natureza, no contato com os animais e as plantas. Existencial – está em fase de verificação, relacionada aos questionamentos sobre o homem, o cosmo, sobre a vida e a morte, a consciência e os efeitos que um indivíduo com essa inteligência representa no outro. Porém, ainda não se incluiu por completo (Virgolim, 2019). A Figura 3 apresenta a síntese dessas inteligências.

Figura 3: As Inteligências Múltiplas – Howard Gardner



Fonte: A autora (2024).

Segundo Gardner, exceto em indivíduos “anormais”, apesar de cada inteligência ter o seu foco, o seu ponto central ou a sua independência, elas funcionam de forma combinada, uma inteligência sempre estará ligada à outra. Para a existência de uma inteligência que se apresenta com maior intensidade, haverá outra por trás com menor intensidade (Sabino; Roque, 2006).

Em sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos têm, em princípio, a habilidade de questionar e de procurar respostas, usando todas as inteligências, pois possuem, como parte de sua bagagem genética, habilidades básicas em todas as inteligências. O desenvolvimento de cada uma, no entanto, dependerá tanto de fatores genéticos e neurobiológicos quanto de fatores motivacionais e culturais (Gama, 2014, p. 669).

Assim, compreende-se que o indivíduo, ao possuir uma inteligência matemática, necessita da interação de outras inteligências para resolver um problema, como a linguística atuando na leitura, compreensão e correlação dos dados e a interpessoal na busca pela resposta entre seus pares, pois o seu desenvolvimento depende da relação entre o outro e o meio social.

Complementar a essas ações, e com a mesma linha de pensamento de Gardner, compreendendo que a inteligência está localizada tanto no indivíduo como nas suas interações com o meio ambiente, os estudos de Sternberg, na Alemanha, trazem consigo a Teoria Triárquica da Inteligência (1986), a qual define a inteligência

a partir de um construto triangular referente à capacidade de lidar com o meio ambiente, relacionar-se consigo mesmo e com o outro e à capacidade de processar informações.

Sua teoria encontra-se dividida em três subteorias que atuam de forma interligada, como representado na Figura 4, que são: a componencial, dividida em três componentes: metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição do conhecimento. A componencial é responsável pelo planejamento, execução e avaliação. A segunda subteoria é a experiencial, a ela é confiável à capacidade de lidar com o novo, além das demandas sociais e do processamento de informações. A terceira subteoria é a contextual, encarregada para a capacidade de relacionar-se com o mundo exterior e se adaptar a ele.

Para o pesquisador, as pessoas não apresentam habilidades superiores nas suas três áreas ao mesmo tempo. Entretanto, algumas têm mais facilidade para analisar e compreender pensamentos e ideias com maior facilidade, denominando-as de pessoas com inteligência analítica, outras pessoas têm maior facilidade para a capacidade imaginativa e a geração de ideias interessantes, assim, denominando-as de pessoas com inteligência criativa, e outras pessoas têm a capacidade de adaptação, seleção e transformação do ambiente, denominando-as de pessoas com inteligência prática (Gama, 2014, Virgolim, 2014b). A Figura 4 apresenta as habilidades indicadas nessa teoria.

Figura 4: Teoria Triárquica da Inteligência



Fonte: Virgolim (2019).

Com isso, o fomento ao estudo sobre as AH/SD foi ganhando mais vivacidade e a necessidade de propagar a identificação dessa clientela nos diversos espaços no intuito de torná-los visíveis, principalmente nas escolas; tende a ser prioridade em estudos recentes, uma vez que esses indivíduos, em sua maioria, “[...] encontram-se perdidos nas escolas pela falta de conhecimento dos professores e do próprio sistema educacional, e, conseqüentemente, da não identificação a partir de avaliações mais precisas” (Faveri; Heinzle, 2019, p. 2).

Entretanto, a definição do que seja a superdotação, apresenta um conceito ainda muito intrincado em debates sobre terminologia, distorções entre narrativas presentes na sociedade, entre outros. De acordo com pesquisa realizada pela professora Liliane Carneiro (2015, p. 10),

A tarefa de definir superdotação é complexa, observando que se trata de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da influência dinâmica de muitos fatores [...].

Portanto, para haver uma ampliação em prol da identificação, é importante que a sociedade se mobilize nesse processo. Um desses atores mobilizadores se encontra no espaço escolar, sendo o professor o instrumentalizador dessa dinâmica. Mas, para tal fim, os profissionais da educação precisam ter conhecimento sobre a temática por meio de estudo constante, troca de conhecimentos, análise e reflexão de estudo de caso. “Por trás de uma busca por identificação está, sem dúvida, a procura por uma identidade e pela superação de uma invisibilidade” (Pereira, 2021, p. 255).

Dessa forma, torna-se importante ressaltar que no processo de identificação deve-se observar a heterogeneidade, pois as características não se apresentam de forma homogênea e essa situação tende a dificultar para o professor como lidar com esse aluno, como planejar as ações a serem desenvolvidas (Pereira, 2014). Esse processo carece de considerar a subjetividade de cada um, sua peculiaridade, desejos, pensamentos, ideias, opiniões e a interação nos ambientes aos quais convive.

Isso porque a superdotação não é um fenômeno resultante apenas de fatores genéticos e hereditários, não se resume a aspectos intelectuais e acadêmicos, não se mantém necessariamente constante e estável ao longo da vida (“uma vez superdotado, sempre superdotado”) e não é sinônimo de genialidade (Fleith, 2018, p. 79).

Nessa perspectiva, é fundamental que as pessoas envolvidas com o indivíduo que apresenta comportamentos de AH/SD sejam difusores de ações que desmistifiquem tabus a respeito da temática, seja ele presente na escola, na sociedade ou na família. Um dos maiores desafios no espaço escolar é a não compreensão desse fenômeno e as necessidades advindas dele, como, por exemplo, as adaptações ou adequações curriculares, implementação de um currículo diferenciado e ampliação de estratégias pedagógicas para que se sinta pertencente ao grupo.

Nesse contexto, o Estado é responsável pela promulgação, implementação e fiscalização de políticas públicas que tenham como direcionamento orientações para o embasamento do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP) para que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades. Com isso, a escola funciona como coautora desse processo, dando suporte aos profissionais da educação, à família e a toda a comunidade escolar, para a operacionalização dessas ações políticas, sociais e educacionais.

No Brasil, é por meio de pesquisas e levantamentos de dados que as esferas federal, estaduais e municipais podem oferecer políticas públicas e fiscalização de ações pró-educação. Desde o ano de 2005, com a implementação dos NAAH/S, como descrito no item 1.2, estudos apontam para um aumento de implantação de salas de recursos para o atendimento de alunos com comportamento de AH/SD. No ano de 2018, as pesquisadoras, Mani, Rangni e Costa, fizeram um estudo detalhado a partir de levantamento documental junto aos sites das secretarias estaduais de todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, sobre o atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação em sala de recursos. O que se encontrou apresenta-se exposto no Quadro 1.

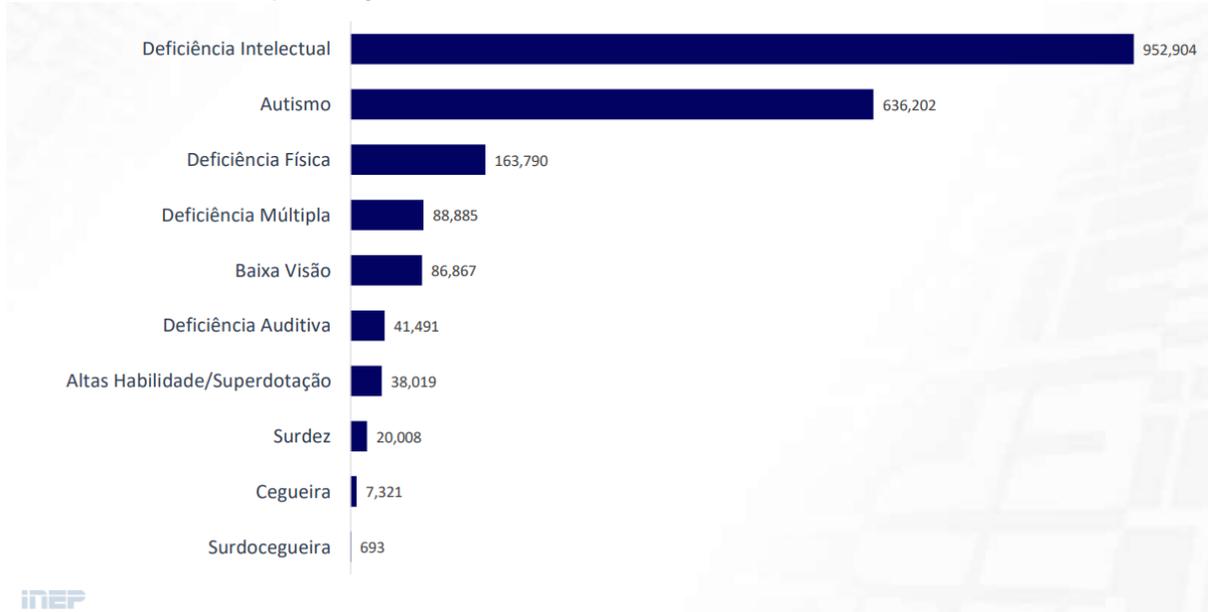
Quadro 1: Tipos de salas de recursos e quantidade de alunos com altas habilidades/superdotação

Localidade	Sala de Recursos com Atendimento de AH/S	Tipo de Sala de Recursos	Identificação de Alunos com AH/S
Acre – AC	Sim	Multifuncional	--
Rondônia – RO	Sim	Multifuncional	--
Amazonas – AM	Sim	Categorial	--
Roraima – RR	Não	--	--
Pará - PA	Não	--	90 alunos
Amapá - AM	Sim	Multifuncional	--
Tocantins – TO	Sim	Multifuncional	161 alunos
Maranhão - MA	Sim	Multifuncional	--
Piauí - PI	Sim	Multifuncional	--
Ceará – CE	Sim	Multifuncional	776 alunos
Bahia - BA	Sim	Multifuncional	--
Rio Grande do Norte – RN	Sim	Multifuncional	--
Paraíba - PB	Sim	Multifuncional	--
Pernambuco - PE	<i>Site fora do ar</i>	--	--
Alagoas – AL	Sim	Multifuncional	--
Sergipe - SE	Sim	Multifuncional	21 alunos
Mato Grosso - MT	Não	--	--
Goiás – GO	Não	--	--
Mato Grosso do Sul – MS	Sim	Multifuncional	--
São Paulo – SP	Sim	Categorial	1041 alunos
Minas Gerais – MG	Sim	Multifuncional	232 alunos
Espírito Santo – ES	Sim	Categorial	800 alunos
Rio de Janeiro – RJ	Sim	Categorial	--
Paraná – PR	Sim	Categorial	--
Santa Catarina – SC	Sim	Categorial	--
Rio Grande do Sul – RS	Sim	Multifuncional	--
Distrito Federal - DF	Sim	Categorial Multifuncional	--
Total de matrículas			3.121

Fonte: Mani; Rangni; Costa (2018).

Além do levantamento de dados nos sites, as pesquisadoras também utilizam o envio de mensagens para os contatos disponibilizados nos sites. Como resposta, alguns entes federativos enviaram por completo, inclusive a quantidade de alunos atendidos, porém, a maioria não trouxe esse quantitativo. Conseqüentemente, puderam concluir que os dados trazem “[...] uma lacuna significativa sobre a identificação desta parcela de educandos nas redes estaduais de ensino, apesar da ausência de disponibilidade de dados em algumas secretarias” (2018, p. 8). Fazendo uma busca pelos dados publicados no Censo Escolar 2023, não se encontrou nada detalhado sobre matrícula em cada estado brasileiro e no Distrito Federal, somente dados globais.

Figura 5: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2023



Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 8 jul. 2024.

Estudos como os das pesquisadoras Mani, Rangini e Costa (2018) são preponderantes para o alinhamento de ações educacionais que se tornam urgentes desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A identificação de estudantes com AH/SD deve percorrer pelos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Cabe ao professor estar atento à presença de comportamento de AH/SD para encaminhamento para atividades de enriquecimento em sala de recurso específica. Porém, esse processo de identificação ainda se apresenta como desafiador no ambiente escolar devido à persistência na presença de mitos, tornando os estudantes com AH/SD invisíveis. Dentre eles, encontram-se falas pertinentes de que a criança com comportamento superdotado dever ser boa em todas as disciplinas curriculares, ter um QI elevado, ser psicologicamente bem ajustada, provém de classe socioeconômica privilegiada, não precisa de atendimento educacional especializado (Antipoff; Campos, 2010).

A anulação dessas falácias vai depender de como se concebe o conceito de AH/SD e como se reverbera na sociedade. Estimular o debate, a observação e a análise de dados no espaço escolar são ações as quais tendem a produzir o aumento

da identificação e, cada vez mais, a frequência nas salas de recursos específicas para essa clientela.

Assim, haverá predisposição de números crescentes presentes em dados e pesquisas, como no Censo Escolar, propiciando a promoção de políticas públicas nacionais e locais, que objetivem melhorias no atendimento e no desenvolvimento do potencial humano nos diversos ambientes socioeducativos.

### 1.3.3 Dupla excepcionalidade: compreendendo o funcionamento do cérebro para potencialização da aprendizagem do estudante

O exposto no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, descreve que o atendimento educacional especializado às crianças superdotadas deve ser realizado de forma suplementar à formação do aluno, para a sua independência e autonomia dentro ou fora da escola (Brasil, 2008).

Com esse objetivo, o trabalho executado pelo professor na sala de recursos de AH/SD visa à potencialização do conhecimento, ao desenvolvimento e/ou produção de projetos criativos que vão ao encontro do foco de cada estudante. Por meio de atividades de enriquecimento, espera-se que cada uma perceba o potencial explorador e criativo que traz consigo, e que este possa fazer a diferença no dia a dia, nos diversos espaços sociais e educacionais que percorre.

Compreender o que o estudante deseja, as suas necessidades e expectativas, requer do professor aprofundamento de estudos e pesquisas sobre como cada ser humano aprende e como este pode ser potencializado para o sucesso no atendimento e, como consequência, a promoção de atitudes positivas e enriquecedoras. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 143), o “trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral”.

Nesse sentido, como apoio ao processo de aquisição da aprendizagem e identificação de necessidades latentes ao processo de ensino, entra em cenário os estudos das neurociências em conjunto com outras disciplinas para “[...] compreender os processos mentais, seus circuitos neurais subjacentes, seus substratos biomoleculares e genéticos e a interação deles com fatores ambientais e culturais” (Konkiewitz, 2014, p. 65).

O professor Nicolelis, neurocientista brasileiro, em palestra proferida no dia 6 de agosto de 2008, no Evento *Vototalks* Festival, sobre “O cérebro humano como Centro do nosso universo”, expôs a importância do seu estudo e enfatizou que o cérebro funciona como uma orquestra em que, cada nota realizada por cada instrumento, tem o comando de alterar a sua estrutura física (Votorantim, 2018). Desse modo, essa mistura de instrumentos (neurônios) funciona de forma colaborativa para que o arranjo musical (sinapse) seja harmonioso. Assim, o “fato de sabermos que temos um cérebro e que ele é necessário para sermos o que somos é um dos aspectos do nosso *self* objetivo (Lisboa, 2014, p. 31, grifo do autor).

A partir dessa premissa, entra em cena o debate sobre o aumento significativo na indicação de estudantes com TEA associado à superdotação, aqui denominada de dupla excepcionalidade, gerando questionamentos pelo professor e a inquietude sobre como atender cada um na sua especificidade.

[...] a coexistência de sobredotação e de uma perturbação do espectro do autismo (sobretudo a Síndrome de Asperger ou o autismo de elevado funcionamento) é cada vez mais aceita em termos clínicos e de investigação, levando ao abandono progressivo da ideia de que indivíduos com autismo teriam necessariamente atrasos de ordem cognitiva (Simões; Pereira; Oliveira, 2012/2013, p. 118).

O estudo sobre pessoas superdotadas com transtornos não é contemporâneo, remete ao ano de 1923, nos Estados Unidos, com Leta Stetter Hollingworth, identificando, em alunos, talentos especiais e defeitos. Entretanto, seu marco só veio mais tarde com os estudos do pesquisador James Gallagher, em 1975, que cunhou o termo dupla excepcionalidade (Prior, 2013, Pereira; Rangni, 2023). No Brasil, esta temática ainda é pouco pesquisada, apresentando alguma evolução nas áreas da psicologia e educação (Taucei; Stoltz, 2018).

A partir da criação do termo, observa-se entre os pesquisadores a busca pela compreensão dessa terminologia para o pleno atendimento da criança, visto que pesquisas ainda se divergem quanto ao conceito. Aqui se apresenta a concepção que a retrata como, “A dupla excepcionalidade constitui uma condição que caracteriza uma população especial da área de educação de pessoas com altas habilidades ou superdotação” (Pereira; Rangni, 2021, p. 1086).

Para as pesquisadoras Reis, Baum e Burke (2014), é muito difícil propor uma definição para estudantes superdotados, ainda mais quando vem acompanhada de

uma deficiência ou transtorno. As autoras apontam uma definição operacional para o conceito da dupla excepcionalidade levando em conta quatros princípios sintetizados no Quadro 2, por Pereira e Rangni (2022), a partir da leitura do artigo *An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications* em suas páginas 222 e 223.

Quadro 2: Definição Operacional de Estudantes com 2e

Quem são os estudantes com 2e?	Demonstram desempenho superior ou uma produção criativa em uma ou mais áreas da produção humana e manifestam também uma ou mais deficiências, tal como definido pelos critérios de elegibilidade de leis federais e estaduais. Essas deficiências incluem transtornos específicos de aprendizagem, desordens de fala e comunicação, deficiências físicas, transtorno do espectro autista ou outros problemas de saúde como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). A dotação e o talento combinados com algum quadro de deficiência produzem uma população única de estudantes que podem tanto não demonstrar o alto potencial quanto a condição de deficiência específica. Seu potencial superior pode tanto mascarar sua deficiência quanto sua deficiência pode mascarar seu alto potencial.
Como identificá-los e avaliá-los?	A identificação de estudantes 2e exige uma avaliação abrangente em ambas as condições, sendo que uma não impeça a outra. A identificação, quando possível, deveria ser conduzida por profissionais tanto da área da dotação e talento quanto da deficiência e, quando possível, por aqueles com conhecimento sobre a dupla excepcionalidade, a fim de traçar o impacto da coexistência dessas condições nas avaliações e nos requisitos de elegibilidade para os serviços educacionais.
Quais as necessidades educacionais?	Os estudantes 2e necessitam de um Plano Educacional Individualizado (PEI) com metas e estratégias que os capacitem a ter um desempenho em um nível compatível com suas capacidades. Neste plano educacional, devem ser incluídas metas para o desenvolvimento da dotação e do talento, assim como estratégias e habilidades de compensação que visem à intervenção nas áreas deficitárias e nas necessidades socioemocionais.
Quais os tipos de serviços?	Os serviços educacionais devem identificar e atender tanto as necessidades requeridas devido ao potencial superior, quanto os déficits socioemocionais e acadêmicos dessa população de estudantes. Os estudantes 2e precisam de instrução diferenciada, acomodações e/ou adaptações curriculares, orientação especializada, opções de aceleração e oportunidades para o desenvolvimento do potencial superior que considerem os efeitos da dupla e paradoxal condição.

Fonte: Pereira e Rangni (2022, p. 49-50).

Assim, o conceito sobre dupla excepcionalidade pode ser concebido como a presença de um elevado potencial em determinada área, talento ou habilidade associado à presença de uma deficiência, ou transtorno, porém a sua identificação deve ser embasada em resultados “[...] de observações clínicas, muito mais do que de estudos teóricos e empíricos, haja vista também que até o momento nenhuma teoria específica tenha sido elaborada para explicá-la” (Alves; Nakano, 2015, p. 347).

Estudos realizados por Gierczyk e Hornby (2021) sobre a dupla excepcionalidade no espaço escolar como processo para a inclusão, tiveram como resposta que os professores com conhecimento das habilidades, da diversidade

desse público e indicadores de como orientá-los, sentiram-se mais seguros quanto ao atendimento. Esse reconhecimento das AH/SD e a sua associação com o TEA implicam em ações positivas, direcionamentos adequados e intervenções pedagógicas e psicológicas (Mecca, 2021).

O primeiro aspecto a ser considerado na proposição de ações interventivas direcionadas a crianças com 2E é a necessidade de mudança paradigmática, caracterizada pela passagem de um modelo centrado nos déficits para uma abordagem baseada na força (Andrade *et al.*, 2021, p. 207).

Ao ressaltar a importância de conhecer as características e comportamento que cada um apresenta, também se faz necessário compreender os altos e baixos, ou seja, este paradoxo que se apresenta nas relações consigo mesmo e com o outro, é o que aponta o Quadro 3 acerca das principais características identificadas por pesquisadores nacionais e internacionais.

Quadro 3: Principais características apresentadas por indivíduos com dupla excepcionalidade

Aspecto	Principais características
Autopercepção	Baixo autoconceito acadêmico, falta de confiança, baixa autoeficácia, baixa motivação, baixa autoestima, distorções em sua autopercepção, sentindo-se diferentes e menos capazes que seus pares. Em contrapartida, quando recebem atendimento educacional adequado e orientações, podem apresentar uma visão positiva sobre si mesmos, bem como desenvolver expectativas positivas sobre seu futuro.
	Pode-se notar a presença de características como vulnerabilidade, autoconceito deficiente, autoeficácia rebaixada, hipersensibilidade e altos níveis de frustração, ansiedade, insegurança, dificuldades socioemocionais, sentimento de incompreensão e autocrítica (Prior, 2013).
	Reconhecem que são diferentes e indicam o desejo de serem aceitos, presença de auto expectativas irrealisticamente altas, sentimentos de inaptidão acadêmica, confusão sobre as próprias habilidades, ansiedade e medo de fracassar na escola (Dare; Nowicki, 2015).
Relação com pares	Os aspectos positivos geralmente se fazem presentes quando encontram alguém que compartilha dos mesmos interesses e com os quais podem se expressar livremente e agir com liderança. Os negativos envolvem a preferência por isolamento ou trabalho individual perante sentimentos de vergonha, isolamento, imaturidade emocional e/ou social, comportamentos agressivos e dificuldades de interação social (Arizaga <i>et al.</i> , 2016)
	Comumente se sentem isolados, frustrados e não aceitos entre pares; não conseguem apresentar um sentimento de pertencimento ao grupo porque reconhecem que são diferentes, apresentando poucos interesses em comum com os demais alunos (Dare; Nowicki, 2015)
Relação com professores	Comumente não consideram capazes de satisfazer as expectativas em torno de seu alto desempenho acadêmico por causa da presença da supertodação; porém, diante da dificuldade também presente, acabam por não render de acordo com os padrões esperados, tal situação faz que, frequentemente, apresentem dificuldades no relacionamento com seus professores (Arizaga <i>et al.</i> , 2016)

Relação com professores	Dificuldades na interação social, relacionadas a condutas inadequadas, impulsivas ou inesperadas, podendo-se citar também a utilização de formas não muito comuns de comunicação, as quais, podem dificultar a comunicação professor-aluno (Conejeros-Solar <i>et al.</i> , 2018).
Educacionais	Tarefas não entregues, inadequadas ou atrasadas ou comportamento que, em um primeiro momento, parecem de um aluno preguiçoso ou perturbador, diferentemente do que se espera de um indivíduo com AH/SD (Prior, 2013)
	Frustração, ansiedade, atitudes negativas perante a escola, medo de fracasso (Budding; Chidekel, 2012).
	Desmotivação, perfeccionismo, comportamentos inadequados, baixa concentração (Kaubfleisch, 2013).
	Impulsividade, distração, hostilidade, atitudes antissociais (Josephson <i>et al.</i> , 2018).

Fonte: Nakano (2021, p. 16).

Pereira (2021) aborda em seu estudo sobre a dupla excepcionalidade nos anos iniciais de escolarização, realizando um levantamento de pesquisadores do período de 1984 ao ano de 2014. Assim, apresenta, em suas escritas, as características de estudantes com essa condição e dentre elas há vocabulários extensos, pensamento crítico forte com interesses ou *hobbies*, ausência de habilidades sociais, bom senso de humor, perfeccionista, altamente sensível às críticas, hiperativo, desatento e impulsivo.

Essa diversidade humana tem seu fundamento na identidade pessoal, na essência do ser humano, que constitui a subjetividade de cada um. O filósofo e professor Ortega, em conversa no programa Café Filosófico (2005)<sup>4</sup> explica e define muito bem o que é o sujeito cerebral, sendo o cérebro o órgão necessário “para definir quem é a pessoa e nele está contido a essência do ser humano”. É importante frisar que na dupla excepcionalidade, as excepcionidades se correlacionam, sendo uma afetada pela outra, e essa relação pode se apresentar de maneira negativa ou positiva consigo, com seus pares, com professores e educacionais.

À vista disso, os estudos sobre as contribuições da neurodiversidade têm sido relevantes, principalmente aqueles que se referem ao autismo, pois abordam a consciência do olhar voltado para a essência do ser humano e não para o transtorno, bem como os questionamentos sobre a importância da pessoa se identificar como autista sendo uma forma de combate a estigmas (Ortega, 2009).

Para Renzulli (2020, p. 3),

<sup>4</sup> CAFÉ FILOSÓFICO (CPFL). **O sujeito cerebral:** identidade e neurociências - Francisco Ortega. YouTube, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QB3sfsdtkQ0>. Acesso em: 6 set. 2023.

Podemos alcançar maior equidade em programas de educação de superdotados para populações sub-representadas, substituindo abordagens de identificação enraizadas na compreensão de “superdotado” como um estado fixo, cristalizado, e concentrando-se no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, considerando os interesses, talentos, motivações e funções executivas de cada aluno, em áreas específicas nas quais há evidências baseadas em desempenho de alto potencial.

Com isso, a aproximação da neurodiversidade com a educação corrobora para um ensino cada vez mais pautado em políticas públicas de inclusão social, educacional e de cidadania, a qual fomentam atitudes que se distanciam da cerebralização (Café Filosófico CPFL, 2019).

A partir do advento dos estudos da neurociência, surge a tentativa de unificação dos conceitos mente e cérebro em uma entidade única. Com isso, a educação vem sofrendo ações positivas para que a comunidade escolar, na totalidade, elabore estratégias e instrumentos de como lidar com a diversidade dos estudantes. Apesar de esse processo estar sendo lento em várias regiões brasileiras, ainda assim, é muito importante promover estudos constantes com foco para um olhar humanizado e na percepção do outro como sujeito e não como objeto.

Nesse sentido, a busca pelo estudo da neurodiversidade aliada à educação escolar está, aos poucos, evoluindo, com objetivo de ajudar os profissionais na compreensão de como cada criança aprende e para propor estratégias que vão ao encontro das particularidades de cada um, visto que a “inteligência tem múltiplas faces, é plástica e merece ser apreciada de forma ampla em suas variadas possíveis manifestações individuais” (Konkiewitz, 2014, p. 91). Assim, reitera-se que o estudo sobre o cérebro como sendo o órgão de desenvolvimento da aprendizagem (Cosenza; Guerra, 2011), é fundamental para contribuições advindas do fenômeno da dupla excepcionalidade e que podem elucidar questionamentos elencados pelos professores para a melhoria do atendimento ao estudante na sala de recursos de AH/SD.

Dessa forma, a busca pelo entendimento do funcionamento cerebral deve constituir objetivo fundamental pelos profissionais da educação, no sentido de verificar como esse estudante com dupla excepcionalidade tem sido visto pelos professores no ambiente da sala de recursos e se essa condição pode estar causando estigmas.

#### 1.3.4 A estigmatização do diferente ou a indiferença do diverso: como são vistos os sujeitos com dupla excepcionalidade no espaço escolar?

A luta em prol de melhorias no atendimento escolar para o estudante PAEE no Brasil é antiga, vista a cronologia descrita nesta pesquisa, que expôs os marcos normativos das políticas públicas voltadas para a Educação Especial. Assim, são perceptíveis as transformações ocorridas na sociedade civil a partir da presença e permanência desse público, porém, ainda se consideram insatisfatórias as ações que vem acontecendo no espaço escolar, as quais estão carregadas de falas alicerçadas em concepções voltadas para a propagação de mitos e, conseqüentemente, a estigmatização e segregação.

Para a professora Dra. Denise Fleith (2009), as ideias preconceituosas e a desatualização do professor podem ocasionar a invisibilidade do estudante com AH/SD e proliferar a disseminação de mitos que se encontram apenas no espaço escolar. A professora elenca alguns como: o superdotado possui recursos inatos superiores, uma criança superdotada se tornará um adulto eminente, aluno superdotado apresenta bom rendimento escolar, superdotados constituem um grupo homogêneo, superdotação ocorre em famílias de poder aquisitivo médio/alto, superdotação implica desempenho intelectual superior, superdotados são super-heróis, superdotação é um fenômeno raro, aceleração escolar acarreta problemas emocionais para o superdotado.

Há muito tempo, o conceito de homogeneidade no espaço da sala de aula foi desmistificado com a evolução dos estudos relacionados ao processo de aprendizagem. Com isso, há uma diversidade de crianças com uma subjetividade latente, que demanda estudo e aprofundamento por parte dos profissionais da educação para conseguirem o seu pleno desenvolvimento, ou seja, a sua metamorfose.

Ao lidar com essa heterogeneidade de estudantes, concebidos com características alicerçadas em potencialidades e dificuldades, estes esperam ter uma educação que alcance os seus anseios e desejos. Assim, é indicado ao professor estudo reflexivo a partir da observação dos seus comportamentos, para ocorrer a identificação da dupla excepcionalidade, e que a superdotação não seja mascarada

pela presença da deficiência ou transtorno, e vice-versa, ocasionando a presença de estigmas.

A compreensão acerca do que venha a ser o estigma decorre dos padrões de normalidade vivenciados pelos indivíduos em sociedade. A normalidade pode ser expressa como a conformidade com um tipo de indivíduo que apresenta características em comum com outros indivíduos de sua sociedade, indicando a ausência de patologia e que acaba por configurar um padrão. Por outro lado, aquele que não é normal, ou seja, o anormal é aquele que escapa a este suposto padrão de normalidade, sendo apresentado à sociedade como um indivíduo que não se assemelha aos ditos normais (Castro, 2011, p. 161).

A existência de equívocos com relação à aceitação de uma criança apresentar dupla excepcionalidade pode estar alicerçada num viés cultural de que tudo que é perfeito não pode conter desordens, associando essa diferença a algo negativo. Esse tipo de atitude reforça o fato de não saber lidar com o diferente, com algo que não se conhece profundamente, com o dito “anormal”, de não querer lidar com o diverso (Eugenio, 2017).

Há muito tempo, vive-se numa sociedade que anseia para que todos sejam aceitos na sua individualidade, que saiba respeitar o próximo, essa é a essência da diversidade. Contrariando essa posição, observa-se como comum a permanência de atitudes que promovem a invisibilidade dessas crianças nos espaços sociais, pois

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 1988, p. 7).

Goffman (1988) alerta ainda para as relações que se estabelecem com os tidos diferentes nos espaços sociais, nessas tenta-se suavizar e melhorar, porém, isso pode estar carregado de ações que reforçam a discriminação e, muitas vezes, cria-se uma ideologia para explicar a sua desvantagem enquanto ser humano. Assim, descreve o estigma como sendo um atributo depreciativo relacionado a um indivíduo, que o concebe como motivo de vergonha. Dessa forma, pode-se interpretar o estigma conforme a Figura 6.

Figura 6: Caracterização de estigma



Fonte: A autora (2024).

A identidade virtual seria como algo que o outro percebe do indivíduo num primeiro momento, por meio das relações sociais, à primeira vista. Já a identidade real viria com o tempo, ao conviver mais profundamente com o indivíduo, começa a identificar as suas características pessoais e relacioná-las a fraqueza ou defeito, “[...] reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (Goffman, 1988, p. 6).

O preconceito ainda persiste no meio social. As pessoas que não se encaixam em padrões pré-definidos são estigmatizadas como estranhas e isoladas do convívio entre as pessoas e até mesma são percebidas como incapazes para desenvolver muitas atividades (Silva, 2024, p. 111).

Zaia *et al.* (2020), em pesquisa realizada sobre a dupla excepcionalidade com grupos de crianças que apresentam TEA ou TDAH associada à AH/SD e crianças com diagnóstico isolado de AH/SD, relatam que os dados estão sendo subnotificados devido à falta e/ou baixa conscientização sobre a dupla excepcionalidade, reforçando o estigma de que crianças com algum déficit não podem ter comportamentos de superdotação, dificultando a identificação. “Com o entendimento de que se trata de um espectro de sintomas, a identificação adequada do perfil cognitivo faz parte do processo diagnóstico e, conseqüentemente, da tomada de decisão sobre intervenções” (Mecca, 2021, p. 93).

Mendes, Costa e Denari (2022), apresentaram revisão de literatura envolvendo a temática estigma associado a pessoas com deficiência e concluíram que, no espaço escolar, há presença marcante de discursos que ressaltam a

inferioridade desse público e que, independentemente da sua dificuldade, terão prejuízos na cognição e comunicação.

Essas crenças, oriundas tanto da falta de informação a respeito do tema quanto de fortes preconceitos, impossibilitam o acesso do indivíduo a todas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento saudáveis, dentro e fora da escola (Arantes-Brero; Cupertino, 2018, p. 69).

As ideias errôneas sobre a dupla excepcionalidade, as quais reforçam os estigmas no espaço escolar, devem ser combatidas cotidianamente. Mas como fazer isso? Como mostrar para os professores que essas crianças dependem da sua motivação, de estratégias enriquecedoras que abarcam a todos os alunos e não só a minoria?

É preciso desenvolver dentro do grupo, por meio de atividades individuais e coletivas, um espectro de possibilidades que seja flexível e adaptável, permitindo diferentes caminhos para a aquisição de conhecimentos básicos e necessários a todos, assim como para o desenvolvimento de potencialidades individuais (Konkiewitz, 2018, p. 234).

Esse deve ser um dos pilares da educação na promoção para a mudança a partir da diversidade e com ações norteadoras em prol de todos, respeitando as singularidades e a individualidade, para a não propagação da estigmatização e exclusão no espaço educacional.

O combate a estigmas no espaço escolar vai muito além da inibição de ações de falta de conhecimento e discriminação. É preciso que todos que façam parte da comunidade escolar conheçam a importância de uma educação que alcance a todos em suas particularidades e que o combate a mitos seja uma constante.

## CAPÍTULO 2

### TRILHANDO CAMINHOS: DO PLANALTO CENTRAL À CEILÂNDIA/EC 64

Entre os graus 15 e 20 havia uma enseada bastante longa e bastante larga, que partia de um ponto onde se formava um lago. Disse então uma voz repetidamente: - Quando se vierem a escavar as minas escondidas no meio destes montes, aparecerá aqui a terra prometida, de onde jorrará leite e mel. Será uma riqueza inconcebível (Nazário, 2010).

Para conhecer a história de Ceilândia e sua formação é preciso compreender, primeiramente, o processo de construção da Capital Federal, no Planalto Central, realizada pelos Candangos, nome dado aos trabalhadores pioneiros migrantes de diversos estados, que, posteriormente, seriam os fundadores e moradores desta Região Administrativa.

Na epígrafe acima, que se tornou célebre, está contextualizada toda a história que se encontra ligada ao desejo da construção da Capital Federal em um local que trouxesse segurança e prosperidade à população. De acordo com relatos históricos, em 1883, o Padre italiano Dom Bosco teve um sonho que viajava pela América do Sul, acompanhado de um anjo, e entre os paralelos 15º e 20º aparecia uma terra prometida que seria muito abundante.

Posteriormente, sem conhecimento deste fato, em 1892, o então Presidente da República, Floriano Peixoto deliberou a expedição de exploração para que se localizasse na região central do Brasil uma área para construção da capital brasileira. Em 1955, já sob a ordem de Juscelino Kubitschek, outra expedição foi realizada, aumentando a demarcação anteriormente realizada para um espaço de 52 mil km<sup>2</sup>.

A Comissão Exploradora do Planalto Central, composta por 21 pessoas e chefiada pelo astrônomo e geógrafo belga Louis Ferdinand Cruls – conhecida como Missão Cruls –, demarcou uma área de 14.400 Km<sup>2</sup>, considerada adequada para a futura capital, que ficou conhecida como “Quadrilátero Cruls”. A partir daí, a construção de Brasília foi ganhando corpo em diversos momentos históricos, culminando com sua inauguração, pelo presidente Juscelino Kubitschek [...] (Brasil, 2010, p. 1).

Aos poucos a Capital Federal foi ganhando forma a partir das linhas geográficas e arquitetônicas de Oscar Niemeyer e do urbanista Lúcio Costa, fazendo

com que um levante de pessoas, de diversos estados brasileiros, migrasse com sonhos e desejos de melhores condições de vida, ocasionando, assim, a expansão urbana de Brasília e a criação de cidades satélites, a qual se denominam Regiões Administrativas (RAs). Atualmente, o Distrito Federal está dividido em 35 RAs com a finalidade de descentralização administrativa e coordenação de serviços públicos, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: Wikipédia (2024).

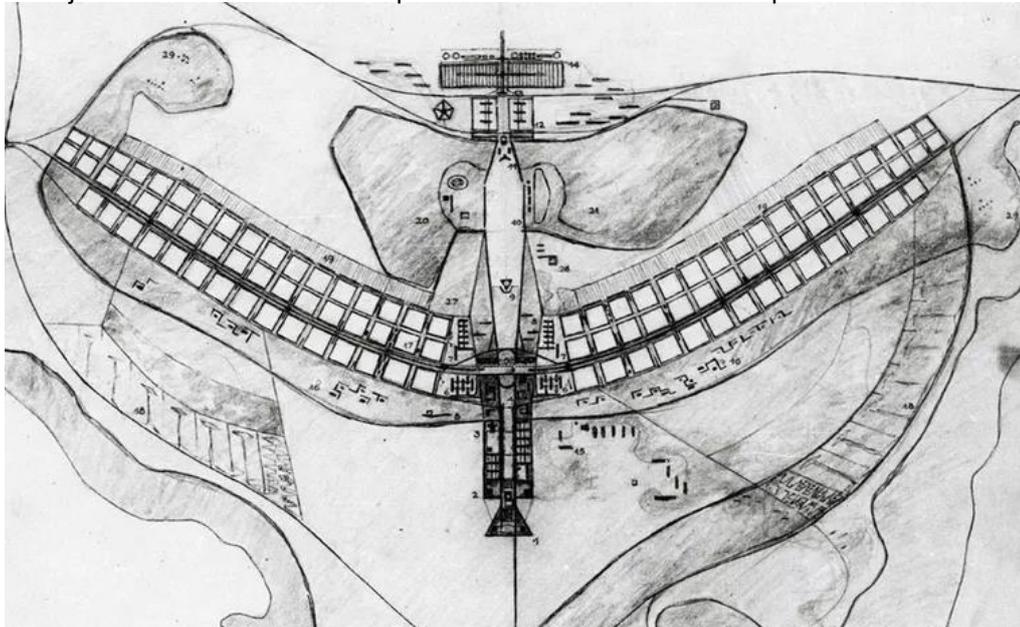
## 2.1 CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA

Brasília é conhecida pelo sonho e desejo de concretização do então presidente à época, Juscelino Kubitschek – JK, como estratégia de integração de todas as regiões brasileiras por meio da ampliação de estradas e rodovias de interligação (Santos, 2020). No entanto, a intencionalidade da transferência da capital situada no litoral para o interior já era antiga, desde o movimento da Inconfidência Mineira, que buscava a mudança da capital para a cidade de São João Del Rei (Lima, 2010), e com o presidente JK essa ação foi se intensificando e movimentando reuniões e comissões de estudo para a sua realização.

Brasília não poderia e não deveria ser uma cidade qualquer, igual ou semelhante a tantas outras que existiam no mundo. Devendo constituir a base de irradiação de um sistema desbravador que iria trazer, para a civilização, um universo irrealizado, teria de ser, forçosamente, uma metrópole com características diferentes, que ignorasse a realidade contemporânea e se voltasse, com todos os seus elementos constitutivos, para o futuro (Kubitschek, 2000, p. 71-72).

A partir de um concurso para definir o projeto arquitetônico de Brasília, Figura 8, o arquiteto Lúcio Costa ganhou em primeiro lugar com um desenho de duas linhas se cruzando em forma de coordenadas geográficas que tinha a aparência de um avião. Assim, junto ao arquiteto Oscar Niemeyer e ao engenheiro Israel Pinheiro, o slogan “50 anos em 5” foi se consolidando.

Figura 8: Projeto vencedor do Concurso para o Plano Piloto da Nova Capital do Brasil



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArpDF (1957).

Com isso, foi construído, próximo ao Plano Piloto, um acampamento que serviria como base para análise e apoio às autoridades, aos engenheiros e para os operários. A única capital que planejada de forma estratégica movimentou milhares de trabalhadores vindos de diversos estados, principalmente de Minas Gerais, Goiás e dos estados do Nordeste, com a vontade crescente de melhores condições de vida para a família.

Com o crescente número de trabalhadores, a pedido de JK, em 1959, foi realizado novo censo demográfico experimental pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com o “interesse de conhecer de forma mais ampla possível, a

situação demográfica da área da Nova Capital” (Oliveira, 2010, p. 124), o qual sinalizou para verificação da população

Os resultados do censo experimental de 1959 revelaram que em 17 de maio de 1959 a população da futura capital federal ascedia a 64.314, tendo mais que dobrado a população recenseada em março do ano anterior. Tratava-se de um crescimento extremamente intenso, algo como 123% de incremento em um prazo de um ano a três meses (Oliveira, 2010, p. 128).

Um dos fatores para esse crescimento acelerado foi a atração de oportunidades de trabalho, o desenvolvimento profissional e a obtenção de um terreno na nova capital. Movidos por sonhos de estabilidade financeira para a família, a cada dia chegavam mais trabalhadores que se aglomeravam em barracas e acampamentos provisórios, distorcendo toda a arquitetura projetada para Brasília, conforme ilustra a Figura 9 (Amann 1987 *apud* Rodrigues, 2021).

Figura 9: Os trabalhadores pioneiros que chegaram para a construção da Nova Capital se alojaram em barracos de lona, que deram origem ao nome das primeiras moradias de Lonalândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArpDF (1957).

Ao final da construção de Brasília, os candangos deveriam retornar aos seus estados de origem, porém, com um contingente enorme de pessoas, estava inviável essa ação. Então, com a promulgação do Decreto n.º 1.196 de 29 de outubro de 1969, foi criada a Companhia de Erradicação de Invasões – CEI, para remover os trabalhadores e seus pertences que se aglomeravam nas comunidades das Vilas IAPI, Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do

Urubu; do Curral das Éguas e Placa das Mercedes; para o novo local ao qual conhecemos de Ceilândia (Nascimento, 2019).

## 2.2 “A CIDADE É UMA SÓ”: E, ASSIM, SURTIU CEI + LÂNDIA

Brasília não foi construída para operários, mas sim para os trabalhadores das autarquias, para os políticos, militares e seus familiares. Conseqüentemente, era necessário retirar essa população que se tornara destoante do seu planejamento. A região administrativa de Taguatinga já havia sido criada antes da inauguração de Brasília, logo, os moradores recenseados pelo CEI foram levados para um terreno atrás de Taguatinga, antiga fazenda Guariroba.

A origem do nome Ceilândia vem da junção da sigla CEI com a palavra inglesa “*land*”, que significa terra. O início da remoção dos barracos e da transferência de mais de 80 mil pessoas data de 27 de março de 1971, a qual ficou estabelecida a data de sua fundação (Araújo, 2018).

A mudança não foi fácil, as pessoas não acreditavam nas promessas e falas de aquisição de lote sem nenhum custo, de um local tranquilo com instalação de água encanada, energia e saneamento básico. Dessa forma, representantes de instituições religiosas, como padres e pastores, foram solicitados para ajudarem no convencimento de que naquele novo lugar teriam melhores condições de sobrevivência.

Os relatos daquela época descrevem uma mudança radical e brusca vivenciada pelo professor Gilberto Nascimento. Em sua dissertação de Mestrado “Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora”, apresentada no ano de 2019 na Universidade de Brasília-DF, descreve-se a partir de histórias contadas por sua mãe sobre um momento muito difícil e sofrido por todos. Os seus pais migraram da região Nordeste para Brasília com os seus filhos, na intenção de continuarem a trabalhar no campo e trazer melhores condições de vida a todos, porém a sua mãe narra momentos de sofrimento e angústias.

[...] Minha mãe relatava que chegamos a Ceilândia em maio de 1971, em um dia que fazia uma garoa fina e fria. Nunca soube precisar a data. Fomos despejados ao relento, no cerrado de vegetação rasteira, sem sombras, como

milhares de outras famílias então removidas das “invasões” (Nascimento, 2019, p. 39, grifo do autor).

Em depoimento ao documentário “A cidade é uma só”, dirigido por Adirley Queirós, Nancy Araújo descreve esse momento como ação de limpeza da população pobre, levando-os para um local distante da visibilidade dos moradores do Plano Piloto, autoridades e dos visitantes (PasseandoUnB-PAS2023, 2019). Porém, este local era distante, dificultando a ida ao trabalho em Brasília, pois o transporte era pouco e precário, além de ser um local de mato, com cobras, poeira e sem infraestrutura. A Figura 10, foto do Arquivo Público do Distrito Federal, retrata bem este cenário.

Figura 10: Ao relento, Ceilândia: 28 ago. 1971



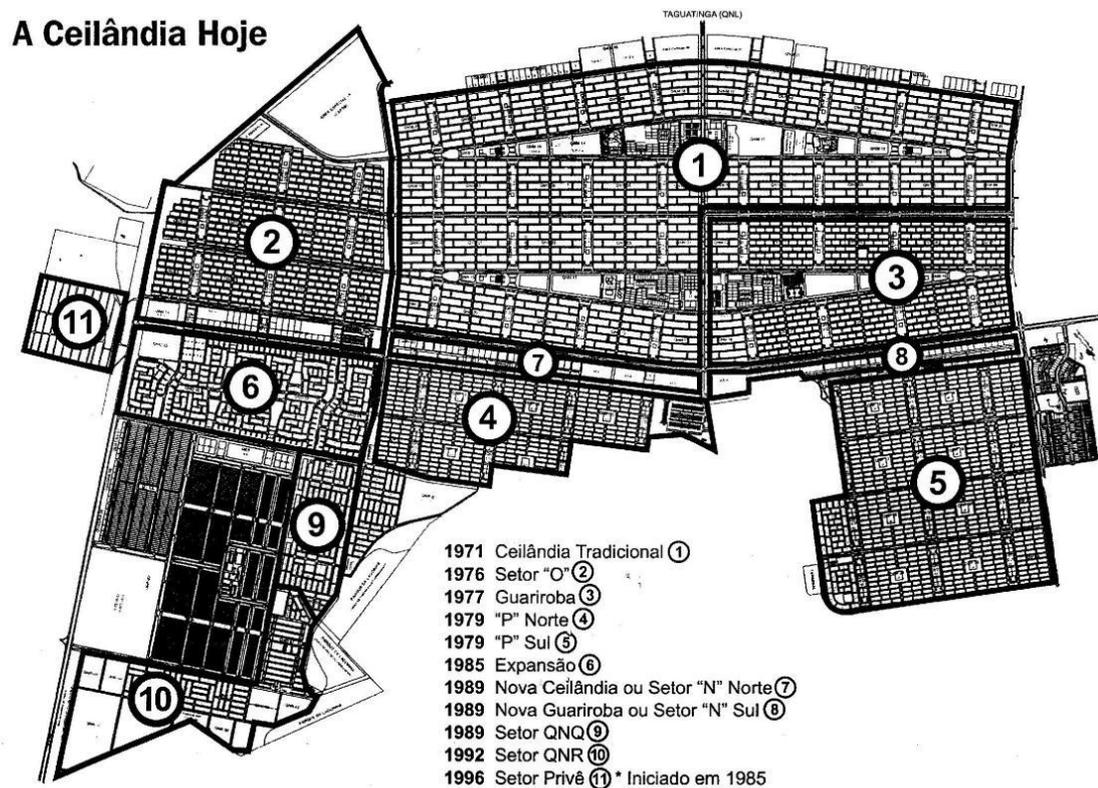
Fonte: Nascimento (2019).

Para a região administrativa se concretizar em uma cidade em que a população se beneficiasse de ações públicas de fomento à educação, saúde e transporte, o plano urbanístico ficou a cargo de Ney Gabriel de Souza, que seguiu o

projeto arquitetônico de Brasília, porém num contexto diferente, pois a parte ambiental e saneamento demorou a se materializar.

Utilizando dois eixos cruzados em ângulo de 90 graus, o desenho de Ceilândia tinha o formato de um barril, dividido entre quadras e cada quadra dividida em conjuntos, e cada conjunto utilizando as letras do alfabeto para sua identificação. Em 1971, eram aproximadamente 82 mil moradores e, conforme os dados da Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio – PDAD, atualmente, Ceilândia ocupa uma área de 19.265,69 hectares e com uma população de 350.347 habitantes (Codeplan, 2022).

Figura 11: Mapa - Setores de Ceilândia



Fonte: Lima; Jevan (2007).

Hoje, o que se vê é uma Ceilândia fortalecida a partir dos movimentos sociais, com um cenário cultural desenvolvido e enriquecido pelo fomento da educação e cultura local. Na cidade, há a Casa do Cantador, única obra de Oscar Niemeyer fora de Brasília, a Caixa D'água, símbolo da sua fundação e patrimônio histórico, a feira permanente central, local de encontro dos candangos, moradores e visitantes, além de diversos movimentos educacionais.

### 2.3 CEILÂNDIA: REGIÃO DE FOMENTO EDUCACIONAL E CULTURAL

Com uma das maiores bagagens históricas culturais brasileira, Ceilândia se desenvolveu em meio a um cenário cultural de grande investidora populacional por apresentar uma variedade de migrantes com uma vivência latente pela conservação e proliferação da educação e cultura que cada um, subjetivamente, trazia consigo.

No início, desde a criação de Brasília, foi necessária a instalação de escolas públicas provisórias para atender às famílias dos trabalhadores. Os primeiros prédios foram feitos nos acampamentos próximos à construção da Capital no mesmo estilo da construção dos prédios em forma de pilotis (Museu da Educação, 2017). Entretanto, já existiam escolas em outras RAs, como Planaltina e Brazlândia, que pertenciam ao estado de Goiás e depois foram vinculadas ao Distrito Federal.

Com a transferência das famílias para Ceilândia, associadamente, a mudança dos alunos das escolas foi acontecendo de forma gradual, pois não existia um quantitativo considerável de estabelecimentos educacionais para o atendimento da população no local e a maioria das escolas se concentrava em Brasília. Então, as crianças tinham que frequentar escolas na Região Administrativa de Taguatinga e no Plano Piloto.

Como as terras que pertencem à Ceilândia eram de uma fazenda da Região Administrativa de Taguatinga e fazendo fronteira com a Região Administrativa de Brazlândia, as primeiras escolas fundadas que, atualmente pertencem à Ceilândia, foram criadas nos anos de 1966 e 1968, e depois passaram a ser vinculadas à Regional de Ensino de Ceilândia.

Essas escolas foram a Escola Classe Jibóia, criada pelo Decreto “N” n.º 481, de 14/01/1966, como Escola Rural Jardim das Oliveiras, com vinculação para a Regional de Ensino de Ceilândia, em abril de 2013. O Centro Educacional INCRA 09, criado pelo Decreto “N” n.º 700, de 26/01/1968, como Escola Rural INCRA 09, que pertencia à Regional de Ensino de Brazlândia e vinculada à Regional de Ensino de Ceilândia em abril de 2013. Ainda, o Ginásio Noturno de Taguatinga Sul 1 – GNTS – 1, hoje Escola Classe 64 de Ceilândia, criado pelo Decreto “N” n.º 700, de 26/01/1968, como Ginásio Provisório de Taguatinga Sul, e transformado, na época, como Centro Educacional n.º 1 de Ceilândia e vinculado à Regional de Ensino de Ceilândia em outubro de 1976 (Distrito Federal, 2021).

A partir deste ponto, volta-se o foco para a Escola Classe 64 de Ceilândia, por ser o local que abriga as salas de recursos de AH/SD, na qual se desenvolve a pesquisa de campo.

## 2.4 ESCOLA CLASSE 64 DE CEILÂNDIA

O nome das escolas do Distrito Federal possui um diferencial das demais regiões brasileiras. À primeira vista, o nome Escola Classe 64 pode remeter a um fato histórico ocorrido no Brasil na década de 1960, porém este não tem esta correlação. Geralmente, as escolas do DF possuem o nome da quadra em que está localizada ou por cronologia de ordem numérica de inauguração, que neste caso encaixa a escola em questão.

Esclarecido este fato, a partir da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023, descrevem-se algumas das características da escola para estabelecer a importância do seu trabalho educacional, social e cultural para a comunidade local ao longo dos anos, desde a sua criação em 1968 e as mudanças ocorridas até o momento.

Desde a fundação até os dias atuais a escola vem atendendo diversas modalidades. Eis sua trajetória: Centro de Ensino nº 06 de Ceilândia – 1975; Centro Educacional nº 01 de Ceilândia - 1976; Centro de Ensino de 1º grau nº 06 de Ceilândia – 1979; Escola de 2º grau nº 01 de Ceilândia 1982; Centro Educacional nº 08 de Ceilândia – 1985; Escola Normal de Ceilândia 1986 (Distrito Federal, 2023, p. 09).

Com a extinção das Escolas Normais no DF, no ano de 2006, a Secretaria de Educação tinha a intenção de transformar a Escola Normal de Ceilândia para o atendimento de estudantes da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, porém a comunidade escolar, que se sentia provida de acolhimento para as crianças menores, fez uma manifestação para criar uma escola voltada para o público da educação infantil e anos iniciais. Apresenta-se um trecho de um relato de anotação do caderno de planejamento de uma professora da época descrita no PPP.

Dia 12/11/2004 – Vitória total após muita luta: reunião com os pais; retirada de comissão da comunidade escolar em 19/10/2004; passeata feita pelos pais nas ruas ao redor da escola para coleta de assinaturas pela permanência da escola e dos alunos; visita dos pais, professores e estudantes à Câmara legislativa pela continuidade escola; visita à promotoria da Educação no

Ministério Público onde foi entregue o abaixo-assinado e feita a denúncia; reunião com a SEEDF no dia 04/11/2004 e reunião na escola com os pais, comissão e representantes da SEEDF, no dia 12/11/2004. Houve grande mobilização por parte dos professores e pais e a reunião foi um sucesso, garantindo a permanência dos estudantes na escola que será transformada em Escola Classe (Caderno de planejamento professora Raimunda) (Distrito Federal, 2023, p. 10).

A partir desse momento, a Secretaria de Educação, percebendo a necessidade de atendimento da demanda escolar, criou a Escola Classe 64 de Ceilândia através da Portaria n.º 120, de 22/04/2005, para atendimento a estudantes nos turnos matutino e vespertino, revelando a importância da união popular por meio de estratégias colaborativas que visam ações democráticas e o bem comum.

No ano de 2023, a escola, apresentada na Figura 12, vem ofertando ensino nos turnos matutino e vespertino, com atendimento a estudantes a partir dos quatro anos, da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental I e a modalidade de ensino da Educação Especial, integralizando 621 estudantes e 79 funcionários (Distrito Federal, 2023).

Figura 12: Vista frontal da Escola Classe 64 de Ceilândia



Fonte: Google Maps (2023).

Os alunos que apresentam características de AH/SD fazem parte do público-alvo da modalidade de ensino da Educação Especial e a oferta do seu atendimento é realizada em Unidades Escolares regulares em todo o DF (Distrito Federal, 2022).

As salas de recursos específicas de AH/SD ofertam atendimento voltado para a área de talento artístico e na área acadêmica. Na RA de Ceilândia, estas salas encontram-se em funcionamento na Escola Classe 64 de Ceilândia há cerca de, aproximadamente, 20 anos. Sua equipe está composta por dois professores itinerantes, um psicólogo e cinco professores com atendimento na área acadêmica (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio) e área artística (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio).

As atividades são realizadas com objetivo de enriquecimento e suplementação curricular para 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. 1).

O atendimento é ofertado a estudantes que estejam matriculados nas redes públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino médio. O ingresso é realizado através da captação por meio de preenchimento de ficha de indicação, que pode ser feita pela escola, família ou qualquer profissional que perceber uma habilidade específica com intensidade.

Existe também outra forma de indicação feita através do Modelo de Indicação das Portas Giratórias. Esse modelo foi criado por Renzulli e Reis e concebido para

[...] facilitar a seleção do grupo de alunos que fará parte do chamado “Pool de Talentos”; ou seja, se um aluno exibe comportamentos de superdotação (habilidade superior em alguma área; envolvimento com a tarefa; e criatividade) em relação a uma área particular ou tópico de estudo, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse ou tópico com maior profundidade em uma sala de recursos (Virgolim, 2014a, p. 587).

Este modelo é realizado por uma equipe de diagnóstico e se divide em seis etapas: indicação feita mediante testes de inteligência, indicação de professores, caminhos alternativos (indicação por pais, colegas ou quando mais velho, pelo próprio aluno), indicações especiais (aluno com destaque em anos anteriores, mas no momento, por questões emocionais, apresenta baixo rendimento), indicação por meio da informação da ação (anotações que o professor faz do aluno) e, por último, é realizada a notificação e orientações aos pais (*Ibidem.*, 2014).

Com a formação desse grupo de estudantes para o Pool de Talentos, baseadas nos estudos teóricos do psicólogo e pesquisador Joseph Renzulli nos anos

de 1978, 1999, 2001, 2012, os professores desenvolvem atividades de enriquecimento do Tipo I (destinadas a atividades exploratórias gerais em sala de aula regular e na sala de recursos direcionadas a exposição de novos e interessantes tópicos, ideias e áreas de conhecimento), Tipo II (atividades que objetivam o desenvolvimento de habilidades específicas na área de foco do estudante, como atividades de treinamento em grupo e de pensamento crítico-reflexivo) e Tipo III (atividades de investigação individual ou em grupo para o desenvolvimento de produtos criativos na sua área de interesse) (Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022).

As atividades voltadas para o enriquecimento curricular podem proporcionar ao estudante o envolvimento de vários atores presente no seu cotidiano, pois ao frequentar a sala de recursos no contraturno, o estudante tem a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos com os demais colegas da turma regular, com a família, aprofundar os seus estudos e colaborar com o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, não estar preso a um currículo escolar engessado em detrimento do cumprimento de legislações educacionais, pode proporcionar o início para a abertura de ideias que provoquem mudanças locais e, quem sabe, até mundiais. O que essas crianças necessitam é de oportunidades para desenvolverem as suas ideias, reflexões e possam pôr em prática atitudes que venham a provocar mudanças positivas na sociedade.

### **CAPÍTULO 3**

## **DESCREVENDO OS DADOS DA PESQUISA: CATEGORIAS DE ANÁLISE CONSTRUÍDAS NO ESTUDO**

A identificação de estudantes com AH/SD leva-os ao atendimento educacional especializado, ao acompanhamento e ao bem-estar psíquico na sociedade. A identificação é direito apontado desde a LDBEN nº 9.394/96 (Cristina Delou).

Este capítulo tem como intuito relatar a análise e descrição das entrevistas realizadas com os professores das salas de recursos específicas de AH/SD de Ceilândia-DF, representando um passo importante para a compreensão e reflexão acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa.

A descrição será apresentada por etapas. Primeiro, adentrar-se na questão do curso metodológico, relatando o motivo da escolha da pesquisa, o tipo de pesquisa e a abordagem utilizada. Em seguida, descreve-se o universo da pesquisa, traçando uma breve apresentação do local da pesquisa, justificando a sua escolha. A terceira etapa traz os instrumentos utilizados na coleta de dados, entrevista e observação e as perguntas presentes na entrevista semiestruturada. E, por último, apresenta-se a análise e interpretação das entrevistas através da análise de categoria, na qual foram levantadas as seguintes: identificação no contexto escolar, práticas pedagógicas no atendimento educacional – AH/SD, carência de formação, invisibilidade no espaço escolar e o papel da família e da escola.

### **3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

O ato de pesquisar é uma ação que faz parte do universo escolar, no entanto, existem, em alguns momentos, dificuldades para se obter respostas, fazendo com que o professor busque por alternativas que vão além do seu universo local. Para Gil (2007, p. 17), “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]”.

Nesse sentido, partindo da premissa de compreender e elucidar a importância do trabalho pedagógico nas salas de AEE - AH/SD com alunos com dupla

excepcionalidade, este estudo foi pautado por uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório. Esta definição corresponde ao utilizar da literatura e audição dos sujeitos da pesquisa na busca pela compreensão e aprofundamento da temática (Creswell, 2007) e, por considerar “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Dessa forma, no primeiro momento realizou-se uma revisão de literatura a partir de busca por publicações recentes de documentos que ofereçam contribuições na área de conhecimento investigado, a qual teve que se modificar aumentando a cronologia para publicações mais antigas devido à escassez de publicações. A pesquisa bibliográfica foi realizada em âmbito nacional e internacional, buscando nas principais bases de dados como, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a partir das palavras-chave “altas habilidades”, “superdotação”, “dupla excepcionalidade”, “educação inclusiva” e “estigmatização escolar”. Os resultados positivos foram os relacionados ao tema de estudo, por “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

Posteriormente à busca e catalogação dos referenciais, foram realizadas leitura e fichamento de conteúdo, selecionando os principais trechos que serviriam para construção do desenvolvimento textual.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi iniciada a coleta de dados, a partir da aplicação de um piloto com a participação de dois professores em data e horário determinados pelos entrevistados. Realizada esta ação, partiu-se para a transcrição dos dados que será descrita no item 3.5 – Análise de Categorias.

### 3.2 UNIVERSO DA PESQUISA – *LÓCUS* DE INVESTIGAÇÃO

Para vincular o pensamento à ação, realiza-se um estudo sobre as relações pedagógicas existentes entre professor e aluno e aluno/aluno nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação. Estas salas se encontram na Escola Classe 64 da região administrativa de Ceilândia.

O Distrito Federal é dividido em trinta e três regiões administrativas e Ceilândia faz parte dela. Como já dito anteriormente, ela foi criada visando contemplar uma medida social e sustentável pela erradicação de favelas advindas de trabalhadores migrantes que vieram de várias partes do Brasil para a construção da capital Brasília (Distrito Federal, s/d). Hoje, com a maior população do Distrito Federal, segundo o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (Distrito Federal, 2022), Ceilândia conta com 287.023 moradores de população urbana.

A escolha da Região Administrativa de Ceilândia se justifica por ser a maior região populacional e uma das mais vulneráveis do Distrito Federal. No ano de 2005, foram implantados, em alguns estados do Brasil e no DF, os NAAH/S, que com o passar dos anos, estes não foram tendo a assistência e o fomento necessários, existindo apenas a denominação de salas de recursos específicas. No caso da RA de Ceilândia, as salas de talento acadêmico e artístico se concentram somente na Escola Classe 64, fazendo o atendimento dos estudantes desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio.

### 3.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores vinculados às salas de recursos específicas de altas habilidades/superdotação da Região Administrativa de Ceilândia–DF, atuantes na Escola Classe 64, responsáveis pelo atendimento aos alunos com características de AH/SD.

No Distrito Federal, durante o atendimento, são realizadas atividades que têm como característica a suplementação de conteúdos ofertados no ensino regular. Estes momentos acontecem em três dias da semana, no contraturno e com duração de quatro horas para alunos da rede pública e particular. Destaca-se que cabe à família, juntamente com o professor, a escolha do melhor dia e turno para a frequência do estudante.

A Secretaria de Educação, no ano de 2019, divulgou em seu site os dados do atendimento de alunos e professores, indicando que a rede pública de ensino atende 1.745 estudantes com AH/SD e conta com 61 professores especializados (Distrito Federal, 2019). Para atuar nessas salas, além da formação mínima exigida de nível superior, é necessário que o professor passe por uma banca de aptidão para

conseguir a habilitação para atuação, tendo apresentado os cursos específicos de formação continuada em AEE, com no mínimo 120h, ou curso de Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, com o mínimo de 180h além do curso de Atendimento em Altas Habilidades/Superdotação, com no mínimo 80h e plano de trabalho (Distrito Federal, 2024).

Os professores que participaram das entrevistas terão seus nomes preservados e foram nomeados da seguinte forma: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para Gil (2007, p. 17), a “pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. Nesse sentido, os instrumentos para coleta e análise de dados terão por base aqueles que promovam a reflexão e a busca da análise da visão do professor com relação às estratégias e práticas pedagógicas relacionadas com a dupla excepcionalidade, sendo a observação direta nas atividades em sala de recursos, entrevista semiestruturada com professores e materiais audiovisuais.

Para realização da entrevista com os participantes, foi solicitado com antecedência o agendamento para realização na Escola Classe 64 de Ceilândia. Porém, devido à falta de compatibilidade de data e horário, alguns optaram em realizar a entrevista via plataforma *Google Meet* e outros pessoalmente. Antes da aplicação do instrumento, foi explicado a cada participante a preservação do sigilo de sua identidade e que os objetivos da pesquisa não eram avaliar o trabalho, mas produzir material científico para esse conhecimento e favorecer a inclusão.

Além da entrevista, outra etapa realizada foi a observação, tendo como foco as relações pedagógicas, as falas e reflexões ocorridas nas salas de atendimento entre professor e aluno e aluno/aluno. Esta ação é importante por promover uma ampla variedade a ser descoberta ao privilegiar o contato com o real, pois ao observar, o pesquisador se situa e se orienta com relação às mudanças (Laville; Dionne, 1999).

A escolha pela observação é por oferecer aporte essencial associado a outros instrumentos de coleta de dados sendo, seu processo de visualização e percepção direto e expressivo e pela entrevista por ser “uma forma de interação social. Mais

especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Após a coleta de dados, passa-se para a etapa da análise e interpretação das entrevistas. Esta é uma fase amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, tendo como uma de suas propriedades a facilidade de classificar os resultados em categorias, pois é uma abordagem que ajuda na compreensão do que está subjacente nos discursos (Silva; Fossá, 2015).

As perguntas que foram levantadas tinham como premissa ideias e reflexões voltadas para a concepção de dupla excepcionalidade no atendimento e estão descritas abaixo.

- a) Quais excepcionalidades associadas às AH/SD você atende no momento?
- b) Quem é a criança com dupla excepcionalidade para você?
- c) Qual a sua compreensão/percepção do conceito sobre a dupla excepcionalidade?
- d) Considerando a dupla excepcionalidade, aponte aspectos relacionados a barreiras/entraves e potencialidades vivenciados no cotidiano do atendimento.
- e) Você observa, no contexto escolar, preconceitos em relação ao processo de aprendizagem com crianças com dupla excepcionalidade.
- f) Como você avalia os documentos e normatizações político-pedagógicas da SEE/DF com relação às necessidades advindas do atendimento com a criança com dupla excepcionalidade na sala de recurso? O que poderia ser proporcionado ao professor para atendê-lo?
- g) Como a escola percebe a criança com dupla excepcionalidade?
- h) Como você percebe o futuro dessa criança?

Assim, reitera-se a importância desta pesquisa por provocar no pesquisador o aprofundamento de estudos nessa temática com dados atuais, por ser de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa e por promover a divulgação do conhecimento científico.

### 3.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem como característica a flexibilidade do planejamento e perpassa por etapas, entre as quais se elencam o levantamento bibliográfico, que é realizado a partir de estudo de referenciais teóricos e do resultado da produção de pesquisas que trazem conhecimento aprofundado e atualizado sobre a temática. Outra fase é a coleta de dados, que neste estudo foi utilizada como instrumento a entrevista semiestruturada.

Após essas duas etapas, de forma dinâmica e objetiva, elencou-se uma divisão de ações para a realização da análise da coleta dos dados. A primeira ação foi a pré-análise, feita por meio de uma leitura flutuante para obtenção dos indicadores e temas presentes. Em seguida, foi realizada uma exploração aprofundada de maneira a obter a decifração estrutural. A última ação foi a realização de uma leitura e análise pautada pela transversalidade temática, selecionando os resultados por meio da inferência, interpretação e análise dos dados (Bardin, 2016). Como resultado, obteve-se o levantamento de categorias, cujo objetivo possibilita uma organização e análise das respostas de forma adequada e uma melhor compreensão e discussão dos dados (Gil, 2008).

A primeira categoria, Identificação no contexto escolar, disserta sobre o quantitativo de crianças com dupla excepcionalidade atendida e como esta é identificada pelo professor, abordando as suas singularidades e o seu sentido de pertencimento no espaço de convivência com os colegas. Discute sobre a concepção dos conceitos de transtorno e dupla excepcionalidade.

A segunda categoria, Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado – AH/SD, aborda as atividades de enriquecimento realizadas durante o atendimento para o desenvolvimento do potencial de cada estudante e o fortalecimento da socialização.

A terceira categoria, Carência de formação, enfoca nas políticas públicas, nos documentos que regem o atendimento e as dificuldades/barreiras vivenciadas pelo professor pela escassez de recursos e formação continuada sobre temáticas essenciais para o desenvolvimento de um atendimento de excelência.

A quarta categoria, Invisibilidade no espaço escolar, reflete sobre os “preconceitos” e desafios vivenciados no dia a dia pelo estudante com dupla

excepcionalidade, tanto no ensino regular, quanto no atendimento, acarretando estigmas que podem se prolongar por toda a vida e com isso, a subnotificação por meio da camuflagem do comportamento das altas habilidades/superdotação.

A quinta categoria, O papel da família e da escola, reacende a importância da relação tríade “escola, família e comunidade”, como forma de proliferação de ações positivas que visem ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, contemplando orientações que prezem por uma comunicação assertiva para a visibilidade nos diversos espaços sociais. A divisão das categorias está discriminada no Quadro 4.

Quadro 4: Categorias de análise de conteúdo

Nº	CATEGORIAS	TEMA
1	Identificação no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de excepcionalidades associada as AH/SD;</li> <li>• Concepção de dupla excepcionalidade;</li> <li>• Singularidades.</li> </ul>
2	Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado – AH/SD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de enriquecimento;</li> <li>• Desenvolvimento do potencial;</li> <li>• Socialização.</li> </ul>
3	Carência de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privação de recursos;</li> <li>• Apagamento do profissional professor.</li> </ul>
4	Invisibilidade no espaço escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios;</li> <li>• Preconceitos e estigmas;</li> <li>• Subnotificação.</li> </ul>
5	O papel da família e da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade social para o desenvolvimento e visibilidade do estudante.</li> </ul>

Fonte: A autora (2024).

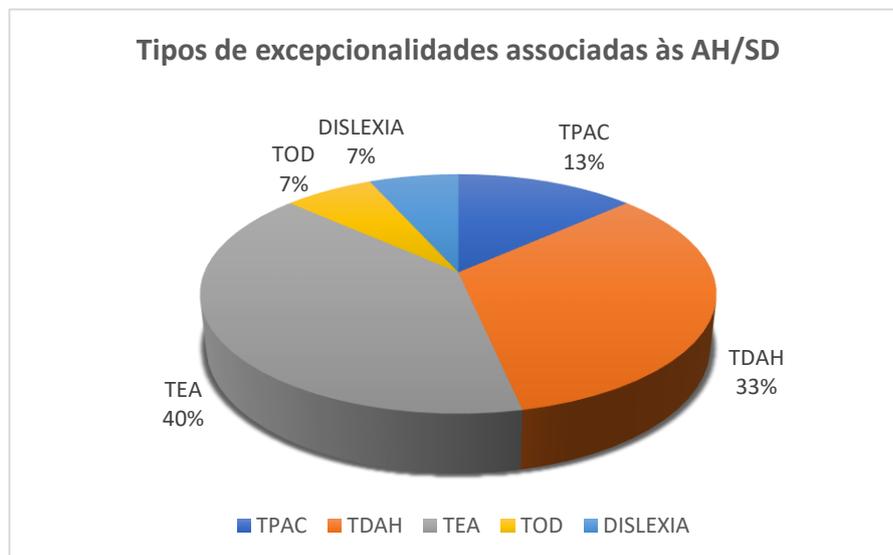
### 3.5.1 Identificação no contexto escolar

Uma das etapas para ocorrer o atendimento nas salas de recursos de AH/SD é a identificação das crianças que apresentam comportamentos de superdotação. Esse processo tanto pode ser feito pela escola, pela família ou por qualquer pessoa da comunidade escolar, no intuito de tirá-los da invisibilidade e “[...] oferecer uma avaliação e atendimento mais adequado às necessidades inscritas no âmbito escolar” (Silva; Luz; Negrini, 2023, p. 28).

No atendimento, o processo de identificação e avaliação é realizado pelo professor, a partir da observação e desenvolvimento de atividades de enriquecimento, e pelo psicólogo, com aplicação de testes específicos. Esse processo não busca por uma identificação se o aluno é ou não superdotado, mas sim, contempla uma série de fatores com um olhar voltado para suas “[...] habilidades cognitivas, traços de personalidade, habilidades interpessoais, interesses, estilos de aprendizagem e de expressão, potencialidades e limitações [...]” (Fleith, 2018, p. 3).

Nesse processo, o diálogo com a família e com a escola é uma das etapas envolvidas para a obtenção de informações pertinentes com relação ao estudante, bem como fatores relacionados às excepcionalidades que possam ter, para o levantamento de estratégias e procedimentos que alcancem o seu foco. Conforme os entrevistados, a Figura 13 apresenta os tipos de excepcionalidades.

Figura 13: Tipos de excepcionalidades associadas às AH/SD



Fonte: A autora. (2024).

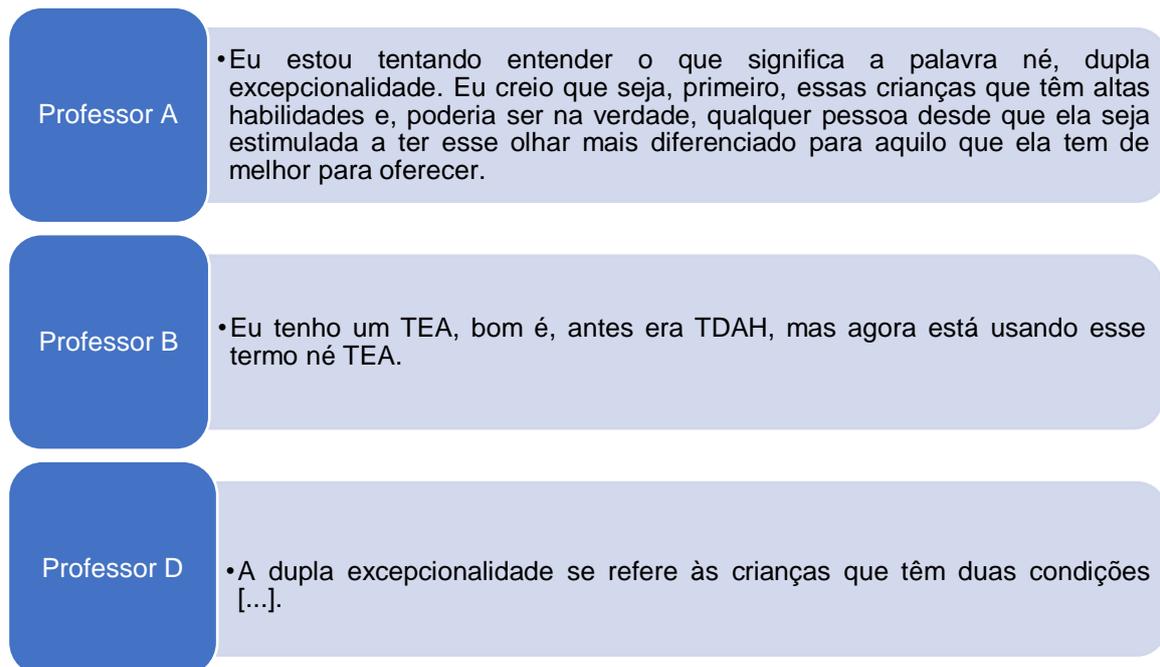
A indicação de alunos diagnosticados com transtornos ou deficiência, além da verificação de comportamentos de AH/SD, tem demonstrado um aumento significativo. Conforme a Figura 13, a prevalência maior se concentra em alunos que têm TEA. Essa ocorrência pode estar relacionada a diversos fatores, entre elas, o aumento de políticas públicas e fomento à inclusão social exposto no Capítulo 1, como também a ampliação de estudos sobre as características apresentadas pela criança

com TEA e a dúvida entre o que é característica de TEA e o que é característica do superdotado ou a sua associação, discutido no Capítulo 2.

Com isso, o estudo contínuo por parte do professor é uma diretriz para o desenvolvimento da aprendizagem pela criança. Estar em formação constante faz a diferença para si e para o outro. Pesquisar, aprofundar o estudo a uma problemática que está exposta no seu cotidiano ajuda na percepção de ações positivas e para saber quem é essa criança com dupla excepcionalidade, como exposto no discurso de alguns entrevistados.

No entanto, constatou-se uma concepção de ideias contrárias entre os professores, tendo a maioria relacionando o conceito com características apresentadas pelo aluno e não com a ideia que os estudiosos trazem em seus estudos, de que a criança com dupla excepcionalidade é aquela que, ao mesmo tempo apresenta potencial em uma ou mais áreas e sua associação com um transtorno ou deficiência (Nakano, 2021). A Figura 14 apresenta os diferentes conceitos coletados dos entrevistados.

Figura 14: Conceito de Dupla excepcionalidade



Fonte: A autora (2024).

De acordo com a Figura 14, a dificuldade em responder ao que seja a criança com dupla excepcionalidade, a compreensão pelo conceito da terminologia, reforça a

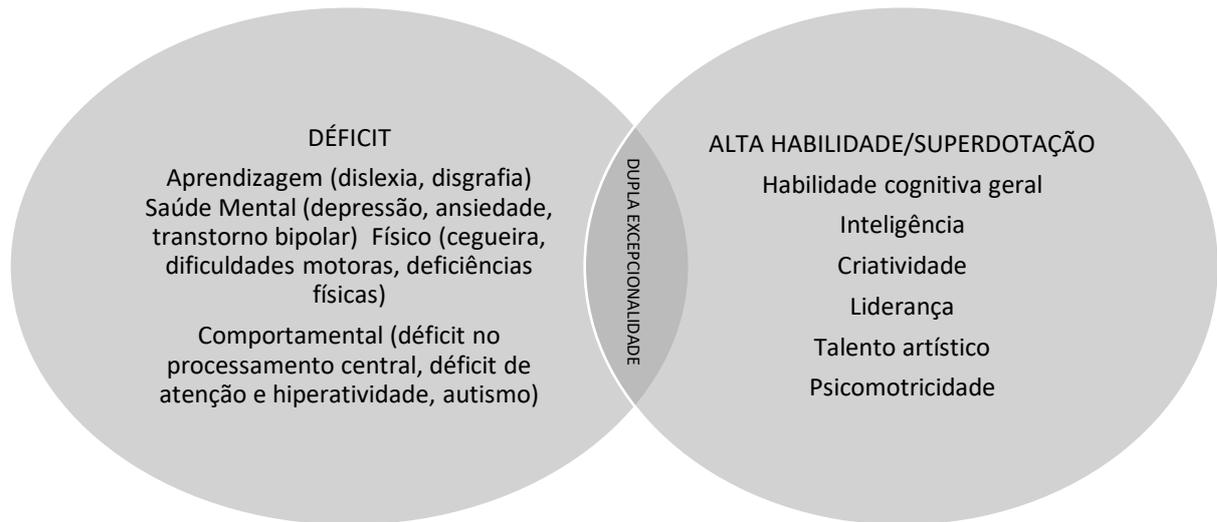
necessidade de exploração da temática. Isso porque os resultados dos estudos neurobiológicos apresentam uma similaridade nas características apresentadas tanto por quem tem TEA quanto por quem apresenta AH/SD, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão e execução de ações pedagógicas, o que foi trazido aqui anteriormente pelos estudos de Mecca (2021).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade também faz parte do quadro do neurodesenvolvimento, com características neuropsicológicas diversas que podem aparecer associadas com as AH/SD (Dias; Busatto; Trevisan, 2021). Alguns comprometimentos nos comportamentos sociais e funcionais podem confundir o professor, por isso a observação constante, a percepção em conhecer quem é esse estudante com dupla excepcionalidade que chega ao atendimento, o que ele quer transmitir, as suas ideias e ações, vão muito além do diagnóstico que traz consigo. A partir dessa ação, consegue-se ter uma compreensão abrangente das suas singularidades, ritmos de aprendizagem, das suas necessidades educacionais, relacionadas aos aspectos biológicos, cognitivos ou socioemocionais; para o fomento e desenvolvimento de oportunidades (Bergamin *et al.*, 2021; Virgolim; Pereira, 2020).

A legislação brasileira trata sobre o PAEE voltada para as pessoas com transtorno global do desenvolvimento, deficiência ou AH/SD. Em nenhuma lei, até o momento, traz algo relacionado às pessoas com dupla excepcionalidade ou o seu conceito relacionado à pessoa com AH/SD e transtorno. Essa falta de conhecimento consolidado do conceito retratada pelos Professores A, B e D tende a dificultar o norteamento de práticas pedagógicas e/ou procedimentos condizentes. Os estudos têm avançado e, enquanto professor, é imprescindível a leitura constante para atualização de terminologias e levantamento de ações.

Dessa forma, ressalta-se o conceito de dupla excepcionalidade dissertado neste estudo pelos estudiosos Alves e Nakano (2015) e Pereira e Rangni (2022), e, para consubstancializar apresenta-se a caracterização da dupla excepcionalidade por Nakano (2021), que expõe de maneira clara e compreensível na Figura 15.

Figura 15: Caracterização da dupla excepcionalidade



Fonte: Nakano (2021).

A associação entre prejuízo na aprendizagem com AH/SD, presentes no indivíduo, ainda provoca confusão e embaraço para o professor. Muitas vezes, esse indivíduo passa despercebido no espaço escolar, aumentando a sua invisibilidade, sua subnotificação nos dados estatísticos. A partir dessa realidade, questiona-se: como isso pode ser mudado? Como provocar no outro a visualização dessas singularidades para o aumento da identificação e apontamentos de estratégias?

Cada vez mais se nota a necessidade de demanda por formação continuada para os profissionais da educação, desde a Educação Básica até a Educação Superior. Esses estudantes encontram-se nos espaços escolares à mercê de um trabalho pedagógico engessado no currículo, sem terem a possibilidade de demonstrarem o potencial que possuem.

É importante destacar que a inclusão efetiva de alunos com AH/SD vai além da simples presença desses alunos em salas de aula regulares. Requer uma abordagem pedagógica diferenciada que reconheça e valorize suas habilidades e potenciais únicos. Isso pode envolver a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, a utilização de materiais didáticos adaptados e a promoção de um ambiente de aprendizagem que incentive a curiosidade, a criatividade e a exploração autônoma (Santos *et al.*, 2024, p. 1).

Nesse sentido, enfoca-se que, um aumento na identificação de alunos com AH/SD e/ou dupla excepcionalidade, requer de todos o envolvimento em ações que tragam para o contexto escolar práticas que tenham sentido para todos e não somente

para uma parcela, que todos os estudantes se sintam acolhidos e envolvidos no espaço de convivência, tornando assim, um local onde se sintam pertencentes.

### 3.5.2 Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado – AH/SD

Observa-se a mediação pedagógica entre professor e aluno como um processo dinâmico e rico, que proporciona momentos de reflexão sobre fatos, acontecimentos ou objetos a serem pesquisados. A troca e os momentos de aprendizado devem ser uma constante, ocorrendo de forma bidirecional, promovendo o aprendizado por meio da estimulação de habilidades cognitivas e do desenvolvimento do seu potencial mediante atividades de enriquecimento, como descritas na seção 2.4. Estas podem ser elencadas a partir do surgimento nos debates e reflexões entre estudante-estudante ou entre estudantes-professor, mas com finalidade de estudo de temas que venham ao encontro do foco do estudante e tenham como base a observação contínua e atenta do professor. Assim, a partir de uma relação constante de troca de conhecimentos e aprendizados, de olhares e observação atenta, pode-se ofertar uma prática pedagógica humana e reflexiva, como descrito pelos professores na Figura 16.

Figura 16: Práticas pedagógicas no AEE

Professor B

- Então, o primeiro quesito que me veio é que eu poderia fazer diferente para ajudá-lo, mas no momento que eu comecei a perceber que ele tinha esse desafio com o TEA, mas tinha o potencial com as altas habilidades, eu falei: pera aí, vamos trabalhar o potencial dele. Então ele tem me surpreendido muito, tem sido um aprendizado para mim. Eu gosto muito de falar isso pros meninos que das altas habilidades, eu sou professor, ensino uma coisa, mas eles me ensinam várias coisas.

Professor C

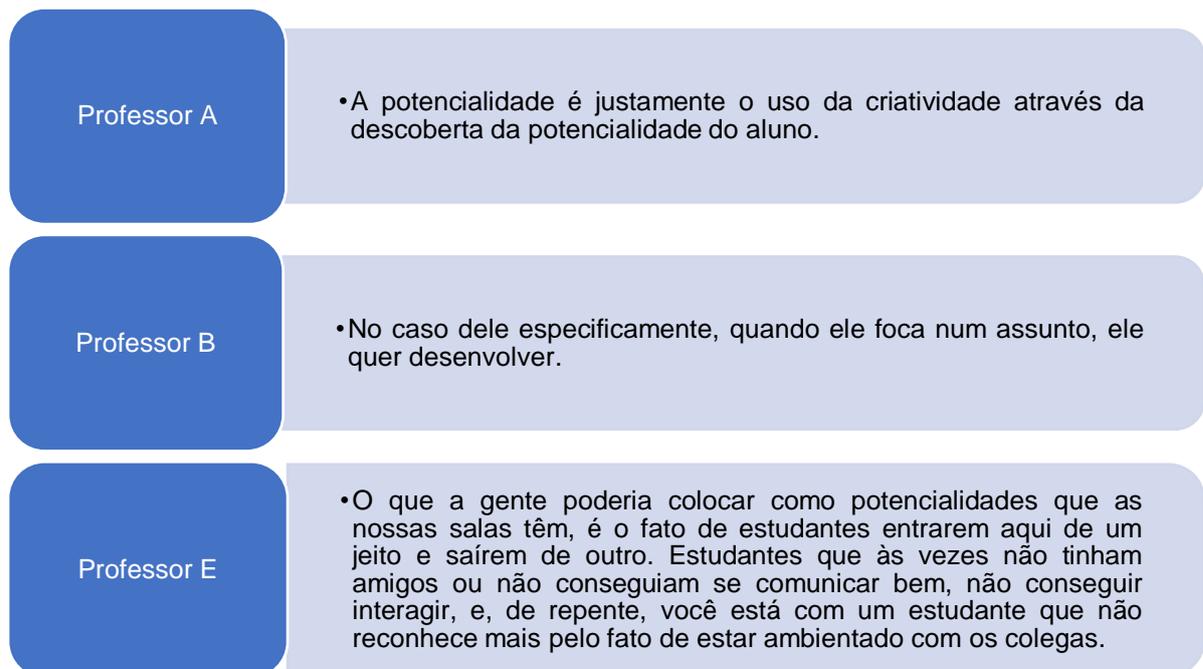
- Então, são pessoas, assim, que a gente tem que ter um olhar muito criterioso sobre ele, sobre as atividades deles. É diferente de um aluno que só tem altas habilidades. Então eu aqui na minha prática eu vejo muito a questão emocional, então eu pergunto: como é que ele está hoje, como é que foi o dia, às vezes toma uma medicação e está muito sonolento, não responde aos comandos e eu tenho que esperar até uma certa hora passar o efeito daquela medicação para que eu possa entrar. Então assim, é olhar muito criterioso e individual.

Fonte: A autora (2024).

O espaço da sala de recursos de altas habilidades no DF é peculiar e, ao mesmo tempo dinâmico, por compreender as características desempenhadas por cada professor com seus estudantes, sejam elas voltadas para o atendimento ao talento acadêmico ou ao talento artístico, abrangendo estudantes da Educação Infantil ao final do Ensino Médio. As salas são definidas de acordo com as características do estudante e da habilitação do professor. Elas podem ser de: robótica; artes teatro, artes visuais, artes plásticas, jogos, acadêmica Educação Infantil e anos iniciais, acadêmica anos finais e Ensino Médio – área de exatas ou área de humanas.

A importância desse atendimento vai muito além do que é percebido dentro dos muros da escola. A conexão que se estabelece tende a romper barreiras através da socialização, da mediação e da troca de informações e conhecimentos entre seus atores. Dessa forma, ao promover um atendimento que contemple cada um, é procurar estabelecer objetivos que elevem o que melhor cada um traz consigo e é o que reflete a descrição na Figura 17.

Figura 17: Desenvolvimento do potencial



Fonte: A autora (2024).

Ao analisar as falas dos professores, nota-se que estas trazem atitudes ricas e positivas que transcendem o aprendizado do aluno, respingando no professor para haver uma mudança de posicionamento e compreensão das particularidades de cada

estudante e um olhar mais diferenciado para a dupla excepcionalidade. Isso porque o interesse profundo por um tópico específico e uma ampla gama de informações, demonstra uma característica observável em comum entre superdotados e TEA (Hakim, 2016).

Desse modo, pensando num programa de enriquecimento para o desenvolvimento de talentos, este deverá dar respostas às necessidades educativas específicas destes alunos, o que significa atender às necessidades de cada um individualmente considerado (Miranda; Morais, 2014, p. 203).

Como profissional da educação, é relevante que cada um tenha a consciência de que cada criança desenvolve seu processo cognitivo de forma singular e no seu tempo, que se deve respeitar o espaço e o momento de cada uma. Enquanto professor, é preciso ter a sensibilidade de olhar o outro com zelo e dedicação, principalmente, para casos em que o aluno apresenta de maneira síncrona prejuízos de aprendizagem e potencialidade.

Nesse sentido, ao vivenciar momentos de troca no AEE, volta-se para necessidade de o professor estar priorizando, para o desenvolvimento de um atendimento rico e colaborativo, o levantamento de estratégias a partir do que a criança traz consigo, sejam eles problemas, questionamentos ou hipóteses. Isso reflete um trabalho que foca em práticas pedagógicas que encoraja as potencialidades, orientando para a área específica de cada uma e que leve ao alto nível de desenvolvimento criativo e produtivo (Brasil, 2007a).

A partir dessa premissa, observa-se a importância desta ação, pois possibilita que o professor atue de acordo com a realidade vivenciada pela criança nos seus contextos sociais. Tal fator contribui para um encadeamento de práticas educacionais que estimulem a criança num *continuum* ato de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Unesco, 2010).

Conseqüentemente, ao visualizar o impacto da dimensão desta ação para a criança, o professor também será capaz de compreender o quão valioso estão sendo as intervenções pedagógicas no atendimento e o quanto esta ação está colaborando para um alcance maior, contemplando os demais seguimentos escolares e influenciando nas interações fora do espaço escolar.

Com isso, espera-se que os objetivos norteadores e o desenvolvimento de ações instigadoras no atendimento, tornem-se algo comum e reforcem a necessidade

de responder às lacunas trazidas pelas crianças, uma vez que, as práticas pedagógicas de enriquecimento curricular têm como foco atividades suplementares curriculares e extracurriculares, contempladas e compartilhadas nos cursos de formação continuada.

### 3.5.3 Carência de formação

No caminho inverso ao desenvolvimento das potencialidades, encontram-se barreiras/entraves. Estas expõem as fragilidades existentes no atendimento nas salas de recursos que estão ligadas diretamente à carência na formação de profissionais para atendimento a esse público, além da publicação e cumprimento de normativas que dependem da Secretaria de Educação. Como, por exemplo, a redução do número de alunos por atendimento, já explícita anteriormente na Estratégia de Matrícula da Secretaria de Educação do DF, mas que ainda precisa de um estudo profundo, por não contemplar as singularidades dos estudantes com AH/SD ou dupla excepcionalidade, o que pode ser visualizado nos relatos descritos na Figura 18.

Figura 18: Carência de formação e recursos

Professor A	•Eu acho muito superficial, infelizmente. Eu acho que não seria só o suporte do governo, mas a organização da demanda de tempo. (Formação continuada)
Professor B	•[...] quanto mais cursos, atividades, a gente tiver com esses instrumentos é melhor, porque às vezes a gente pega um instrumento específico olhando ali para as altas habilidades, mas por causa da característica de TEA, desse meu aluno, eu vou ter que abordar outros assuntos. (Formação continuada)
Professor C	•Eu acho péssimo porque não nos é dado recurso. O recurso que tem na sala de recursos é o professor [...]. (Recursos)
ProfessorD	•Eu vejo que muitas das coisas a gente não consegue, a gente não tem o recurso material, não temos um recurso humano. Porque por lei, ele deveria ter uma quantidade reduzida, mas devido à quantidade de alunos que procura, a gente não consegue ter essa redução. Eu acho também que a gente precisa mais de cursos de formação pensando nessa área. Muitas das coisas que a gente vai é instintivamente pelas altas habilidades, mas existem questões, por exemplo do TEA, do TOD que precisava ter um suporte maior pra gente poder lidar com isso. (Formação continuada e recursos)
Professor E	•[...] eu acho que a Secretaria ainda não conseguiu fazer a coisa certa. [...] eu acho que a Secretaria precisa rever todas essas questões, principalmente de verba, para comprar algo que seja mais específico. Porque não tem condições de colocar todo mundo num corpo só e dizer que o que tem ali, que só o recurso humano é capaz de suprir. É necessário repensar essa questão da sala de recursos. (Recursos)

Fonte: A autora (2024).

Ao analisar as falas levantam-se dois pontos importantes que representam um incômodo docente: a falta de políticas públicas educacionais atualizadas que orientem os profissionais para o atendimento ao público das AH/SD se torna um sério entrave, uma vez que os sujeitos atendidos fazem parte de um público que necessita de ações para a inclusão e reconhecimento na sociedade. No DF, o documento que orienta a Educação Especial está descrito na Orientação Pedagógica publicada no ano de 2010 (Distrito Federal, 2010). Deste ano até o momento, várias mudanças ocorreram com relação à Educação Especial, porém a desatualização do documento representa a falta de cuidado com essa clientela, pois não garante instrumentos de observação e avaliação atualizados e nem tão pouco uma legislação que promova para uma educação inclusiva.

O outro ponto é que a sala de recurso, que deveria estar repleta de uma diversidade de recursos materiais e tecnológicos para o atendimento ao estudante com AH/SD, encontra-se somente o recurso professor. Ofertar um atendimento em qualquer espaço sem os recursos apropriados, só para dizer que está sendo realizado, não traz validade para este. Sem o professor, não há como fazer nada, mas sem materiais tão pouco se consegue desenvolver as atividades de enriquecimento estabelecidas nas orientações teóricas e pedagógicas que norteiam o atendimento.

Aqui, o que se verifica é uma conjuntura que demonstra a desvalorização do profissional que recebe uma demanda diversificada de estudantes no seu dia a dia. Cada estudante, com sua peculiaridade, necessita de um olhar mais amplo, entretanto o professor encontra-se impossibilitado de atendê-lo de forma plena pela falta de uma política pública de valorização docente, bem como uma valorização do atendimento das salas de recursos de AH/SD. Com isso, esse contexto tende a ocasionar a invisibilidade do atendimento, deixando o professor sozinho e à mercê de uma situação que se apresenta para estudo profundo e contínuo.

Com relação à formação continuada, subordinada à Secretaria de Educação do DF, existe a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que oferta cursos de formação continuada semestral e anual, para os professores efetivos e contratados. No entanto, os cursos ofertados e o quantitativo de vagas não conseguem alcançar a quantidade de profissionais atuantes, refletindo numa privação de demandas. Esta conjuntura pode apresentar-se como um entrave para a ressignificação de práticas pedagógicas e para a ampliação do

desenvolvimento da aprendizagem do aluno, “[...] pois o professor é agente de mudança e faz parte das transformações necessárias à escola” (Fiorin; Goularte; Negrini, 2022, p. 17).

É preciso repensar ações públicas em sua totalidade para contemplar um atendimento que realmente promova um ambiente acolhedor para aluno e professor. A omissão de atitudes para uma educação com qualidade por parte do governo escancara a falta de compromisso com a sociedade, e esta vem perpetuando durante anos, principalmente quando se trata dos alunos das AH/SD.

#### 3.5.4 Invisibilidade na escola

A presença de características peculiares nos alunos, como introspecção, desregulação e dificuldade de interação, pode, muitas vezes, estar relacionada às barreiras que impedem o desenvolvimento das suas habilidades e talentos e a identificação das AH/SD, provocando com isso a subnotificação em pesquisas e em dados estatísticos.

Elas estão concentradas em si mesmas, no seu mundo próprio, com suas ideias, com suas ideias e fascinações rotineiras. No entanto, precisam de oportunidades e encorajamento para desenvolverem de forma satisfatória suas potencialidades e talentos (Virgolim, 2019, p. 161).

Por essa lógica, esta presença pode causar confusão de conceitos favorecendo a não identificação tanto para os profissionais da educação quanto para as famílias e até mesmo para os estudantes que fazem parte do grupo, desencadeando “[...] o surgimento de dificuldades na identificação e o mito de que estudantes que apresentam déficits e transtornos não possam ser, ao mesmo tempo, superdotados” (Nakano, 2021, p. 17).

Isso é visivelmente verificado nos dados do Censo Escolar de 2022, já mencionado no item 1.3, em que apenas 0,057% das matrículas na Educação Básica são de estudantes identificados com AH/SD e, nas respostas dos professores referente ao questionamento sobre os preconceitos vivenciados no espaço escolar em relação ao processo de aprendizagem com crianças com dupla excepcionalidade, o que pode reverberar em mitos e estigmas, exposto na Figura 19.

Figura 19: Preconceitos no processo de aprendizagem com crianças com dupla excepcionalidade

Professor A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Às vezes é pelo fato de ter uma cobrança, até quando fala que o menino tem altas habilidades, e aí eles acham que é excepcional em tudo e não pode falhar ou mesmo diz: olha, como é que ele vai ser TDAH e altas habilidades?</li> </ul>
Professor B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Então, às vezes, as pessoas acabam focando no que as pessoas não sabem fazer ou um desafio que elas têm, em vez do potencial que elas podem atingir.</li> </ul>
Professor C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim. E se a gente não tiver aqui esse olhar humano, a gente corre o risco de também fazer a mesma coisa porque eles não respondem no mesmo nível.</li> </ul>
Professor D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem sim, até por ele ter aquele comportamento estereotipado, então a pessoa não tem a sensibilidade de lidar com ele. De certa forma ele vai interromper, atrapalhar a aula. Então, o professor tem que ter um jogo de cintura para lidar com isso, até para não deixar a criança aborrecida e chateada com a escola.</li> </ul>
Professor E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes, o professor do regular, ele acha que o menino tem que ser bom em todas as coisas, em tudo e ele tem que ser exímio. Aí ele começa a fazer testes, começa a constranger o estudante.</li> </ul>

Fonte: A autora (2024).

Essa dificuldade de compreensão e aceitação, que um aluno com diagnóstico de TEA não pode apresentar comportamento de AH/SD, pode encadear uma série de manifestações interiorizadas no estudante, prejudicando a sua evolução emocional e socialização. Dessa forma, pode-se notar uma proliferação de estigmas mediante falas preconceituosas e barreiras atitudinais indesejadas.

Nakano (2021, p. 20), nos estudos a partir de revisão de literatura, reitera a existência de outros mitos a partir dos seguintes fatos,

(1) o fato de vários pais, educadores e as próprias crianças, muitas vezes, acabarem por focar somente a dificuldade ou a alta habilidade, e não ambas, concomitantemente; (2) a presença de lacunas na literatura, nas diretrizes, políticas públicas e treinamento, visto que muitos profissionais ainda não compreendem o conceito; (3) o oferecimento de atendimento inadequado por parte das escolas; (4) as dificuldades em encontrar outros casos de dupla excepcionalidade para trocas de experiências; (5) maior número de serviços, recursos e suporte voltados à deficiência, somados a processos inapropriados ou inexistentes de triagem de AH/S; e (6) a utilização errônea do rendimento escolar como critério de identificação (dada a disparidade entre o rendimento acadêmico, usualmente baixo para um estudante considerado superdotado e que, inclusive, pode variar ao longo do tempo).

Nos estudos de Coutinho-Souto e Fleith (2021), consoante a literatura abordada, esta aponta para a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, profissionais de apoio e família) como forma de ampliar o processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade, ocorrendo assim, a visibilidade, o respeito à diversidade e a erradicação de atitudes preconceituosas e de discriminação.

Com isso, no espaço educacional é importante haver a constância de momentos intersetoriais que propiciem a formação da comunidade escolar por meio de debates, leitura e reflexão de documentos e normatizações sobre esses sujeitos, principalmente os estudantes, que são atores desse processo. Tanto os professores, quanto os alunos e a família, são coparticipantes e fazem toda a diferença para o desenvolvimento de ações que fomentem políticas públicas voltadas ao atendimento, todo.

O aluno com dupla excepcionalidade necessita de um ambiente único, que aproveite simultaneamente seus talentos e também forneçam apoio para superar os desafios relacionados as suas desvantagens e necessidades especiais; de organização de suas estratégias de escolarização e de desenvolvimento de diferentes habilidades (Pereira, 2021, p. 241).

A luta pela sua visibilidade se faz recorrente dia a dia e isso é percebido na descrição dos entrevistados. Atualmente, em âmbito nacional, o que norteia o atendimento está baseado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado no ano de 2008, e, em âmbito Distrital, a Orientação Pedagógica de 2010. Em dezembro de 2023, foi publicado o Parecer n.º 51/2023, específico para AH/SD, mas este é um documento orientador específico para o estudante com AH/SD, não correspondendo como política.

Essa conjuntura de falta de abertura para visibilidade e clareza sobre o que é ser uma pessoa com AH/SD ou dupla excepcionalidade, tende a corroborar para situações em que a sociedade não perceba a presença desse sujeito, contribuindo para atitudes em que a presença da dificuldade seja maior que a potencialidade, subnotificando e privando-os de ações condizentes com a sua realidade.

A Figura 20 apresenta, nos relatos dos professores, uma descrição o ambiente escolar, sendo que somente o Professor C descreveu a escola como acolhedora, com um olhar humano para o estudante. Mas esta descrição refere-se à escola em que o atendimento ocorre, ou seja, o local onde as salas de recursos estão inseridas e não

à escola regular onde a criança está matriculada no contraturno. Os demais professores notam que a escola regular, nesse caso, em se tratando da escola de origem da criança, a vê tanto a que apresenta AH/SD ou com dupla excepcionalidade com olhar negativo, sempre prezando pelo transtorno, ou em outras vezes, não aceitando as AH/SD porque não tem resultados satisfatórios em todos os conteúdos, reforçando o mito que a criança tem que ser boa em tudo.

Figura 20: Como a escola percebe a criança com dupla excepcionalidade?

Professor A	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ao mesmo tempo que é visto com bons olhos: “nossa, nessa escola aqui tem tantos meninos com altas habilidades”, mas, também, aquele menino, por causa da particularidade dele, a escola, como um todo, às vezes, acaba não sabendo como lidar com essa realidade.</li> </ul>
Professor B	<ul style="list-style-type: none"> <li>•No geral, a escola, e aí falando de escolas olhando para Ceilândia, eles olham uma coisa ou outra coisa, acabam não focando. “Ah, esse aluno aqui é altas habilidades”, “ah não”, nem lembra que é altas habilidades, falando do TEA. Ou seja, ao invés de ver as altas habilidades também, como ponto positivo, falam: “aquele aluno lá ó, faz isso, faz aquilo outro”. É um grande desafio.</li> </ul>
Professor C	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aqui a escola em si, eu acho que aqui nessa escola tem um olhar bem humano. Porque quando eles percebem eles já encaminham, faz o encaminhamento pra cá, já faz o encaminhamento dos pais para procurar profissionais que possam orientá-los nas questões das necessidades do aluno.</li> </ul>
Professor D	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eu percebo que as escolas do regular quando recebem eles, parece que percebem mais o lado negativo do que o positivo. Assim, ele tem alta habilidade, mas é como se não fosse perceptível uma alta habilidade, a facilidade dele. É mais perceptível os entraves, as dificuldades, os desafios que o professor está tendo ali. Parece que eles focam mais no desafio do que na potencialidade.</li> </ul>
Professor E	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eu acho que a gente tem a percepção da escola do regular sempre das limitações e nunca das potencialidades. E isso é verdade para quem tem dupla excepcionalidade ou não. Acaba sendo muito ruim porque ninguém jamais pode ser medido pelas limitações, a gente sempre tem que olhar o outro pelo potencial porque senão a gente vai ter uma educação muito pessimista. Eu acho que prevalece uma postura de enfatizar as limitações e infelizmente não para ajudar, mas para acomodar.</li> </ul>

Fonte: A autora (2024).

Com essa condição presente, o desenvolvimento pessoal e, posteriormente, o desenvolvimento profissional desses sujeitos podem estar comprometidos, colaborando para a permanência na invisibilidade, pois a dupla excepcionalidade, em muitos casos, pode se apresentar como “[...] um campo investigativo polêmico e vulnerável, principalmente, pela falta de consenso, entre os pesquisadores da área, acerca da terminologia, bem como pela significativa escassez de pesquisas sobre o tema” (Medeiros; Bulhões, 2022, p. 233).

A criança com comportamentos de AH/SD ou dupla excepcionalidade, hoje em dia, sofre constantemente com condutas inadequadas de todos a sua volta, e, nesse sentido, é necessário frisar que além do espaço escolar, ele convive em outras locais que demandam o seu reconhecimento como ser humano pertencente àquele espaço, independente da sua característica. E, para mudança de postura, é essencial que todos tenham ciência do conceito de inclusão em sua plenitude.

### 3.5.5 O papel da família e da escola

Ao analisar as falas recorrentes sobre a visibilidade do estudante estar alicerçada no seu transtorno ou de algum comportamento que não seja o que a escola deseja em vez da potencialidade, é necessário trazer para este contexto um debate importante sobre o papel desempenhado por cada instituição em que esse estudante encontra-se inserido. Assim, recorre-se à relação tríade presente no espaço escolar (escola, família e comunidade), e qual papel desempenha cada uma para o desenvolvimento do estudante, pois as ações de uma refletem na outra.

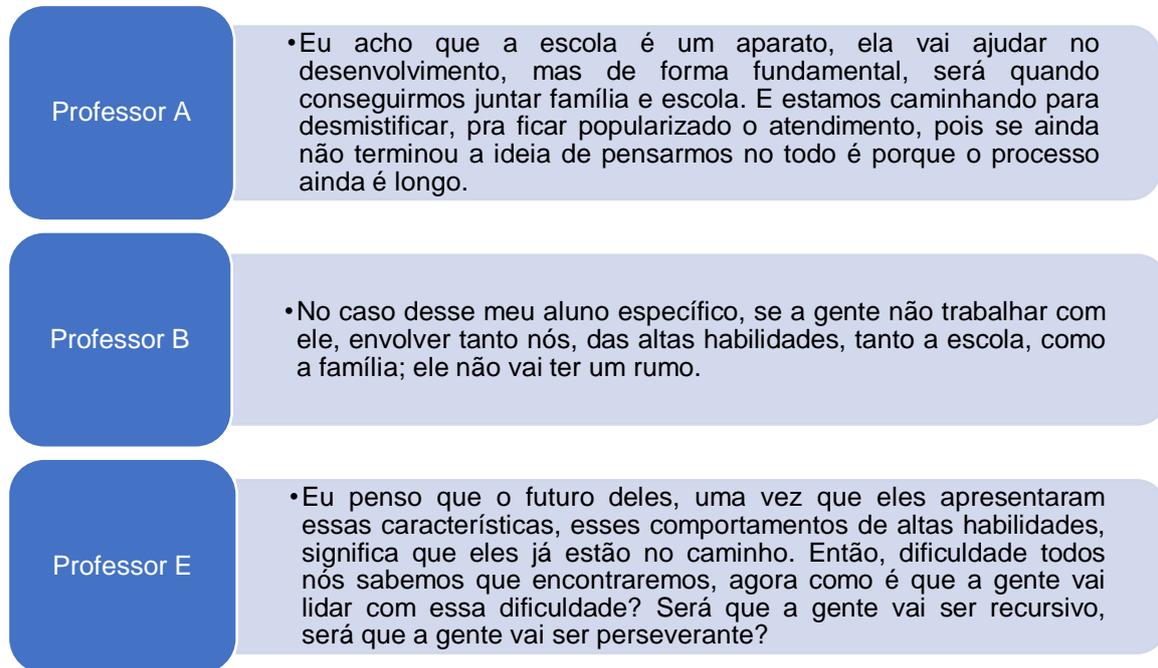
Cada parte desta tríade executa uma função de forma individual, mas, ao mesmo tempo, coletiva, integrativa, em que, simultaneamente, cada uma se apresenta no seu espaço, entretanto, encontram-se também unidas, numa rede de apoio contínua. A interpretação da frase que se ouve recorrente nos encontros da família na escola, “Escola e família é igual a sucesso”, tende a abordar a importância do papel que cada membro tem neste cenário, principalmente ao ter um sujeito com AH/SD ou dupla excepcionalidade.

Desse modo, a escola é a instituição em que o estudante se encontra na maior parte do seu tempo durante o dia. Estar neste ambiente remete a presenciar a mediação de práticas objetivas e norteadoras para o seu desenvolvimento pessoal e social, pois favorece a aquisição dos conhecimentos de maneira diversificada, ampliando os já vivenciados na instituição familiar (Nascimento *et al.*, 2021).

Ao trazer a instituição familiar para este contexto, busca-se fomentar e frisar a importância do seu papel para a continuidade dessa mediação em prol da emancipação do estudante. Assim, espera-se que a família “[...] seja rede de apoio, incentivadora dos potenciais presentes em seus filhos e, também, uma família que o respeite dentro das suas possibilidades e, também, limitações” (Rech; Freitas, 2023,

p. 4). Ao se posicionar dessa forma, a família demonstra para a escola e para a comunidade que o seu filho se faz presente em qualquer ambiente e que merece ser compreendido em sua totalidade.

Figura 21: Importância da relação família e escola



Fonte: A autora (2024).

Nas falas dos professores, nota-se que é imprescindível que as instituições, escola e família, estejam presentes de forma conjunta nas ações para a promoção desse sujeito, visto que o direcionamento da atuação e socialização do estudante se estende para a comunidade escolar e para outros sujeitos sociais. Nesse processo, essa responsabilidade é de todos, em prol do reconhecimento das suas fragilidades e promoção do desenvolvimento do seu potencial, em ter um olhar sensível, uma observação constante e o estímulo ao seu talento (Virgolim; Konkiewitz, 2014).

Caminhando nessa perspectiva, a resposta dos professores reforça o que se tem discutido durante o estudo, pois nada se compara com a importância da força da família em estar presente na vida escolar do aluno, no incentivo para a perseverança e resiliência frente aos fatos negativos advindos no dia a dia.

Vale destacar, também, o entendimento de que cada sujeito é único e se desenvolve a partir de suas perspectivas e, como é importante ter consciência de que somos frutos do que nos toca, estímulos bons ou ruins nos atravessam a todo tempo, e é necessário levar conosco sempre o que nos faz crescer (Pigatto; Negrini, 2021, p. 272).

Assim, a atenção ao atendimento dos alunos com dupla excepcionalidade passa por entraves que necessitam serem anulados a partir do envolvimento e a contribuição de toda a comunidade escolar para a implementação e/ou reformulação de políticas públicas inclusivas que realmente faça a diferença na vida de cada um. O direito ao atendimento de qualidade é assegurado em lei, o seu desenvolvimento e eficácia dependem da ampliação do olhar de todos para cada caso (Paludo; Medina, 2021, p. 193).

Com esse enfoque, é urgente que os profissionais da educação ampliem o seu olhar e utilizem estratégias de medição para o desenvolvimento do estudante com comportamentos de AH/SD, com o TEA ou a sua coexistência (Guimarães; Alencar, 2013). Ao adotar na sua rotina a prática de formação continuada para a compreensão de conceitos básicos, para que este se sinta pertencente ao grupo e possa contribuir com o todo, o ambiente escolar se tornará responsivo às necessidades desse estudante, bem como a sua invisibilidade começa a se tornar efêmero.

À vista disso, ao analisar todo o enredo da pesquisa e as contribuições trazidas pelos entrevistados, extrai-se o quão rasos ainda se encontram os profissionais da educação com relação ao trato com a criança com dupla excepcionalidade e o quanto é urgente o aprofundamento nos estudos sobre a temática.

A vivência com o aluno nesta condição, remete à busca pela continuidade de pesquisas, leituras e à mudança de postura de todos. Ter alguém ao seu lado que possui uma característica que o torne diferente à sua concepção, não significa que ele não pode estar no mesmo ambiente que você, mas sim que ele tem os mesmos direitos.

Nesse sentido, no momento presente, em que se debate para que de fato aconteça uma educação inclusiva em todos os ambientes sociais e educacionais, algo já deveria estar consolidado, que se preze por um olhar humanizado para o outro respeitando as suas singularidades. Entretanto, percebe-se que muito ainda há por lutar para que o desejável se torne o real.

Assim, este estudo identifica e substancia a necessidade por cursos de formação continuada que contemplem toda a comunidade escolar e que esteja de acordo com as necessidades advindas do atendimento. Também, reitera pela urgência de análise das estruturas físicas e recursos materiais imprescindíveis ao

desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de estudo e debate de políticas públicas que contemplem o estudante com dupla excepcionalidade.

### 3.6 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O estudo constante, a busca por respostas às perguntas que se apresentam no dia a dia da sala de aula, são o pilar norteador para a inovação de metodologias didáticas pelo professor para o rompimento de barreiras ao enfrentamento de desafios na sua missão de formação do cidadão.

Nesse sentido, o professor, ao estar comprometido com o seu plano de ação educacional e aperfeiçoamento profissional, tem por missão contribuir para a vida coletiva; impulsionando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolução de situações-problemas e ao pleno exercício da cidadania (Brasil, 2018).

Logo, nota-se que esta ação se expressa para o fortalecimento de estratégias didático-pedagógicas, para a colaboração entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de aula comum regular, para crescimento em direção à visibilidade de cada aluno, evidenciando, habilidades, talentos e o potencial criativo de cada um.

No ano de 1976, o Distrito Federal se tornou o ente federativo pioneiro na implantação de um núcleo de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação na RA do Plano Piloto (região central de Brasília). Com o passar dos anos, o crescimento de matrículas nas salas de recursos de AH/SD fez com que a Secretaria de Educação promovesse a abertura de novas salas nas demais regiões administrativas.

Os alunos que fazem parte desse atendimento são acolhidos em salas específicas, no contraturno, com atividades suplementares, contemplando o Talento Artístico e o Talento Acadêmico (Distrito Federal, 2023). Atualmente, vem ocorrendo uma crescente efetivação de alunos que apresentam dupla excepcionalidade (AH/SD com TEA), assim, cabendo levantar questionamentos acerca do preparo do professor para o atendimento desse aluno e se ele promove a sua visibilidade no espaço social.

Nesse sentido, a partir de curadoria de produtos educacionais realizada nos sites da educapes e, tendo por base o resultado da pesquisa de campo realizada com os sujeitos da pesquisa, professores da sala de recursos de AH/SD de Ceilândia-DF,

por meio de entrevista semiestruturada, foi construído o produto educacional sob a forma de um curso de formação intitulado “Enriquecimento curricular – AH/SD”. O curso de formação continuada será realizado através da plataforma moodlelab.org por meio do acesso ao endereço eletrônico: <https://moodlelab.org/login/index.php>.

Com uma didática autoinstrucional, o curso está dividido em quatro módulos tendo uma concepção baseada em estudo e inferência de referenciais teóricos para contribuir para a formação dos professores e o aperfeiçoamento de conceitos e ideias, por constituir “[...] em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (Saviani, 2011, p. 16).

Os seus objetivos estão voltados para:

- Fomentar o estudo de referenciais teóricos acerca da temática da dupla excepcionalidade;
- Ofertar formação continuada sobre dupla excepcionalidade que viabilize aos docentes práticas pedagógicas inclusivas;
- Provocar reflexões sobre práticas inclusivas que apresentam a visibilidade do estudante com dupla excepcionalidade no espaço escolar;
- Levantar discussão sobre estigmas vivenciados por estudantes com AH/SD e dupla excepcionalidade na sociedade.

A abordagem de *design* foi baseada no método *Design Science Research*. A escolha desta foi por promover uma pesquisa colaborativa e imersiva, por contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento e por proporcionar a motivação da criatividade nos processos educacionais. Este método contempla o desenvolvimento de produtos educacionais significativos, utilizando conhecimento e pesquisa na resolução de situações-problema (Angeluci *et al.*, 2020).

Ao acessar o curso, o cursista encontrará uma barra lateral com o índice do curso, discriminando as atividades da página e, ao centro, uma mensagem de acolhimento de boas-vindas especificando como será desenvolvido o curso, seguido de ícone de avisos, conforme a Figura 22.

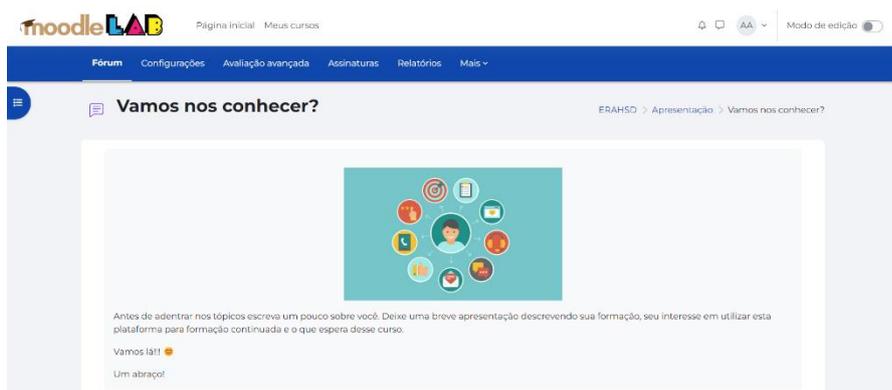
Figura 22: Apresentação da plataforma do curso



Fonte: A autora (2023).

O curso inicia com a apresentação do cursista (Figura 22), na intenção dele falar um pouco sobre si aos colegas, descrevendo seus interesses em utilizar a plataforma como formação continuada e o que espera como resultado. Em seguida, dispõe-se do estudo dos módulos: “Definindo a dupla excepcionalidade”; “Tipos de excepcionalidades associadas às AH/SD”; “A visibilidade da criança com dupla excepcionalidade no espaço escolar e os estigmas presentes”; “Avaliando o processo”.

Figura 23: Apresentação aos colegas

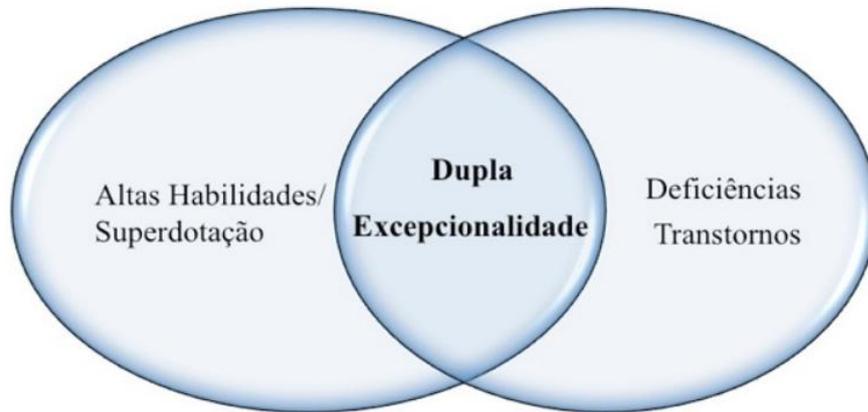


Fonte: A autora (2023).

O primeiro módulo, “Definindo a dupla excepcionalidade”, apresentado na Figura 24, tem por objetivo responder às perguntas: O que é a dupla excepcionalidade? Como ela se manifesta no espaço da sala de aula? Para responder aos questionamentos, além da leitura de artigo disponibilizado, é importante assistir a um vídeo e responder à pergunta: A falta de clareza na compreensão da dupla excepcionalidade tem impedido a ampliação de pesquisas em torno dessa temática. Como você compreendia essa terminologia e o que modificou no seu conhecimento?

Figura 24: Módulo 1

### ✓ Definindo a dupla excepcionalidade



Fonte: SILVA, Sarah Carolina Furucho; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com Síndrome de Asperger: um estudo de caso. **EccoS Revista Científica**, n. 51, 2019, outubro. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.8334>. Disponível em: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71566554007>. Acesso em: 14 jun. 2023.

O módulo 2, intitulado “Tipos de excepcionalidades associadas às AH/SD”, busca compreender melhor essa dinâmica a partir da leitura do artigo da psicóloga Profa. Dra. Tatiana Nakano e do psicólogo Rauni Jandé Alves, intitulado: A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. A Figura 25 apresenta a ilustração inicial do módulo.

Figura 25: Módulo 2

✓ **Tipos de excepcionalidades associadas as AH/SD**

Fonte: <https://soundliteracy.org/> (2023).

O módulo 3, “A visibilidade da criança com dupla excepcionalidade no espaço escolar e os estigmas presentes” aborda sobre a dificuldade em diagnosticar a criança com altas habilidades/superdotação presente em todas as etapas da educação, refletindo em angústias e sofrimentos relatados pelas crianças (Figura 26). A partir da leitura da reportagem, o cursista participará do fórum “A visibilidade e os estigmas presentes nas AH/SD” expondo a sua contribuição ao responder à pergunta: como você percebe o espaço escolar sendo local contraditório de práticas inclusivas e fomento de estigmas?

Figura 26: Módulo 3

**Módulo 3: A visibilidade da criança com dupla excepcionalidade no espaço escolar e os estigmas presentes**

Fonte: <https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/alunos-com-tdah/>.

O módulo 4, “Avaliando o processo” exprime uma mensagem de gratidão pela participação no curso de formação e duas atividades de finalização, uma direcionada para a construção de uma nuvem de palavras e a outra, para responder um questionário construído através do *Google Docs*. A Figura 27 apresenta a parte inicial deste módulo.

Figura 27: Módulo 4



Fonte: <https://diarioescola.com.br/atividade-pedagogica-avaliar-para-aproximar-e-orientar/> (2023).

Ressalta-se que a proposta do produto é fruto da conclusão da pesquisa e foi extraída dos elementos de análise de categorias e de todo o processo. Sendo assim, a partir da finalização dos dados e da produção do conhecimento deste estudo, o produto será concluído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

Ao propor este estudo sobre a dupla excepcionalidade – AH/SD associado ao TEA – procurou-se investigar as causas da invisibilidade da criança com essa característica no espaço escolar e os estigmas que se tornam cada vez mais presentes no dia a dia, mascarando o desenvolvimento das suas potencialidades.

Nesse contexto, as reformulações das políticas públicas para a Educação Especial vêm apresentando mudanças significativas no panorama atual brasileiro, principalmente as questões relacionadas às pessoas com deficiência e com transtornos. Influenciadas pelas mudanças ocorridas no cenário internacional, a política social, antes baseada no *Welfare State*, bem-estar social, e após a década de 1970, no *Welfare Pluralism*, bem-estar misto (Pereira, 2009); a participação da sociedade nas articulações estimularam o aumento aos debates e como resultado a promulgação de leis e a sua fiscalização, bem como a melhoria na assistência à saúde e a educação se tornaram mais sólidas.

O alinhamento dessas políticas sociais aos resultados de pesquisas científicas mobiliza órgãos federativos e ONGs para uma mudança de paradigmas e nomenclaturas nos documentos oficiais que auxiliam na identificação dos transtornos e deficiências, o DSM-5 e o CID-11.

A identificação de uma criança com AH/SD não se encontra nesses documentos por não ser caracterizada como uma doença, mas sim como uma pessoa que apresenta comportamentos de superdotação. Por muitos anos, as AH/SD foram associadas a resultados de aplicação de testes de QI. A partir dos estudos de Renzulli na década de 1970, reforçados por Gardner e Steinberg, na década de 1980, a sua identificação está ancorada em fatores que vão além de resultados quantitativos, mas sim a partir de estudo profundo, o que resultou na Teoria dos Três Anéis de Renzull, isso é, na relação entre a criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média. Essa teoria fundamenta todo o atendimento educacional realizado nas salas de recursos específica de AH/SD do DF.

No entanto, por mais que algumas pessoas questionem o porquê das AH/SD fazerem parte da Educação Especial, por apresentarem potencialidades e não prejuízos na aprendizagem, a sua identificação não se dá por meio de um laudo, mas sim mediante um relatório realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da saúde e da educação. Acredita-se que este merece maior atenção em todos os âmbitos, uma vez que há um aumento considerável de efetivação nas salas de recursos específica de AH/SD de crianças com AH/SD e, ao mesmo tempo, a presença de uma deficiência ou transtorno, aqui denominada de dupla excepcionalidade (Alves; Nakano, 2015), Nakano (2021; Pereira; Rangni, 2022).

Essa paradoxalidade tem promovido a invisibilidade dessa criança, justificada pela não aceitação dos profissionais da educação, os quais têm como foco o prejuízo de aprendizagem e não a potencialidade, o que foi confirmado na análise da categoria invisibilidade na escola. Com isso, uma das causas para a apresentação desse contexto tem sido a forte presença de estigmas que vem encobrando tanto o aluno com dupla excepcionalidade quanto o aluno que tem apenas as AH/SD.

A falta de consenso sobre o que constitui a dupla excepcionalidade, aliada a dificuldades na identificação do quadro, tem dificultado a condução de pesquisas nessa área, assim como a prática de intervenções voltadas a esse público, principalmente se considerarmos que o suporte recebido pode influenciar o futuro escolar e profissional dos indivíduos que apresentam essa condição (Nakano, 2021, p. 25).

A partir dessa configuração e dos relatos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, recomendam-se algumas ações interventivas no contexto educacional para que ocorram mudanças nessa realidade, pois o “[...] direito a essa identidade – de pessoa com altas habilidades/superdotação – não pode ser violado por um punhado de mitos inconscientemente criados para sanar o desconhecimento e apaziguar o medo do diferente” (Pérez, 2011, p. 530). Frisa-se que essas ações sejam realizadas por uma atuação intersetorial, em que todos os partícipes se façam presentes para que as discussões aconteçam de forma conectada para o sucesso de todos, sendo as sugestões:

- a) Fornecer formação continuada para os profissionais da educação, abordando a temática dupla excepcionalidade para o entendimento das necessidades especiais do estudante;

- b) Ofertar à comunidade escolar momentos de rodas de conversas com a participação de profissionais da saúde e da assistência social no intuito de responder a indagações, ao combate de mitos e estigmas;
- c) Desenvolver nos momentos do atendimento, o reconhecimento da diversidade do grupo mediante ações estratégicas que coloquem o estudante como foco principal e não o laudo que traz consigo;
- d) Ajudar os estudantes superdotados a reconhecerem o seu colega pela habilidade apresentada e não pelas características estereotipadas;
- e) Colaborar para a defesa da mudança de cultura, na promoção da aceitação do outro e o respeito ao superdotado e suas particularidades;

Fortalecer a relação de (co)responsabilidade entre Estado, Família e Escola, para o fomento e aumento de medidas protetivas asseguradas em lei.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se responder ao questionamento acerca da relação da falta de conhecimento dos docentes, inclusive nas salas de recursos, frente à complexidade da dupla excepcionalidade, faz com que a situação experimentada pelos alunos nessa condição seja invisibilizada ou distorcida no espaço escolar. Espera-se que esta tenha sido respondida através dos resultados trazidos aqui pelos estudiosos e pesquisadores e pela confirmação nas descrições das falas dos sujeitos da pesquisa.

Concluindo, espera-se que este estudo possa servir como informação para a multiplicação de ações em prol da formação do professor e o fomento a estudos sobre a criança com dupla excepcionalidade. Nota-se um aumento na identificação de crianças com AH/SD nos dados censitários brasileiros, mas este ainda é pouco frente à crescente frequência de crianças com dupla excepcionalidade no ensino regular e salas de recursos.

Assim, a discussão sobre a temática deve ser constante para novas buscas de potencialidades que se encontram invisíveis no espaço escolar e, conseqüentemente, aumento do número de identificações de crianças, possibilitando práticas pedagógicas as quais sejam realmente inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo; ARRUA, Andrew Reis. MANOEL BOMFIM: o pensamento educacional higienista e a perspectiva (Des)colonial. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 38, n. 120, e11162, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.11162>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/371391635\\_Manoel\\_Bomfim\\_O\\_pensamen\\_to\\_educacional\\_higienista\\_e\\_a\\_perspectiva\\_descolonial](https://www.researchgate.net/publication/371391635_Manoel_Bomfim_O_pensamen_to_educacional_higienista_e_a_perspectiva_descolonial). Acesso em: 03 jan. 2024.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, [S. l.], v.3, n.2, p. 12-42, julho/dezembro, 2015. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CASTRO, Paula Almeida de *et al.* (orgs.) **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande, PB: Realize editora, 2250 p.: il.; v. 2, 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO\\_EV150\\_MD7\\_SA100\\_ID4942\\_14102021072507.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID4942_14102021072507.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.
- ALVES, Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008). Acesso em: 25 jan. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.*** 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ANDRADE, Priscila *et al.* Relações “paradoxais” entre altas habilidades/superdotação e dislexia. In: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021, p. 195-212.
- ANGELUCI, Alan César Belo *et al.* Design Science Research como método para pesquisas em TIC na educação. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, SP, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível

em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1023>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 301-309, Jul./Dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CUPERTINO, Christina. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.) **Altas habilidades/supertodação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018.

ARAUJO, Marina Scheffer de. **A cidade não é uma só: um documentário sobre Ceilândia a partir dos moradores da região**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Bacharelado em Comunicação Organizacional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/7670>. Acesso em: 7 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BATISTA, Getsemane de Freitas; CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BERGAMIN, Aletéia Cristina; ZATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; GASTALDI, Daniel Ramos. Altas Capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. **Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes**, vol. 10, n. 1, p. 37-50, 2021. Disponível em: <https://journals.uco.es/ripadoc/article/view/13263>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais 2022. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 31 de janeiro de 2023b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4. ed., 59p., 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 09 mar 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *In*: VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.) **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília, DF. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2ª ed. rev. e atualiz., 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_c artilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_c artilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 50/2023a**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 51/2023b**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP- Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Volume 2. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 2006, 144p.

BRASIL. Senado Federal. **Do quadrilátero Cruls ao patrimônio histórico e cultural da humanidade**. 2010. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not02.asp>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAFÉ FILOSÓFICO (CPFL). **O sujeito cerebral: identidade e neurociências** - Francisco Ortega. YouTube, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QB3sfsdtkQ0>. Acesso em: 6 set. 2023.

CAFÉ FILOSÓFICO (CPFL). **Neurociências: nós somos nossos cérebros?** - Francisco Ortega. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hr4eSBi4Ljl>. Acesso em: 6 set. 2023.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. **Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado**. 2015. xv, 178 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/2015.12.T.19234>. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19234>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTRO, Paula Almeida de. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2225/1904>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021**. Relatório Codeplan - Ceilândia. 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Ceilandia.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA E SILVA, Mariana Rodrigo do Vale; RECH, Bárbara David; ROAMA-ALVES, Rauni Jandé. Altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade no Brasil: legislação e políticas vigentes em âmbito educacional. *In*: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 173-183.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; FLEITH, Denise de Souza. Inclusión educativa: estudio de caso de un alumno con doble excepcionalidad. **Revista De Psicología**, vol. 39, n. 1, p. 339-379, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18800/psico.202101.014>. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/23121>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

DIAS, Natália Martins; BUSATTO, Laura muneron; TREVISA, Bruna Tonietti. Dupla excepcionalidade no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In*: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 69-83.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia**. Fund., São Paulo, SP, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktnJpPkyLcJYs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR: Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, dez. 2009, p. 65-77. Disponível em: <https://sur.conectas.org/deficiencia-direitos-humanos-e-justica/>. Acesso em 10 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP. **Revista Brasília**, ano 1, n. 3, mar. de 1957. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/NOV-D-4-2-Z-0001-3d.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **A hora e a vez dos superdotados**. Brasília: Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/a-hora-e-a-vez-dos-superdotados/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **A instalação das Escolas no Distrito Federal - Década de 1960**. Brasília, DF, GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/A-INSTALAC%CC%A7A%CC%83O-DAS-ESCOLAS-NO-DISTRITO-FEDERAL-De%CC%81cada-de-1960.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Estratégia de Matrícula 2023**. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Portaria nº 1.199 de 16 de dezembro de 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia\\_de\\_matricula\\_24fev2023.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia_de_matricula_24fev2023.pdf). Acesso em: 21 dez. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientações Pedagógicas da Educação Especial**. Brasília, DF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Caderno de orientações para concessão de Aptidão 2024**. 3 ed. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/aptidao-2024-caderno-orientacoes-3a-edicao-14jun24.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 64 de Ceilândia**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

EUGENIO, Nathalia. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de história de vida**. 2017. 118f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://1library.org/br/download/874222432172441603>. Acesso em: 9 fev. 2024.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selva. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, e118, p. 1–23, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos Mosquera. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, PR, v. 2, p. 132–144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FIORINI, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno; NEGRINI, Tatiane. A importância da formação continuada de professores para o atendimento às Altas Habilidades/Superdotação. *In*: NEGRINI, Tatiane; FIORINI, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (orgs.). **Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico]**: abordagens teórico práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. 1 e-book: il. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27623/Livro%20Altas%20Habilidades%20Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FLEITH, D. S. Identificação e avaliação de alunos superdotados: reflexões e recomendações. *In* L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.). **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação** (p. 79-103). CERPSI - Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2018.

FLEITH, Denise de Souza. Mitos e fatos sobre os superdotados. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. 1ed. Brasília: UNESCO & AnPEd, 2009, v. 1, p. 199-212.

GADIA, Carlos; ROTTA, Newra Tellechea. Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista. *In*: ROTTA, Newra, Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (orgs.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368-377.

GAMA, Maria Clara Sodr e Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educa o de Superdotados. **Revista Educa o Especial**, v. 27, n. 50, p. 665-674, set.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14320>.Disponível em: [www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial). Acesso em: 8 dez. 2022.

GIERCZYK, M.; HORNBY, G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. **Educ. Sci.**, v. 11, n. 85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288320.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Livro do Coletivo Sabotagem, 1988.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Trad. Cristina Cavalcanti. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de Asperger. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (orgs.) **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013, p. 109-120.

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

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28 (suppl 1), S3-11, maio, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

KONKIEWITZ, Elisabete Castleon. Inteligência e criatividade dentro do espectro autista. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.) **Altas habilidades/supertodação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018, p. 213-238.

KONKIEWITZ, Elisabete Castleon. Neurobiologia da inteligência, um desafio às neurociências. *In*: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castleon (orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

KUBITSCHEK, Juscelino, 1902-1976. **Por que construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1039>. Acesso em: 6 set. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ, 1999.

LISBOA, Felipe Stephan. **“O cérebro vai à escola”**: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde; Epidemiologia; Política, Planejamento e Administração em Saúde; Administra) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/4261>. Acesso em: 10 set. 2023.

LIMA, Emanuel; JEVAN, Manuel. **Ceilândia hoje**. Ceilândia: Pop Art, 2007.

LIMA, Nísia Trindade. Brasília: a capital no sertão. In: SENRA, Nelson de Castro (Org). **Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2010. 195 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=244769&view=detalhes>. Acesso em: 6 set. 2023.

MANI, Eliane Moraes de Jesus; RANGNI, Rosimeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Rezende da. Salas de recursos nas redes de ensino estaduais brasileiras: atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. **Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Criatividade**, ano. 5, n. 9, 2018, p. 3-14. Disponível em: [https://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/05\\_09/01\\_Numero.pdf](https://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/05_09/01_Numero.pdf) Acesso em: 9 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: editora vozes; 5ª ed., p. 29-42, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, a. 20, n. 186. São Paulo - SP, out. 2005. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica?\\_gl=1\\*13021np\\*\\_gcl\\_au\\*MTg3MjA3MDY4OS4xNzI3NDY3NjM1](https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica?_gl=1*13021np*_gcl_au*MTg3MjA3MDY4OS4xNzI3NDY3NjM1). Acesso em: 18 out. 2023.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 2, São Paulo, SP, ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282014000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200002). Acesso em: 11 jan. 2024.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional a precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MECCA, Tatiana Pontrelli. Dupla excepcionalidade no transtorno do espectro do autismo. In: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 85-95.

MEDEIROS, Rosine Venturini; BULHÕES, Priscila Fonseca. Dupla excepcionalidade: as altas habilidades/superdotação associadas a outras neuroatipicidades. In: NEGRINI, Tatiane; FIORINI, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (orgs.). **Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico]: abordagens teórico práticas para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. 1 e-book: il. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27623/Livro%20Altas%20Habilidades%20Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-ago., p. 93-109, 2010.

Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/9842>  
Acesso: 15 nov. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.

MENDES, Marlon José Gavlik; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fatima Elisabeth. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e4825027, 2022. DOI: 10.14244/198271994825. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4825>. Acesso em: 9 mar. 2024.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270127, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sxgFxD3S7x65ktgPS46KVkJ/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 18 ago. 2023.

MIRANDA, Lúcia C.; MORAIS, Maria de Fátima. Enriquecimento criativo e sua promoção em alunos superdotados. *In*: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro *et al.* (orgs.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 185-212.

MUSEU DA EDUCAÇÃO. **Primeiras escolas**. 2017. Disponível em: <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-40/primeiras-escolas/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. *In*: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 15-28.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; PAIVA, Maria Raele Fernandes; FROTA, Ricardo Costa; SOUSA, Mary Helen Aragão. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 01-24, 2021. <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>. Acesso em: 15 ago. 2024.

NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro do. **Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora**. 2019. 240 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/37205>. Acesso em: 5 set. 2023.

NAZÁRIO, Moisés. Muitos acreditam que santo italiano profetizou a construção de Brasília no século 19. **Agência Senado**. Senado Federal, Secretaria Especial de Comunicação Social. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not08.asp>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Antonio Pintio de. Em 1959, o censo experimental na alvorada de Brasília. In: SENRA, Nelson de Castro (Org). **Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2010. 195 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=244769&view=detalhes>. Acesso em: 6 set. 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, out. 2008. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/>. Acesso em: 12 out. 2023.

PALUDO, Karina Inês; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Quando capacidades e dificuldades se “embaralham”: estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação e dilexia. In: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 185-194.

PASSEANDOUNB-PAS2023. A Cidade é uma só? Adirley Queirós (official documentary film). **Obra Audiovisual do PAS**. YouTube, 06 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vVlqCVKdIxA>. Acesso em: 8 set. 2023.

PEREIRA, Alexandre Macedo; POLL, Margarete Von M. A odisséia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964). **Educação**, v. 46, n. 1, e11, p. 1–21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438609>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38609/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021. Disponível em:

[https://www.redalyc.org/journal/6377/637769126004/html/#redalyc\\_637769126004\\_ref4](https://www.redalyc.org/journal/6377/637769126004/html/#redalyc_637769126004_ref4). Acesso em: 18 out. 2023.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 41-58, Jan.-Jun., 2023. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p41-58>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899/10904>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: história e definição. *In*: SILVA, Damião; RIBEIRO, Olzeni (orgs.) **Educação inclusiva: altas habilidades ou superdotação: identificação e atendimento educacional especializado: volume 4**. Bagé, RS: Estúdio Brio, p. 40-60, 2022. Disponível em: <https://estudiobrio.com.br/wp-content/uploads/2023/03/M03-Volume-4-Altas-Habilidades-ou-Superdotacao.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PEREIRA, Livia Barbosa. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Política Social - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/13581>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. **SER Social**, Brasília, n. 6, p. 119–132, 2009. DOI: 10.26512/ser\_social, v0i6.12852. Disponível em: [https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12852](https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12852). Acesso em: 11 jun. 2024.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In* BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. **Política social: temas & questões**. 2 ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Altas habilidades/superdotação, visão subnormal e inclusão: um estudo de caso na dupla excepcionalidade nos anos iniciais de escolarização. *In*: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 239-257.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWNITS, E. C. (orgs.), **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Papyrus Editora, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história das letras no papel e omissões na prática. *In*: VIRGOLIM, VIRGOLIM, Angela (org.) **Altas habilidades/supertodação:**

processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018, p. 307-332.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia do Argumento** 2011, out./dez., n. 29, v. 67, p. 513-531. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20413>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PIGATTO, Eduarda; NEGRINI, Tatiane. Identidade e resiliência de um sujeito com altas habilidades/superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de caso. *In*: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Vetor editora, 2021. p. 259-274.

PRIOR, S. Transition and students with twice excepcionality. **Australasian Journal of Special Education**, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259433964\\_Transition\\_and\\_Students\\_With\\_Twice\\_Exceptionality](https://www.researchgate.net/publication/259433964_Transition_and_Students_With_Twice_Exceptionality). Acesso em: 18 out. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 01-23, jul./set. 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/376224772\\_A\\_inter-relacao\\_entre\\_familia\\_e\\_escola\\_em\\_foco\\_o\\_sujeito\\_com\\_altas\\_habilidadessuperdotacao](https://www.researchgate.net/publication/376224772_A_inter-relacao_entre_familia_e_escola_em_foco_o_sujeito_com_altas_habilidadessuperdotacao). Acesso em: 15 ago. 2024.

REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL). *In*: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regi%C3%B5es\\_administrativas\\_do\\_Distrito\\_Federal\\_\(Brasil\)&oldid=67395466](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_(Brasil)&oldid=67395466). Acesso em: 30 jan. 2024.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of TwiceExceptional Learners: implications and applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217–230, 2014. Disponível em: [https://giftedcertificationclass.weebly.com/uploads/4/2/2/0/4220848/operational\\_definition\\_of\\_twice-exceptional\\_learners\\_implications\\_and\\_applications.pdf](https://giftedcertificationclass.weebly.com/uploads/4/2/2/0/4220848/operational_definition_of_twice-exceptional_learners_implications_and_applications.pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**.

Campinas: SP: Papyrus, 2014. Trad. Lucília Adan e Maria Clara Connolly; revisão técnica de Angela Virgolim. p. 219-264.

RENZULLI, J. O que estamos fazendo de errado na educação de superdotados? Estamos Deixando de Fora uma Grande Quantidade de Estudantes com Alto Potencial. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v. 1, n. 1, p. 01-03, 2020. Trad.: Denise de S. Fleith, Renata M. Prado, Sofie Tortelboom A. Martins. Disponível em: <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/17>. Acesso em: 29 jan. 2024.

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

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 52, p. 75-131, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamadasuperdotacao.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RODRIGUES, Sandra Maria. **Ceilândia/DF: Histórias, Afetos e (re)significações a partir da educação patrimonial**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699645>. Acesso em: 4 set. 2023.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2008.

SABINO, Marilei Amadeu; ROQUE, Araguaia S. de. A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública. **Revista Eletrônica nos Núcleos de Ensino da UNESP**, p. 410-429, 2006. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-sao-carlos/psicologia-da-educacao/ateoriadasinteligencias/34780289>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, Ademar Alves dos *et al.* A inclusão escolar de alunos com altas habilidades e superdotação na educação básica. **Revista FT**, v. 28, n. 134, maio 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-inclusao-escolar-de-alunos-com-altas-habilidades-e-superdotacao-na-educacao-basica/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, Evelyn Caroline de Melo. **Turismo, patrimônio-territorial e ressignificação espacial em Ceilândia - Distrito Federal**. 2020. 74 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27020>. Acesso em: 04 set. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667.

Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 26 maio 2023.

SIMÕES, L.; PEREIRA, M.; OLIVEIRA, G. Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: Análise Diferencial. **Sobredotação**, v. 13/14, p. 116-137, 2012/2013. Disponível em: [https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2016/08/sobredotacao\\_v13e14-2012e2013.pdf](https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2016/08/sobredotacao_v13e14-2012e2013.pdf). Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Aline Russo da; LUZ, Renata Vanin da; NEGRINI, Tatiane. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 27-40, Jan.-Jun., 2023. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p27-40>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13906>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **QUALITAS REVISTA ELETRÔNICA**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, Gutemberg Gomes. A inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 107-120, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3412>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, J. A. **Inteligência humana: abordagens biológicas e cognitivas**. São Paulo: Editora Lovise, 2003.

SILVA, Sarah Carolina Furucho; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com Síndrome de Asperger: um estudo de caso. **EccoS Revista Científica**, n. 51, 2019, outubro. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.8334>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71566554007>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: discussão a partir de estudos de casos. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.) **Altas habilidades/supertodotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 239-260.

TIMO, Alberto Luiz Rodrigues; MAIA, Natália Valadares Roquette; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Déficit de imitação e autismo: uma revisão. **Psicologia USP**. São Paulo, SP, v. 22, n. 4, p. 833-850, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/NxjCSMwTfrHrSYV5FCPtB6r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, jul. 2010.

Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 30 ago. 2024.

UNIVESP, **Conversação** – Educação Inclusiva. YouTube, 2 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nCQXg4v2ips>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VALENTE, Nara Luiza. **A garantia do direito à saúde da criança autista no município de Ponta Grossa/ Paraná**: da proteção social tradicional à emergência de uma proteção social pública estatal. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado) – Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Ponta Grossa, Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2734>. Acesso em: 05 jun. 2024.

VALENTE, Nara Luiza. **A inclusão do outro autista enquanto um princípio de justiça social nos conselhos deliberativos nacionais de saúde, educação e assistência social no brasil (2019-2022)**. 2023. 397f. Dissertação (Tese) - Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Ponta Grossa, Paraná, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3975>. Acesso em: 9 jun. 2024.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-609, set.-dez., 2014a, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 04 abr. 2023.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. *In*: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: SP: Papyrus, 2014b. p. 23-64.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: SP: Papyrus, 2014.

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

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola. *In*: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (orgs.). **Coletânea ANEC**: Inclusão. Material Organizado para Instituições Católicas. 1 ed. Brasília:

ANEC e-Book, v. 2, p. 106-123, 2020. Disponível em:  
<https://anec.org.br/biblioteca/coletanea-sobre-inclusao/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

VOTORANTIM. **O Cérebro Humano como Centro do nosso Universo – Miguel Nicolelis - Vototalks Festival 2018**. Youtube, 6 ago. 2018. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=0UTeGFLwsjl>. Acesso em: 07 set. 2023.

ZAIA, Priscila; CAMPOS, Carolina; OLIVEIRA, Karina; NAKANO, Tatiana. Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva (twice exceptionality and giftedness under the view of positive psychology).

**Psicologia, Saúde & Doenças**, vol. 22, n. 1, p. 62-75, 2020. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.15309/21psd220107>. Disponível em: [rb.gy/0kdnkb](http://rb.gy/0kdnkb). Acesso em: 09 mar. 2024.