

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO
COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INSTITUIÇÕES
ESTADUAIS DE ENSINO EM FOCO**

VITÓRIA DE ARAUJO ZANCHETTI

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE
ENSINO EM FOCO**

Dissertação apresentada por Vitória de Araujo Zanchetti, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem E Desenvolvimento Humano
Orientador(a): Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi

**MARINGÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z27a

Zanchetti, Vitória de Araujo

O atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades ou superdotação : instituições estaduais de ensino em foco / Vitória de Araujo Zanchetti. -- Maringá, PR, 2024.
136 f. : color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Altas habilidades - Superdotação. 2. Instituições estaduais de ensino. 3.

Atendimento educacional especializado. 4. Processo de ensino-aprendizagem. 5. Sala de recursos multifuncionais. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.952

VITÓRIA DE ARAUJO ZANCHETTI

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE
ENSINO EM FOCO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) –
UEM

Profa. Dra. Viviane Sartori – UNICESUMAR – Maringá

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Profa. Dra. Adriana de Alencar Gomes Pinheiro – UNIFAP –
Juazeiro do Norte (Suplente Externa)

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM (Suplente Interna)

Data de Aprovação: 10/04/2024

A todas as pessoas com Altas Habilidade ou Superdotação que muitas vezes passam despercebidas pelo processo educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por todas as oportunidades, por todo o amparo nesse processo.

À minha família, por toda dedicação em meu processo educativo, que desde o início, prezou para que eu pudesse ter acesso à educação de qualidade e pela minha felicidade. De forma a mais uma vez demonstrarem, paciência em todo esse processo, nos momentos em que precisei dividir meu tempo entre minhas responsabilidades, agradeço por todo incentivo e apoio.

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, saiba que agradeço a Deus por ter colocado vocês em minha vida, cada um com seu jeito único. Mesmo aqueles que sem saber de todo o processo do mestrado, agradeço por tornarem meus dias mais alegres e leves.

Aos meus professores, da educação infantil aos da pós-graduação, pelos ensinamentos e momentos significativos dentro e fora de sala de aula, saibam que agradeço a cada um de vocês por contribuírem no meu desenvolvimento.

À professora Solange Franci Raimundo Yaegashi, que me acompanha desde o curso de graduação, agradeço por mais essa orientação e todas as contribuições e por ter feito com que o processo ficasse mais leve.

Às professoras Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Viviane Sartori, agradeço pelas contribuições e pela sensibilidade desde a qualificação, os apontamentos de cada uma sem dúvida foram de grande valia na elaboração deste trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação e à Escola na qual desenvolvi a pesquisa pelo acolhimento.

Às professoras e alunos que participaram do estudo, pela gentileza e disponibilidade em participar das entrevistas. Sem vocês, esta dissertação não seria possível.

Agradeço, por fim, à equipe de gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo suporte durante esse processo e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. (Rubem Alves)

ZANCHETTI, Vitória de Araujo. **O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Altas Habilidades ou Superdotação:** instituições estaduais de ensino em foco. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

RESUMO

As Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) são caracterizadas pelo estudioso Joseph Renzulli pela interação de três elementos básicos dos traços humanos: a) habilidades gerais e/ou específicas acima da média; b) comprometimento com a tarefa; e c) criatividade. No Brasil, os alunos identificados com AH/SD integram o público-alvo da Educação Especial e, por isso, detêm direitos em seu processo de escolarização. Dessa forma, este estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos alunos com AH/SD nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR. Como procedimento metodológico realizou-se uma pesquisa de campo, na qual foram utilizados como instrumentos para coleta de dados um questionário sociodemográfico e um roteiro para entrevista semiestruturada para os docentes, além de um roteiro de entrevista semiestruturada para os alunos. Participaram da pesquisa duas docentes atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais e dez alunos participantes desse atendimento, matriculados no ensino médio. Para análise dos dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), a partir da qual foram elaboradas três categorias de análise: 1) Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação; 2) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos; 3) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação. Os resultados demonstram que governo do estado se mostra como falho na organização e amparo a esse ambiente, o que acaba dificultando que os alunos com AH/SD tenham um atendimento de qualidade. Mesmo com essa realidade e as dificuldades encontradas nos diversos âmbitos de suas vidas, com o apoio dos docentes e a convivência com os diversos participantes desse espaço, os alunos com AH/SD, participantes do estudo, têm uma visão positiva desse atendimento e conseguem identificar a sua contribuição em seu desenvolvimento. Chegou-se à conclusão de que mesmo com os direitos assegurados pela legislação, a realidade encontrada nas instituições de ensino indica que esses direitos não estão sendo atendidos como deveriam, e que o governo do estado precisa se empenhar para garantir um atendimento que supra as necessidades dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, considera-se importante que o atendimento destinado a essa clientela ofereça recursos pedagógicos específicos e, principalmente, que haja maior investimento na formação contínua de professores que atuam com o público da Educação Especial.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Instituições Estaduais de Ensino; Processo de ensino-aprendizagem.

ZANCHETTI, Vitória de Araujo. **The Specialized Educational Assistance to Giftedness/High Abilities Students:** state educational institutions in focus Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 136 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

ABSTRACT

High-abilities or Giftedness (HA/G) are characterized by Joseph Renzuli concerning the interaction of three basic elements of human features: a) general and/or specific abilities above average; b) involvement in activities; and c) creativity. In Brazil, students diagnosed with HA/G integrate the Special Education target audience and, consequently, they have rights in their education process. For this reason, this qualitative study aimed to understand the way Specialized Educational Services (SES) offered to HA/G students in Multifunction Resource Rooms (MRR) for the state education system in Maringá-PR city occurs. The methodology consisted in conducting a field research, in which a sociodemographic survey was used for data collection, as well as a semi-structured interview for the teachers and another for the students. Two teachers, who work in the Multifunction Resource Rooms, and ten High School students that take part in this service contributed in this study. To the analysis, the content analysis method, proposed by Bardin (2011), was applied and three categories of investigation were elaborated: 1) The relation between the Multifunction Resource Rooms and the State Secretariat of Education; 2) The Multifunction Resource Rooms as a space to develop cognitive aspects; and 3) The Multifunction Resource Rooms as a self-identification space. The results show that the state government is flawed in the organization and support related to this place, leading to difficulties in the quality of services available to students with HA/G. Although the reality and challenges faced in different scopes of their lives, the teachers support and the interaction with other participants in this rooms, reflected in a positive opinion about the service by the students with HA/G who participated in this research and were able to identify its contribution to their development. In conclusion, even with the rights assured by legislation, the reality found in education institutions reveals that these rights are not being granted as they should, and also that the state government have to be committed in ensuring services which fill students with HA/G needs. In this regard, it is considered important that the service destined to these people offers specific pedagogical resources and, mostly, that there should be greater investment in continuing education for teachers who work with students from Special Education.

Keywords: High-abilities or Giftedness; Specialized Educational Services; Multifunction Resource Rooms; State Education Institutions; Learning and Teaching Process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características comuns nos alunos com AH/SD.....	26
Quadro 2 – Características comuns dos tipos de AH/SD.....	27
Quadro 3 – Características emocionais dos alunos com AH/SD.....	30
Quadro 4 – Cadastro de alunos com AH/SD no Censo Escolar.....	51
Quadro 5 – Pesquisas relacionadas ao AEE ofertado aos alunos com AH/SD nas instituições públicas de educação.....	55
Quadro 6 – Distribuição das produções encontradas por regiões brasileiras, tipo de produção e por esfera administrativa/instituição.....	57
Quadro 7 – Pesquisas sobre o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD no período entre 2019 e 2023.....	58
Quadro 8 – Referencial teórico utilizado nas pesquisas sobre o AEE ofertado aos alunos com AH/SD nas instituições públicas de educação básica no Brasil.....	58
Quadro 9 – Perfil sociodemográfico das docentes participantes da pesquisa.....	78
Quadro 10 – Informações dos alunos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 11 – Síntese das definições das três categorias de análise.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do Modelo Triádico.....	39
Figura 2 – Fluxograma baseado na busca e seleção de publicações.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
BDTD/IBICT	Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEAM/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAI	Plano de Atendimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
NRE	Núcleo Regional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SEM	Modelo Triádico de Enriquecimento - <i>Schoolwide Enrichment Model</i>
SEDU	Secretaria de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	21
2.1 Elucidando Conceitos.....	24
2.2 Características cognitivas e socioemocionais dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.....	26
3 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	32
3.1 A Proposta Prática de Joseph Renzulli.....	37
4 MARCOS LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	42
5 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	53
5.1 Análise Quantitativa.....	57
5.2 Análise Qualitativa.....	59
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
6.1 Características da pesquisa.....	75
6.2 Campo da pesquisa.....	76
6.3 Participantes da pesquisa.....	77
6.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	77
6.4 Instrumentos para a coleta de dados.....	79
6.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	80

6.6 Procedimentos para a análise de dados.....	81
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
7.1 Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação.....	83
7.2 A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos.....	91
7.3 A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação.....	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	120
Apêndice A - Roteiro para a entrevista semiestruturada com alunos participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	120
Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	122
Apêndice C – Questionário sociodemográfico para os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	124
Apêndice D – Concordância da instituição coparticipante	126
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	127
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais / responsáveis pelos alunos participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	130
Apêndice G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos do ensino médio participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD.....	134

1 INTRODUÇÃO

Durante o percurso formativo no curso de graduação em Pedagogia, um fato que nos inquietou foi a falta de aprofundamento na temática das Altas Habilidades ou Superdotação em contraste com o tempo, mesmo que curto, destinado às outras necessidades educacionais especiais e problemas de aprendizagem.

Esse fato nos despertou para a necessidade da realização de uma pesquisa contemplando a temática, no momento do trabalho de conclusão de curso (TCC). Assim, em nosso TCC realizamos uma revisão de literatura, na qual nos propusemos a investigar quais aspectos eram abordados nas publicações *stricto sensu* que discorriam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades.

Sobre os resultados obtidos nesse estudo inicial, em nosso TCC, verificamos que os alunos com AH/SD embora integrem o público-alvo¹ da Educação Especial e, dessa forma, detenham o direito de receber um atendimento especializado, ainda hoje não têm recebido um atendimento condizente com suas necessidades. Verificamos, ainda, o não cumprimento das políticas públicas e a falta de condições materiais e físicas das SRM, fator diretamente relacionado com a qualidade do atendimento. Destacamos que dentre a preocupação dos autores analisados na revisão de literatura, está a necessidade de serem produzidas mais pesquisas nesse campo, nos motivando a continuar nossos estudos em nível de mestrado.

Direcionando nosso olhar para as políticas públicas, com o objetivo de caracterizar os alunos com AH/SD, temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que os definem como detentores de elevado potencial, de envolvimento com a tarefa em uma ou mais área e de criatividade. Definição essa inspirada na teoria proposta pelo estudioso estadunidense Joseph Renzulli (2004; 2014; 2022).

Nesse sentido, Virgolim (2019) afirma que a legislação brasileira é balizada pela proposta de Joseph Renzulli (2004), sendo possível identificar na definição do conceito de AH/SD, inspirações oriundas dos estudos desse pesquisador. Por essa

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 especifica que as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as AH/SD integram o público-alvo da modalidade denominada como "Educação Especial" (Brasil, 1996).

razão, justificamos a escolha de tal teoria como fundamentação teórica de nosso estudo.

Renzulli (2014a) explica os comportamentos de superdotação como resultado da combinação, classificada por ele como dinâmica, de três traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, retratado graficamente pela intersecção de três anéis dispostos sobre um fundo quadriculado representando a personalidade da pessoa e fatores ambientais, sendo denominada por ele como Teoria dos Três anéis.

Para Virgolim (2007a), esses traços não obrigatoriamente necessitam ser apresentados na mesma intensidade e em concomitância, mas que apresentem capacidade de serem desenvolvidos ao serem providas oportunidades para tanto. Nesse contexto, Renzulli (2014a) defende que nenhum dos traços se mostra com mais importância que outros.

Ao se dedicar à caracterização da pessoa superdotada, Renzulli (2014a) explica que na literatura não há um consenso internacional quanto a isso, indicando que diversos autores se voltaram para essa tarefa, todavia, ressalta que para essa definição o estudioso tem que levar em consideração mecanismos de identificação e a prática pedagógica.

Sobre o processo de identificação dos alunos com AH/SD, Virgolim (2019) expõe que, de acordo com os estudos de Renzulli e Reis (1997), para identificá-los não é recomendado que se restrinja apenas à perspectiva psicométrica, mas que sejam abrangidos igualmente a indicação dos professores ou pessoas que convivem com o aluno. Nesse sentido, Sabatella (2013) aponta que o processo de identificação se mostra como indispensável para o educando ter acesso às práticas pedagógicas pensadas para seu desenvolvimento.

Em relação à prática pedagógica, Renzulli (2004), tendo como base sua definição para comportamentos de superdotação, dispõe de duas motivações principais para a educação desses alunos, que seriam, respectivamente, a autorrealização da pessoa e os benefícios de poder contar com a colaboração dessas pessoas na vida em sociedade. Nesse contexto, no qual não necessariamente o estudante tem toda sua capacidade desenvolvida, o desafio do professor se mostra em transformar o potencial em desenvolvimento (Renzulli, 2014a).

No que tange ao contexto brasileiro, acerca do AEE destinado aos alunos com AH/SD, têm-se que segundo o artigo 7º da Resolução nº4 de 2009 (Brasil, 2009), a esse aluno devem ser ofertadas atividades de enriquecimento escolar, sendo apresentado no artigo 5º que preferencialmente ocorram nas SRM, mas não sendo excluída a possibilidade de ser desenvolvido em centros especializados, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que tenham convênio com os órgãos públicos.

Especificamente sobre o atendimento para o aluno com AH/SD, Sabatella (2013) assinala que as SRMs são espaços onde devem ser realizadas atividades, aspirando o aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como promovendo momentos dedicados para a investigação, visando o aprimoramento das habilidades da pessoa. Nessa mesma perspectiva, Freitas, Negrini, Romanowski e Hosda (2012) destacam que a educação desses alunos deve ser elaborada tendo em vista sua criatividade, de modo que se sinta desafiado nos diversos contextos educacionais.

A fim de atender à Portaria nº 103 do Ministério da Educação, de 26 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que sistematiza a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o estado do Paraná tem sua adesão ao programa no período entre 2008 e 2013 (Brasil, 2015b). De acordo com o software “Consulta Escola”, da Secretaria de Educação do Estado (Paraná, 2023a), dentre as trinta e três instituições estaduais de ensino do município de Maringá-PR, seis dispõem de SRMs específicas para AH/SD.

Todavia, poucos são os estudos no Estado do Paraná sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas SRMs com os alunos com AH/SD. Portanto, além da justificativa pessoal, já citada anteriormente, há também uma justificativa científica e uma social para a realização desta pesquisa. A justificativa científica deve-se à escassez de estudos sobre a temática. A justificativa social, por sua vez, ancora-se nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e almeja contribuir com a formação de professores e profissionais da educação que trabalham diretamente com alunos com AH/SD.

Com base no exposto, a problemática deste estudo pode ser assim expressa: A maneira como ocorre o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais pelo sistema estadual de

ensino no município de Maringá-PR abrange as necessidades pedagógicas e socioemocionais desses alunos?

Segundo Freitas, Negrini, Romanowski e Hosda (2012), o AEE para esses estudantes deve garantir apoio quanto às suas necessidades pedagógicas, devendo abranger os aspectos psicológicos, intelectuais, sociais, familiares etc.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo compreender como ocorre o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais pelo sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR. Esse objetivo geral se desdobra em cinco objetivos específicos: 1) Realizar um resgate histórico a respeito da evolução do conceito de Altas Habilidades ou Superdotação; 2) Apresentar as características das pessoas com AH/SD, como forma de apontar as necessidades a serem atendidas pelo atendimento educacional especializado; 3) Realizar uma revisão de literatura com a finalidade de analisar as produções acadêmicas sobre o AEE ofertado aos alunos com AH/SD no ensino fundamental e médio; 4) Averiguar se o atendimento ofertado nas Sala de Recursos Multifuncionais, abrange as características socioemocionais dos alunos com AH/SD; 5) Investigar como ocorre a operacionalização do atendimento nas salas de recursos multifuncionais quanto às questões cognitivas particulares de cada aluno atendido.

A escolha do município de Maringá para a realização do estudo se justifica pela sua relevância para o Estado do Paraná. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maringá é o 3º município mais populoso do Paraná. Possui aproximadamente 409.657 habitantes, sendo que cerca de 22.000 estão matriculados no ensino regular nas escolas estaduais localizadas no município, de forma que, segundo dados estatísticos, centenas de alunos comporiam o *pool* de talentos (Brasil, 2022a).

Para atender aos objetivos propostos e responder à questão orientadora do trabalho, o estudo foi desenvolvido em uma escola estadual que possuía o maior número de turmas destinadas aos alunos com AH/SD do município de Maringá-PR. Participaram do estudo duas professoras atuantes nas salas de SRMs e dez alunos do ensino médio matriculados nas SRMs para AH/SD. A escolha pelos alunos do ensino médio se justifica por considerarmos que ao estarem no último nível da educação básica, possuem mais facilidade para relatar acerca da sua experiência na participação nas SRMs para AH/SD.

Quanto à abordagem, a presente pesquisa se classifica como qualitativa, visto que valoriza o detalhamento dos fatos e dos elementos sociais que os envolvem (Neves, 2015). Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância primordial aos testemunhos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados difundidos por eles. Dessa forma, esse tipo de estudo preza pela descrição minuciosa dos fenômenos e dos componentes que os cercam.

Portanto, a pesquisa se caracteriza, ainda, como descritiva. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo descrever pessoas ou fenômenos se utilizando de instrumentos de coleta de dados padronizados, de cunho qualitativo, adotando o encaminhamento metodológico da “Pesquisa de Campo”, na qual ocorre contato pessoal do pesquisador com o grupo pesquisado.

Como forma de organização, o trabalho foi dividido em oito seções. Na primeira seção, “Introdução”, discorre-se acerca do tema da pesquisa, da justificativa, do problema, dos objetivos geral e específicos, da metodologia e da forma que a dissertação está organizada.

Na segunda seção, intitulada “O aluno com altas habilidades ou superdotação”, dedicamo-nos a trazer as características do aluno com AH/SD, de forma a fazer a elucidação e contextualização de conceitos muito presentes na literatura. Debateremos, ainda, acerca do desenvolvimento socioemocional dessas pessoas, por entender que para refletir sobre a prática pedagógica tais questões devem estar bem estabelecidas.

Na terceira seção, nomeada “A educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação”, discorreremos acerca das possibilidades de atendimento desses alunos, assim como apresentamos a concepção teórica proposta pelos estudos de Joseph Renzulli, no que diz respeito à educação a ser ofertada a esses estudantes, tendo em vista que as contribuições desse autor estão presentes nas bases legais brasileiras que tratam do atendimento aos alunos com AH/SD.

Na quarta seção, intitulada “Marcos legais do atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades ou superdotação no contexto brasileiro”, apresentamos acerca dos aspectos legais que abordam a educação dos alunos com AH/SD, visto que analisar esses percursos nos auxilia no entendimento de aspectos apresentados na atualidade.

Na quinta seção, nomeada “Panorama das produções acadêmicas sobre a educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação nas instituições

públicas de educação básica no Brasil”, apresentamos uma revisão de literatura realizada em duas bases de dados brasileiras, a fim de identificar as teses e dissertações já desenvolvidas sobre a temática do AEE ofertado para alunos com AH/SD em instituições públicas de educação básica no Brasil.

Na sexta seção, intitulada “Procedimentos metodológicos”, identificamos as etapas da pesquisa, contextualizando o campo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados elencados para o desenvolvimento do estudo.

Na sétima seção, intitulada “Resultados e discussões”, discorreremos acerca das categorias de análise elaboradas a partir dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes e com os alunos.

Por fim, na oitava e última seção, trazemos as “Considerações finais” nas quais tecemos reflexões sobre os resultados obtidos, bem como discutimos as implicações educacionais deste estudo, buscando ressaltar o problema da invisibilidade dos alunos com AH/SD.

2 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Para compreender as definições utilizadas atualmente para se referir aos estudantes com superdotação é necessário ter consciência de seu percurso histórico. Dessa forma, ao analisar a narrativa exposta por Virgolim (2019) acerca do histórico do entendimento do conceito de inteligência, nota-se uma relação direta com a definição que se tem sobre aqueles mais capazes. A respeito da classificação das capacidades dessas pessoas, a autora destaca que visões mais unicistas do início do século XX, consideravam como integrantes dessa classificação somente aqueles que atendiam aos pré-requisitos de seus testes psicológicos, enquanto a visão atual de inteligência dinâmica expande esse entendimento.

Diversas são as teorias que se dedicam a explicar às pessoas com AH/SD, expondo suas características e informações que serão base para identificação desses estudantes, assim como servirão de suporte para o planejamento de processos pedagógicos adequados a suas necessidades. Alencar e Fleith (2001) defendem que a definição utilizada para se referir a essas pessoas está diretamente ligada ao modelo de programa desenvolvido para seu atendimento.

Para que seja possível discutir acerca de sua, faz-se necessário se basear em uma teoria, compreendendo as características por ela apontadas, a fim de entender as necessidades desses alunos e então pensar mecanismos para promover um processo educativo efetivo.

De acordo com Virgolim (2019), a legislação brasileira se utiliza dos estudos de Joseph Renzulli (2004; 2014a; 2014b;), estudioso estadunidense, para refletir a respeito da educação desses alunos. Nesse sentido, com a intenção de analisar o contexto brasileiro da educação ofertada aos estudantes com AH/SD, torna-se necessária a compreensão da visão desse autor sobre a temática.

Ao se referir às pessoas com AH/SD, Renzulli (2014a) explica que prefere empregar o termo superdotado como um adjetivo e não como substantivo, ou seja, prefere se referir ao “aluno superdotado” e não ao “superdotado”, isso, por defender a ideia de comportamentos de superdotação. Em sua concepção, a superdotação se desenvolve em determinadas pessoas, em certos momentos de sua vida. Assim, explicando sua preferência, o autor deixa explícito que não nega a existência de pessoas no mais alto nível de inteligência, nas mais diversas áreas.

De acordo com Virgolim (2019), as AH/SDs têm influências de fatores genéticos e ambientais, de modo a defender que seja ofertado a esses alunos um ambiente preparado para atender suas necessidades, decorrentes de seu potencial genético, capacitado não só para atender questões pedagógicas, mas que leve em consideração suas necessidades socioemocionais.

Para contextualizar a sua visão sobre AH/SD, Renzulli (2014a) explica esse comportamento como resultado da convergência entre três traços: criatividade; dedicação à tarefa e habilidade acima da média, teoria a qual denomina como “Teoria dos Três Anéis”, defendendo que não há a necessidade de os três traços estarem desenvolvidos, mas sim que a pessoa tenha capacidade para desenvolvê-los.

Assim, a habilidade acima da média, segundo Virgolim (2019), se refere à capacidade de desenvolver ou à capacidade desenvolvida superior à média, podendo ser geral ou específica. A habilidade geral, segundo Renzulli (2014a), é definida como aquela que pode ser empregada em todos ou em amplos domínios, explicitando que pode ser medida pelos testes psicométricos. A habilidade específica, por sua vez, é definida pelo autor como a potencialidade de se desenvolver nas diferentes áreas do conhecimento ou atividades.

O traço da dedicação à tarefa, segundo Alencar (2007), está relacionado à motivação, sendo definido como a disposição de energia para resolução de uma tarefa, estando ligado à dedicação, ao esforço e à autoconfiança. Sobre esse traço, Alencar e Fleith (2001) destacam que a inclusão de um traço afetivo na definição da AH/SD demonstra seu perfil multifacetado.

Referente ao traço da criatividade, Virgolim (2019) ressalta que nas pessoas que se destacam por suas habilidades, esse traço tem se mostrado como fundamental na sua personalidade. Alencar e Fleith (2001) complementam que esse traço está relacionado com aspectos, como: flexibilidade de pensamento, curiosidade, atenção a detalhes etc.

Mesmo com a especificação desses traços comuns, Renzulli (2004; 2014a, 2014b) menciona dois tipos de superdotação, sendo eles o acadêmico e o criativo-produtivo, não limitando as AH/SD às habilidades necessárias para o bom desenvolvimento em determinadas áreas do conhecimento escolar.

No que se refere à superdotação do tipo acadêmico, Renzulli (2004) menciona que esse traço é o mais fácil de ser identificado pelos testes

psicométricos, pelo fato de as capacidades dessas pessoas estarem relacionadas às habilidades valorizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, Virgolim (2019) aponta que alunos com esse tipo de AH/SD demonstram facilidade para se adaptar à realidade escolar e ter boas notas.

No que tange ao tipo criativo-produtivo, Renzulli (2004) menciona que se manifestam por ideias, expressões, produtos e áreas do conhecimento originais, pensadas para atingir um público-alvo ou uma plateia, estando fortemente ligado aos traços de dedicação à tarefa e criatividade. Renzulli (2014a) explica que a pessoa com esse tipo de AH/SD procura aplicar seus conhecimentos em soluções práticas para demandas pessoais que possam ser ampliadas para a população em geral.

Por ter esse entendimento a respeito da AH/SD, Renzulli (2004) defende que conhecer o Quociente de Inteligência (QI) de alguém não significa conhecer sua inteligência. Por acreditar que o QI não era determinante para a identificação de alunos para participar dos programas para AH/SD, Renzulli desenvolveu um modelo para a identificação dessas pessoas, chamado de “Modelo das Portas Giratórias”, cujo objetivo era identificar alunos com potencial para participar desses atendimentos, sendo esse processo denominado como composição do “*Pool de Talentos*” (Virgolim, 2014).

Virgolim (2019) explica que para a identificação desses alunos, pelo Modelo das Portas Giratórias, são necessários seis passos: indicação por testes, indicação por professores, caminhos alternativos (indicação pelos pais, colegas e autodenominação), indicações especiais (indicação de ex-alunos), notificação e orientação dos pais e nomeação por meio da informação.

Segundo Renzulli (2014b), o processo de identificação dos estudantes para a composição do “*Pool de Talentos*” e da documentação de suas habilidades são importantes para que a escola consiga proporcionar experiências extracurriculares e conduzir o trabalho dentro do âmbito escolar de forma a potencializar suas habilidades.

Tomando como base os estudos de Renzulli (2004; 2014a; 2014b; 2023), se faz necessário discorrer sobre a definição de conceitos relacionados à temática, assim como elencar as características das pessoas com AH/SD, para o entendimento de suas necessidades e dos mecanismos para ofertar processos educativos efetivos para elas.

2.1 Elucidando Conceitos

Muitos são os termos encontrados para se referir às AH/SD. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) destacam que a diversidade de termos para se referir a esse tema se mostra como um desafio para a sua definição, uma vez que os termos estão relacionados à concepção teórica empregada para discutir essa condição.

Essa diversidade pode ser ressaltada ao ser observado o percurso histórico dos estudos sobre essas pessoas no Brasil. De acordo com Novaes (1979), os três primeiros escritos sobre o tema no país entre os anos de 1929 e 1932 não apresentam um padrão quanto ao termo utilizado para se referir a elas, sendo utilizadas as seguintes denominações: super-normais; mais capazes; bem-dotados. Da mesma maneira, esse problema ainda é encontrado atualmente.

Com base nos estudos de Oliveira e Martins (2019), no ano de 1971, na Lei de Diretrizes e Bases, aparece pela primeira vez a referência a esses alunos na legislação brasileira, sendo denominados como superdotados. Mesmo esse termo tendo sido utilizado na legislação, não houve um consenso quanto ao emprego de termos, pois conforme discorre Antipoff (2010), entre os anos de 1973 e 1983 esteve em funcionamento a Associação Milton Campos para desenvolvimento e assistência de vocações dos bem-dotados. Como pode ser visto pelo nome da instituição, essa utilizava o termo bem-dotados.

Depois do ano de 1971, a temática das AH/SD volta a ser abordada nos documentos oficiais no ano de 2001, sendo então denominada como Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Delou (2019), é a partir do ano de 2011 que a legislação brasileira começa a utilizar o termo Altas Habilidades ou Superdotação.

Mesmo com a padronização da legislação quanto ao emprego dos termos, ainda não é possível estabelecer um consenso quanto ao seu uso, como um exemplo, Alencar e Fleith (2001) ressaltam que há autores que relacionam o termo superdotado à inteligência acadêmica e aos talentosos, às habilidades artísticas e aos altamente criativos. Da mesma forma, há os autores que não fazem essa diferenciação.

Nesse sentido, Sabatella (2013) destaca que mesmo dentro do território brasileiro, pela diversidade no vocabulário, não se há o consentimento quanto a

utilização do termo superdotado, de forma a ressaltar a importância de não serem criados neologismos que se afastem dos referenciais científicos. Pérez (2003) explica que a falta de um consenso na utilização desses termos no território brasileiro se mostra como uma questão que dificulta o entendimento dessa condição. Com isso é importante a definição de termos como: talentosos, altas habilidades e superdotação, para o entendimento da temática.

O termo talentoso pode ser utilizado para se referir à área artística. Conforme Sabatella (2013), essa expressão está relacionada com habilidades específicas, que podem ser desenvolvidas, por essa razão, segundo a autora, o termo é utilizado pelo Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas.

No que se refere às expressões Altas Habilidades ou Superdotação, Denise Fleith, estudiosa da temática, evidencia que não há uma diferenciação entre os termos. Porém, a mesma ressalta que no Brasil, há a preferência pela utilização do termo Altas Habilidades, pois há uma grande discussão quanto à expressão superdotado, por conta do prefixo “super” e sua relação com a palavra “super-herói”, que carrega um grande estereótipo. Todavia, a pesquisadora explica que o termo superdotado é muito encontrado nas publicações internacionais (Altas Conversas, Altas Habilidades, 2020a).

Nesse sentido, a escolha pela utilização dos dois termos unidos pela partícula “ou” na escrita deste trabalho, se justifica pelo seu uso pela legislação brasileira ao se referir a temática.

Da mesma forma que há diferentes termos para se referir às AH/SD pode-se perceber muitas confusões no uso de alguns conceitos. Como exemplo desses, Arantes-Brero (2021) assevera que no senso comum a pessoa com AH/SD é denominado de “gênio”, porém, essa não se mostra como a definição correta para se referir a essas pessoas. Assim como “gênio”, há outras expressões utilizadas de forma equivocada, tais como, “precoce”, “prodígio” e “autodidata”. Nesse sentido, é importante a elucidação desses termos para o entendimento da temática.

O termo “gênio”, segundo Arantes-Brero (2021), designa pessoas com produções originais de grande valor para a humanidade, como exemplo, a autora cita as obras de Sigmund Freud e de Marie Curie.

O termo “precoce”, de acordo com Sabatella (2013), tem na sua origem o significado de maturação antes do tempo esperado e sua utilização tem relação com crianças que desenvolvem habilidades específicas prematuramente.

O termo “prodígio”, por sua vez, segundo Virgolim (2007a), refere-se às crianças precoces que têm habilidades desenvolvidas no nível esperado por um profissional adulto, de forma a ressaltar que são extremamente conectadas a uma área específica, de forma a mostrar facilidade em seu aprendizado, todavia, não concerne ao domínio de várias áreas do conhecimento.

Por fim, no tocante ao termo “autodidata”, é necessário cuidado com sua utilização, isto pois não se mostra como regra para a pessoa superdotado, sendo apontado por Negrini e Camargo (2022) como característica frequente e não como característica comum.

Nota-se, portanto, que a utilização incorreta das expressões carrega estereótipos difíceis de alcançar, que restringem a identificação das AH/SD, mostrando como necessário a expansão de suas explicações e o emprego correto dos termos ao se referir à temática.

2.2 Características cognitivas e socioemocionais dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação

Do mesmo modo que entender os conceitos que envolvem as AH/SD, compreender as características desses alunos se mostra importante para a efetivação do atendimento ofertado a eles.

Ao nos referirmos a esses alunos é preciso considerar que mesmo com características comuns esse grupo se mostra como heterogêneo. Virgolim (2019) afirma que essas pessoas divergem entre si em diversos aspectos, desse modo, não se pode fazer uma generalização, pois sempre haverá uma exceção.

Mesmo que as AH/SD sejam um fenômeno heterogêneo, ao estudarmos a temática, podemos encontrar diversas listagens de características comuns atribuídas a essas pessoas. Assim, tomando como bases os estudos de Renzulli (2004; 2014a; 2014b) e de outros pesquisadores, apresentamos uma listagem para auxiliar na caracterização e identificação desses alunos, conforme pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 - Características comuns nos alunos com AH/SD

Habilidades Intelectuais	Criatividade	Motivação	Liderança
Facilidade em entender abstrações	Senso de Humor	Persistência	No geral, é respeitado pelos colegas
Memória	Imaginação	Interesse por tópicos específicos	Autoconfiança
Vocabulário amplo	Pensa de maneira diferente	Grande envolvimento em tarefas do seu interesse	Cooperatividade
Entende facilmente a relação de causa e efeito	Aventureiro	Pesquisador	Boa comunicação
Bom observador	Não hesita em correr riscos	Prefere atividades que possam ter responsabilidades pessoais sobre o produto idealizado	Organização
Grande conhecimento sobre tópicos específicos	Facilidade de aprimorar idéias		Geralmente lidera os trabalhos em grupo
Capacidade de generalização	Consegue responder de forma inteligente		
	Facilidade em buscar soluções		

Fonte: Elaborado com base em Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000, apud Oufino; Guimarães, 2007).

Para fazer essa listagem de características comuns dos alunos com AH/SD, os autores se baseiam na condição como um todo. Todavia, Renzulli (2004; 2014a; 2014b), ao dividir a condição em dois tipos descreve, conforme o quadro 2, suas particularidades evidenciando suas características comuns.

Quadro 2- Características comuns dos tipos de AH/SD

Acadêmico	Criativo-Produtivo
Bom desempenho escolar	Não se caracteriza pelo desempenho escolar
Memória	Criatividade
Vocabulário abrangente	Originalidade

Questionador	Imaginação
Raciocínio verbal e/ou numérico	Sensibilidade aos detalhes
Não apresenta a necessidade de muitas repetições	Dificuldade em seguir rotinas
Aprende de forma rápida	Facilidade em organizar aquilo que se mostra como desorganizado
Pode realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo	Pensamento por analogias
Consumidor de Conhecimento	Senso de Humor
	Não se importa com padrões
	Produtor de Conhecimento

Fonte: Elaborado com base em Renzulli e Reis (1997, apud Virgolim, 2019).

Analisando a lista do quadro 2, pode-se observar que ao indicar essas características, os autores rompem com a questão da obrigatoriedade do bom rendimento escolar associado a essa condição, indicada por Alencar e Fleith (2001) como um mito.

Nota-se que ao apresentar as características dispostas nos quadros 1 e 2, os autores se focam em aspectos cognitivos das AH/SD. Todavia, Sabatella (2013) evidencia que nas AH/SD da mesma maneira que as questões intelectuais, as emocionais são mais complexas.

No que tange a essa complexidade, Virgolim (2007a) defende que por apreender uma grande extensão de informações e emoções, que podem vir do externo ou de dentro do própria pessoas, maior do que sua capacidade de apropriação, seu desafio se caracteriza em aprender a utilizar seus artifícios intelectuais para compreender suas emoções.

Nesse sentido, se mostra importante compreender as questões internas e externas que as sensibilizam. Sabatella (2013) ressalta que os desafios vindos dos aspectos internos podem ser caracterizados por aqueles acarretados pela sua forma de ser, já os externos por aqueles ocasionados por conflitos com o meio em que vivem.

De acordo com Ourofino e Guimarães (2007), para compreender toda essa complexidade envolvendo seus aspectos emocionais, a pessoa necessita empregar um esforço psíquico que muitas vezes não se mostra compatível com sua idade

biológica. A respeito disso, Alencar e Fleith (2001) explicam que não pode ser negada a possibilidade de desajustamento emocional dessas pessoas, todavia, o aumento dessa probabilidade está relacionado com a inserção desses em ambientes não favoráveis às suas necessidades.

Nesta perspectiva, Virgolim (2007b) defende que o aluno com AH/SD não tem essa condição apenas no ambiente escolar, com isso, assim como a escola, a família e a comunidade precisam oferecer a ele esse ambiente propício para seu desenvolvimento.

Ourofino e Guimarães (2007) destacam que as pessoas com AH/SD podem se mostrar muito curiosos, sensíveis, perceptíveis e resilientes, assim como frustrados, descontentes e ansiosos. Isso reafirma a importância de um ambiente que os estimulem, para que sejam capazes de empregar sua capacidade cognitiva para desenvolver seus aspectos emocionais.

Da mesma maneira que evidencia a preocupação com o ambiente em que esse aluno está inserido, Virgolim (2007b) pontua o autoconceito como um fator fundamental que necessita de atenção quando se discute a respeito do desenvolvimento emocional dessas pessoas. A autora ressalta que a forma subjetiva como a pessoa com AH/SD se vê pode interferir na sua forma de ver o mundo e de agir.

De acordo com Ourofino e Guimarães (2007), o termo autoconceito pode ser encontrado com algumas variações, como autoimagem; autoestima; autoeficácia; todos tendo como ideia a mesma definição.

Sobre esse aspecto, Virgolim (2007b) salienta que por muitas vezes as pessoas com AH/SD são vistas pela sociedade como anormais, com isso, se não tiverem consciência de sua capacidade, essa visão estigmatizada pode ser prejudicial para a elaboração de seu autoconceito, indicando para elas, que estariam fora do padrão. Com isso, Ourofino e Guimarães (2007) enfatizam que a busca por se enquadrar nesse padrão traz muitos prejuízos para essas pessoas como falta de autoconfiança e o desajustamento de seu autoconceito.

Outra situação a ser considerada refere-se à complexidade dos aspectos emocionais, que igualmente influenciam as pessoas na forma de ver o mundo. Nesse sentido, Ourofino e Guimarães (2007) destacam que essa forma diferenciada com que elas veem o mundo favorece o desenvolvimento de preceitos, de uma visão ética e justa.

Por essa razão, torna-se necessário conhecer as principais características das pessoas com AH/SD no que tange aos seus aspectos emocionais. De acordo com o quadro 3, os autores enumeram as características emocionais comuns nelas.

Quadro 3 - Características emocionais dos alunos com AH/SD

Características Emocionais		
Ourofino e Guimarães (2007)	Sabatella (2013)	Virgolim (2019)
Dificuldade em se relacionar com pessoas que não compreendem seus interesses	Percepção Extraordinária	Perfeccionismo
Perfeccionismo	Alto Envolvimento	Perceptividade
Dificuldade em encarar críticas	Supersensibilidade	Lócus de Controle Interno
Atitudes inapropriadas quando necessitam realizar atividades que não o desafia	Interesse Existencial e Espiritual	Introversão
Supersensibilidade, que estimula sua empatia	Perfeccionismo	Pensamento Divergente
Atração por questões filosóficas, morais, políticas e sociais	Desigualdade nos Níveis de Competência	Senso de Destino
Tédio na realização de atividades não estimulantes	Humor	
Inclinação para questionar regras	Preocupação	
	Inadequação	

Fonte: Elaborado com base em Ourofino e Guimarães (2007), Sabatella (2013) e Virgolim (2019)

Por meio da análise do quadro 3, nota-se a variedade de características dos alunos com AH/SD, de forma que mesmo com as preferências das autoras em destacar um ou outro aspecto, as listagens apresentadas por elas podem ser relacionadas.

É preciso evidenciar que essas características não devem ser empregadas para rotular a pessoa com AH/SD, mas sim para compreendê-lo e encontrar a melhor maneira de desenvolver seu potencial.

Com a consciência dessa diversidade de características, Ourofino e Guimarães (2007) reconhecem a dificuldade da escola, da família e da comunidade

em promover o desenvolvimento das potencialidades desse aluno, todavia, evidenciam a importância de enxergá-lo em sua integralidade.

Destaca-se que essas pessoas não são homogêneas, ou seja, mesmo com características comuns, elas não são iguais. Nesse sentido, Chagas-Ferreira (2014) defende que cada uma se mostra como única e suas características não são estáveis e não devem ser entendidas de forma isolada de sua relação com o ambiente.

3 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Pensar a educação do aluno com AH/SD é um desafio. De acordo com Rech (2018), por suas características e necessidades não serem consideradas pelas instituições de ensino, acaba não ocorrendo uma estimulação correta de suas potencialidades, o que contribui para a invisibilidade desse aluno no âmbito escolar.

Reconhecer que esse aluno é invisível no âmbito escolar, é reconhecer que ele passa toda sua vida escolar sem que suas potencialidades sejam identificadas e desenvolvidas. Pérez e Freitas (2011) defendem que a invisibilidade desses alunos está fortemente relacionada ao desconhecimento a respeito da temática e dos documentos pertinentes a ela. Nessa perspectiva, para que essa realidade possa ser mudada, ideias errôneas sobre os alunos com AH/SD precisam ser explicitadas.

No tocante a uma dessas ideias, Pereira (2014) ressalta que nos meios escolares é comum a concepção de que o aluno com AH/SD é um autodidata e que por isso possui sucesso acadêmico em todas as disciplinas. Entretanto, essa ideia equivocada se mostra como uma dificuldade para o entendimento das AH/SD de maneira mais ampla.

Sabatella e Cupertino (2007), ao discutirem sobre as necessidades desses alunos, destacam que ao prever um atendimento especializado a eles, deve ser considerado que por mais esplêndida que sejam suas habilidades, sem o direcionamento correto, é pouco provável que atinjam altos níveis.

Pereira (2014) ressalta que por haver uma dificuldade em reconhecer as áreas fortes desses alunos encontra-se um inconveniente para a oferta de um atendimento que estimule suas características. Por essa razão, Sabatella e Cupertino (2007), defendem que concordar que é preciso um atendimento específico para os alunos com AH/SD, é reconhecer suas necessidades e capacidades, propondo oportunidades para seu desenvolvimento. Entretanto, esse atendimento não pode ocorrer de forma distanciada da compreensão das AH/SD.

Negrini e Freitas (2008) salientam que ao ser considerada a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, é necessário reconhecer e atender as particularidades de cada estudante. Nesta perspectiva, Pereira (2014) defende que a inclusão escolar desses alunos se dá no reconhecimento de suas características pessoais, da

situação de sua exclusão, na remoção dos obstáculos em sua educação, assim como nas ações planejadas para estimular seu potencial.

Nesta perspectiva da educação inclusiva que prevê uma educação para todos, Virgolim (2019) destaca que, com base na legislação, a escola dispõe do papel de promover um currículo pertinente e inclusivo que abranja todos os alunos. Assim, para inclusão dos alunos com AH/SD, é preciso levar em consideração as características cognitivas e socioemocionais deles. Rech (2018) defende que a escola como um todo, precisa ser motivada no planejamento de práticas inclusivas, que ofertem educação de qualidade aos estudantes com AH/SD.

Os professores são figuras importantes na condução da educação desses alunos. Sobre isso, Pavão, Pavão e Negrini (2018) evidenciam que para o atendimento dos alunos com AH/SD é preciso que os professores tenham formação adequada para que possam assegurar os direitos de seus alunos e ofertarem apoio de maneira adequada. No entanto, ao abordar sobre a realidade, Pereira (2014) aponta a falta de preparo dos docentes para realizar esse trabalho, expondo que eles não possuem conhecimento dos mecanismos educacionais dispostos pelos documentos legais que formalizam esse atendimento.

Alencar e Fleith (2001) concordam com a necessidade de uma formação específica para o trabalho com os alunos com AH/SD, fazendo uma crítica a respeito da dificuldade de se ter acesso a ela na formação inicial, uma vez que são poucas as instituições de ensino superior que trazem em seus currículos disciplinas voltadas à temática. Por conseguinte, Pavão, Pavão e Negrini (2018) reforçam a importância da oferta de formação para atualização dos docentes com relação à temática, de modo a abranger pontos relacionados à identificação, acompanhamento e atendimento dos alunos com AH/SD.

Alencar e Fleith (2001) destacam ser necessário preparar professores com entendimento das necessidades de que os alunos com AH/SD precisam ter contato com experiências abrangentes em um ambiente que os estimulem e favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. A esse respeito, Pereira (2014) defende que a inclusão se mostra como condição para o desenvolvimento das pessoas, evidenciando a importância de se propiciar oportunidades a esses alunos.

Alencar e Fleith (2001) evidenciam, ainda, que a influência do ambiente pode vir a estimular o desenvolvimento dos estudantes, como pode arruinar suas potencialidades, ressaltando a necessidade de promover condições para o

desenvolvimento da criatividade e produção em diversas áreas. Da mesma forma, Virgolim (2007a) reforça que ao entrar em contato com um ambiente estimulador, elaborado para atender suas necessidades, o aluno com características de AH/SD torna-se capaz de atingir um elevado nível de produção.

De acordo com Rech (2018), cabe ao professor propor métodos que estimulem esses alunos, de modo a fazer com que suas potencialidades não sejam desmotivadas. Nesse sentido, Sabatella e Cupertino (2007) destacam que o planejamento da educação desses alunos deve ser pensado tendo como o objetivo a suplementação e a complementação que visem seu desenvolvimento, propondo situações desafiadoras que estejam de acordo com suas habilidades.

O professor precisa ofertar a esses alunos mecanismos para que possam se desenvolver de maneira a não se preocupar em dar a eles todas as respostas, mas ser um apoio, ensinando-os os caminhos para chegar a elas de forma a encorajá-los, estando dispostos a sair da sua zona de conforto e ser desafiados (Altas Conversas, Altas Habilidades, 2020b). Por conseguinte, Sabatella e Cupertino (2007) destacam que os docentes devem buscar enriquecer o conhecimento desses alunos, de forma a expandir suas possibilidades e fortalecer noções de responsabilidade e independência.

Referente à organização desse atendimento ofertado pela escola, Virgolim (2019) evidencia que a legislação brasileira dispõe de três formas possíveis (três modelos) para o atendimento desses alunos: agrupamento, aceleração e enriquecimento.

No que tange ao agrupamento, Sabatella e Cupertino (2007) o definem como um método de seleção e separação de alunos conforme o nível de suas habilidades em salas de aulas regulares ou em escolas especiais. De acordo com as autoras, quando esse atendimento ocorre nas escolas regulares, os alunos são retirados de suas salas para desenvolverem outras atividades. Entretanto, Cupertino e Arantes (2012) destacam que essa separação dos estudantes não é bem-vista e recebe diversas críticas por não estar de acordo com o modelo de escola inclusiva, favorecendo a discriminação e ao mesmo tempo indicando um elitismo.

Sobre a aceleração escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), Oliveira (2020, p. 73) explica que essa,

[...] apresenta-se como uma estratégia de atendimento educacional a esse público da educação especial segundo a legislação brasileira. Trata-se de uma medida administrativa e pedagógica que garante que os alunos avancem anos em sua trajetória escolar, concluindo o percurso em menor tempo. É preciso, no entanto, que tal medida seja sempre questionada sobre suas reais implicações na vida social e escolar do estudante, uma vez que, realizada a aceleração, não é possível que o aluno retorne ao ano anterior.

Virgolim (2007a) ressalta que esse modelo de atendimento dá ao aluno a oportunidade de acessar conteúdos mais avançados que o previsto para sua faixa etária. Entretanto, como todo modelo de atendimento, esse dispõe de pontos positivos e negativos. Quanto aos benefícios, Sabatella e Cupertino (2007) mencionam que para a instituição de ensino, não há a necessidade de mobilização de mais profissionais e recursos e para o aluno e sua família, por sua vez, se trata de uma solução rápida e eficiente.

Por outro lado, Cupertino e Arantes (2012) destacam as desvantagens desse modelo, alegando que é preciso ter cuidado, uma vez que se não proposto da forma correta pode acarretar aos alunos sentimento de isolamento e insegurança.

Para que a aceleração possa ser proposta de forma segura, Alencar e Fleith (2001) apontam a necessidade de avaliar as habilidades do aluno indicado, assim como a disponibilidade do professor para aceitar um aluno mais novo que os demais alunos da classe e que apresente comportamentos superdotados, que precisa de um atendimento especializado.

Por fim, o terceiro modelo, chamado de enriquecimento, é definido por Virgolim (2019) como a proposta que visa dar a oportunidade aos alunos de terem acesso a experiências de aprendizagem não contempladas pelo currículo regular. Sabatella e Cupertino (2007) mencionam que esse modelo de enriquecimento pode ter vários formatos, o que possibilita ser confundido com outros modelos de atendimento.

No que se refere a sua organização, o modelo de enriquecimento, pode ser ofertado de duas formas: 1) intracurricular: com atividades desenvolvidas na sala de aula pelo professor regular; e 2) extracurricular: sendo realizado fora da sala de aula regular, por um professor especialista em educação inclusiva.

Do mesmo modo que os outros modelos, o modelo de enriquecimento possui pontos positivos e negativos. Como ponto positivo, Cupertino e Arantes (2012) citam que esse propicia aos estudantes maior facilidade no atendimento de suas

particularidades, assim como o mantém um maior tempo no ambiente em que está inserido. Quanto aos aspectos negativos, as autoras mencionam a necessidade de a instituição de ensino providenciar recursos e professores, quando necessário, para esse atendimento.

Nota-se que dentre as possibilidades, o enriquecimento se mostra como o de menor prejuízo ao estudante, uma vez que os empecilhos indicados se referem apenas à instituição escolar, tendo essa que disponibilizar recursos financeiros, físicos e humanos para sua oferta, diferente dos outros modelos nos quais os pontos negativos interferem diretamente no desenvolvimento dos alunos com AH/SD, por poder influenciar negativamente nos aspectos cognitivos e emocionais, quando propostos de forma inadequada.

Para que esse processo de inclusão dos alunos com AH/SD seja efetivo, a escola precisa se mobilizar, podendo contar com o apoio de outros contextos que intervêm no desenvolvimento deles. Nesse sentido, Costa (2018) ressalta que a oferta de um atendimento que propicie meios para o desenvolvimento desses estudantes, tem como papel conectar gestores, docentes e família nesse processo.

Chagas-Ferreira (2014) defende que o ambiente escolar é o responsável pela identificação e oferta de atendimento a esses alunos, tendo que contar com a colaboração dos familiares para desempenhar seu papel.

Sabatella e Cupertino (2007) salientam que para atender às expectativas da família, estar de acordo com a cultura da instituição escolar, compreender as necessidades do aluno e não entrar em conflito com o ensino regular, essa oferta deve ser pensada de maneira cuidadosa e ponderada.

De acordo com a realidade brasileira, Gama (2014) destaca que mesmo que no país há mais de quarenta anos seja previsto um atendimento especializado a esses alunos, não se tem muitas ações realizadas para eles, defendendo que sejam desenvolvidas mais ofertas tendo como bases os estudos produzidos no país e no exterior.

Nesse sentido, ao utilizar como referencial teórico os estudos de Renzulli (2004; 2014a; 2014b; 2022), torna-se necessário compreender sua proposta de educação para os alunos com AH/SD. Assim sendo, na próxima subseção faremos a apresentação dos principais conceitos elaborados por esse autor.

3.1 A Proposta Prática de Joseph Renzulli

Levando em consideração as características atribuídas aos alunos com AH/SD. Renzulli (2004; 2014b) propõe um modelo que ofereça a eles uma educação de qualidade e que compreenda suas necessidades, chamado “Modelo de Enriquecimento Escolar - *Schoolwide Enrichment Model* (SEM)”. De acordo com o autor, seu trabalho está organizado de maneira a dedicar a mesma relevância aos conceitos teóricos e mecanismos práticos para aplicação dos conceitos, pois segundo ele, se não tiver relação com a realidade, a teoria aplicada não tem muito valor (Renzulli, 2004).

De acordo com Virgolim (2019), o modelo proposto por Renzulli foi elaborado em parceria com a pesquisadora Sally Reis, no final da década de 1970, tendo sua primeira publicação em 1985. Com base em Renzulli (2004), o modelo foi elaborado tendo como base suas observações dos programas para alunos com AH/SD nas décadas de 1960 e 1970.

Esse modelo, complementa Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), tem como característica ser bem flexível, o que permite sua adequação em diferentes realidades, de forma que cada instituição possa dispor dos melhores meios para sua realização prática, uma vez que não se trata de um planejamento pronto, mas de uma estratégia de organização.

Renzulli e Reis (2022) destacam que os educadores não precisam deixar os currículos regulares, mas podem incluir experiências motivadoras no processo de aprendizagem, de modo a evidenciar que nesse processo os modelos dedutivos e indutivos precisam ser trabalhados juntos. Renzulli (2014b) explica que se trata de uma proposta para fazer com que a educação se mostre mais cativante e agradável, propiciando o desenvolvimento dos estudantes.

Para que esse modelo seja colocado em prática de maneira formal pela instituição de ensino, Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) destacam cinco pontos a serem considerados, sendo eles: a consonância entre equipe pedagógica e docentes; engajamento da comunidade escolar nas discussões e na organização; definição de metas e objetivos; formação dos profissionais para desenvolver a organização proposta pela comunidade escolar; e a organização de uma base de dados sobre interessados em contribuir como monitores para orientação desses alunos.

Renzulli e Reis (2022) defendem que ao levar em consideração o desenvolvimento total dos alunos, o objetivo, a cultura e o comprometimento de toda a escola devem ser considerados e não apenas dos programas de atendimento especializado.

De acordo com Virgolim (2019), o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli, foi formalmente adotado no Brasil, com a implantação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), no ano de 2005, sendo extensamente discutido em eventos de formação profissional, como forma de padronizar o atendimento ofertado a esses alunos no país.

Renzulli e Reis (2022) explicam que o primeiro serviço ofertado por esse modelo é chamado de Avaliação Abrangente de Pontos Fortes e é realizado pela coleta e organização de dados dos alunos, para que se possa ter informações a respeito de seu desempenho acadêmico, interesses, preferências no estilo de aprendizagem e modos de expressão.

Renzulli (2014b) assevera que os objetivos dessa avaliação são: coleta de informações; classificação das informações; revisão e análise das informações de maneira regular que devem ser consideradas ao ofertar oportunidades; utilização das informações para tomar decisões referentes à aceleração curricular e enriquecimento.

De acordo com Renzulli (2014b), a base curricular do SEM denomina-se de Modelo Triádico. Esse modelo tem como objetivo possibilitar um contexto natural de aprendizagem, de modo que com as atividades de exploração e a curiosidade, o aluno possa se interessar por uma temática específica (Renzulli; Reis, 2022). Ademais, Sant'Ana (2016) ressalta que esse modelo busca propor uma estratégia para que os docentes possam direcionar os estudantes do nível básico aos mais aprofundados, sendo o modelo organizado em Tipo I, II e III.

Ao levar em consideração esta base curricular, Renzulli (2014b) expõe uma representação (Figura 1) que resumidamente apresenta o modelo de enriquecimento por ele proposto.

Figura 1 - Representação do Modelo Triádico



Renzulli (2014b) explica que o enriquecimento do tipo I consiste na exposição de temas diversos que não são abordados pelo currículo regular aos alunos, podendo ser organizado por professores ou pela comunidade, sendo caracterizado por atividades exploratórias que podem ser realizadas de forma individual ou em grupo.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) destacam que essas atividades devem ser planejadas de acordo com as preferências dos alunos, com o objetivo de provocar a curiosidade, de forma que despertem o interesse e o entusiasmo dos estudantes, tendo como um de seus objetivos aguçar interesses para serem trabalhados nas atividades dos tipos II e III, ressaltam que nessas atividades os alunos devem ter contato com diversas formas de aprendizagem.

De acordo com Renzulli (2014b), o enriquecimento do tipo II se caracteriza por atividades de treinamento em grupo, nas quais são utilizadas estratégias para o seguimento do processo de aproximação com as temáticas de interesse expostas no enriquecimento do tipo I, de forma que tem como objetivo ofertar atividades que compreendam:

- (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos;
- (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender;
- (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e
- (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual (Renzulli, 2014b, p. 546).

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) explicam que esse tipo de enriquecimento deve ser elaborado de maneira que o aluno aprenda a pesquisar e a utilizar as estratégias pertinentes aos temas de suas preferências, ou seja, essas atividades devem levar em consideração o “como fazer”.

Outro ponto discutido por Renzulli (2004), está relacionado com a oportunidade que esse tipo de enriquecimento oferece em estimular questões referentes ao autoconceito, relações interpessoais e trabalho em grupo. Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) citam, como exemplo, a incitação da autonomia que facilita o processo de aprendizagem.

No que tange ao enriquecimento tipo III, Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) destacam que o aluno trabalhará em temas relacionados a problemas reais, de maneira a realizar pesquisas de forma adequada, desenvolvendo novos conhecimentos, podendo ao final ter suas atividades divulgadas em diferentes ocasiões.

Renzulli (2014b, p. 546) ressalta que os objetivos desse tipo de enriquecimento são:

- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;
- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;
- desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e
- o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa.

Por conseguinte, Sant’Ana (2016) evidencia que a organização desse tipo de enriquecimento segue a metodologia indutiva, na qual o aluno tendo autonomia, se mostra como o protagonista do processo de aprendizagem. Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 62), de forma resumida, frisam que nesse tipo de enriquecimento o aluno se mostra como “aprendiz de primeira mão e produtor de conhecimento”.

Renzulli e Reis (2022) afirmam que esse tipo de enriquecimento pode ser considerado o mais avançado, intenso e estimulante no processo de aprendizagem,

de modo que para conseguir chegar a ele o aluno depende de sua motivação e determinação nos estudos.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) ressaltam que, no tipo de enriquecimento III, as atividades devem ter como objetivo a estimulação da ação criativa dos estudantes, possibilitando participação ativa dos alunos, de maneira que o professor seja o facilitador no processo de aprendizagem.

Sant'Ana (2016) destaca que ao ser dada ao aluno a oportunidade de ter autonomia e ser protagonista em seu processo de aprendizagem, deve-se confiar em seu potencial e deixar-se ser surpreendido por ele. Todavia, a autora defende que nesse tipo de enriquecimento III, não pode haver a cobrança excessiva, mas deve-se fornecer ao aluno instrumentos para seu desenvolvimento, assim como permitir retrocessos dentro dos tipos de enriquecimento, por meio de decisão tomada em parceria com o aluno, por ser um processo dinâmico.

Outra estratégia para a educação de alunos com AH/SD, defendida por Renzulli (2014b) e abordada pelo SEM é a compactação e aceleração curricular, na qual o currículo regular é adequado para que os alunos acima da média possam ter a oportunidade de ajuste de acordo com os conteúdos dominados antes dos outros alunos. Nesse sentido, de acordo com Renzulli (2004), utilizar a compactação curricular junto com o Modelo Triádico de Enriquecimento, e outras estratégias de aceleração, se mostra como uma conceituada forma de desenvolvimento da superdotação.

Tendo como referência todo o processo de enriquecimento, Renzulli e Reis (2022) defendem a necessidade de trabalhar de acordo com as preferências dos alunos. Segundo os autores, todos desenvolvem um trabalho melhor quando estão em contato com aquilo que gostam de fazer, sendo importante ensinar aos alunos o amor por aprender. Destacam que tendo observado décadas de estudos, consideram que assim como os alunos formalmente identificados com AH/SD, vários outros alunos podem ser beneficiados com esse modelo de enriquecimento, para o desenvolvimento de seus talentos.

No que tange aos benefícios do SEM aos alunos com AH/SD, Renzulli e Reis (2022) defendem que o método possibilita o desenvolvimento dos seguintes traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Os autores, apontam, ainda, que a maneira como as atividades são propostas incentiva os alunos a buscarem outras oportunidades fora do âmbito escolar.

4 MARCOS LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para entender o atual cenário da educação para alunos com AH/SD no território brasileiro é preciso levar em consideração a contextualização histórica dessa oferta e os marcos legais que asseguram esses estudantes.

Segundo Alencar e Fleith (2001), a temática das AH/SD tem poucas iniciativas de atendimento e pesquisa antes da década de 1970 no contexto brasileiro. Antipoff (2010) destaca que a preocupação com os alunos com potencial superior começou no Brasil na década de 1920, tendo registros de realização de testes de inteligência no Rio de Janeiro e em Recife, porém, sem preocupação de proposição de políticas públicas direcionadas a esses alunos.

Nesse mesmo período, de acordo com Alencar e Fleith (2001), poucos estudiosos se dedicaram à temática. Um dos poucos estudos de destaque desse período foi desenvolvido por Leoni Kaseff, em 1931 e foi intitulado “A Educação dos Supernormais”. Outro fato indicado pelas autoras, ocorrido nesse período, foi a chegada no Brasil, no ano de 1929, de Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, que continuou seus estudos sobre inteligência iniciados na Europa, tendo várias publicações sobre o tema já estudado entre as décadas de 1930 e 1940.

De acordo com Faveri e Heinzle (2019), em 1945, Helena Antipoff atendia pequenos grupos de estudantes com alto potencial no Rio de Janeiro. Pasion e Souza (2022) ressaltam que a estudiosa buscava formas democráticas de educação, assim como indicava que as AH/SD não estariam relacionadas com as condições socioeconômicas, de forma a defender que as pessoas ainda estariam invisíveis em todos os níveis econômicos e sociais.

Oliveira (2021) ressalta que em 1967 foi criada uma comissão para identificação das AH/SD. Entretanto, conforme Oliveira e Martins (2019), mesmo com essas iniciativas, a referência a esses alunos é feita pela primeira vez na legislação brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Em seu Art. 9º, garantia matrícula aos alunos com atrasos, deficiências físicas ou mentais e tratamento especial para os alunos com AH/SD (Brasil, 1971).

Faveri e Heinzle (2019) destacam que com a promulgação da Lei nº 5692/71 houve um aumento das propostas de atendimento para os alunos superdotados. Depois de dois anos, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com uma visão que promovia a integração dos alunos da Educação Especial, tendo como característica ações assistencialistas e isoladas do Estado (Brasil, 2008a).

O CENESP, segundo Delou (2019) era um órgão administrativo direto e indireto, com autonomia financeira que nomeou assessorias técnicas para as diferentes áreas da Educação Especial. Para a assessoria das AH/SD foi nomeada a psicóloga do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Maria Helena Novaes, reconhecida como referência na organização dos serviços e estudos na área, para mais a autora destaca que no ano de 1986 este centro é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Oliveira (2021) expõe que a partir da década de 1970, a temática das AH/SD começou a ganhar espaço no Brasil. Todavia, o autor discorre sobre o fato que mesmo com essas iniciativas, o assunto não ganha destaque na Assembleia Nacional Constituinte em 1988, de forma a não ter na Constituição Federal de 1988 referência sobre esses alunos.

Nesse período, ações internacionais influenciaram o Brasil em relação à Educação Especial. Como exemplo, cita-se a Conferência de Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990), na qual foi elaborada a “Declaração Mundial para a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. De acordo com Delou (2019), a declaração foi assinada pelo governo brasileiro, que recebeu financiamento do Banco Mundial, com a condição de que fossem atendidas todas as exigências. Segundo a autora, as modificações feitas com base nas exigências do Banco Mundial foram realizadas pelo então presidente Fernando Collor de Mello, que encaminha os alunos com deficiências para a escola regular e ameaça o funcionamento dos atendimentos para alunos com AH/SD.

Delou (2019) explica, ainda, que com o impeachment do presidente em 1992, Itamar Franco assume a presidência e ao tomar posse a Secretaria de Educação Especial por ter conhecimento do trabalho de Helena Antipoff com os alunos com deficiência e alunos com AH/SD.

No ano de 1994, a Secretaria de Educação Especial lançou a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a), que inseriu os alunos com AH/SD no público-alvo da Educação Especial, reconhecendo a necessidade da oferta de um atendimento especializado a esses alunos. Esse documento define os alunos com AH/SD como possuindo:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criativo ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes;
- capacidade psicomotora (Brasil, 1994a, p. 13).

Ao discorrer a respeito desse documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada no ano de 2008, ressalta que mesmo com esse reconhecimento, tinha-se como base a Integração Escolar, que não garantia ações de valorização dos diferentes, reafirmando que esses alunos eram responsabilidade exclusiva da Educação Especial (Brasil, 2008).

Outra ação internacional importante que influenciou as políticas nacionais foi a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, de 1994, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), ocorrida em Salamanca, Espanha. Essa declaração, segundo Batista, Rego e Benício (2018), previa que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares se mostrasse como uma forma mais avançada de democratização do processo educacional. A Declaração de Salamanca proclamou que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994, online).

A Declaração de Salamanca ampliou, ainda, o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não conseguem se beneficiar com a escola, independentemente do seu motivo.

De acordo com Oliveira (2021), a Declaração de Salamanca influenciou o governo brasileiro para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), porém, em sua redação original, ao dispor sobre a Educação Especial, não faz referência aos alunos com AH/SD, se referindo a seu público-alvo como “Estudantes com Necessidades Especiais”.

No art. 58, a LDB definiu a Educação Especial da seguinte forma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, online).

Nos anos seguintes, segundo Delou (2019), foram elaborados diversos documentos legais referentes à Educação Especial que levavam em consideração os alunos com deficiências, contudo, poucos foram os que se referiram às AH/SD.

Dentre os documentos que fazem menção às AH/SD tem-se o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a). Esse plano traz as diretrizes e metas para a educação nacional e no que se refere aos alunos com AH/SD, reconhece a necessidade da identificação coerente com sua realidade, de forma a estabelecer duas metas no que concerne a esses alunos. A primeira, relacionada à implantação gradativa do atendimento em diversas áreas; e a segunda, relacionada ao incentivo para as instituições de ensino superior identificarem os alunos da educação básica, a fim de oferecer estímulos para a continuidade dos estudos.

Outros documentos elaborados neste ano são o Parecer nº 17 de 2001 (Brasil, 2001b), que ao dispor sobre os alunos com AH/SD indica que por falta de motivação e insatisfação com o currículo escolar, são tidos como alunos problemas e reconhece a necessidade da oferta de um atendimento de enriquecimento e aprofundamento curricular, e a Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001c, online) que garantiu a esses alunos pelo inciso IX do art. 8º:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Nesse mesmo período, no tocante à educação dos alunos com AH/SD, podem ser destacadas duas ações importantes: 1) a fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação em 2003 (CONBRASD, 2003); e 2) a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em 2005 (NAAH/S) (Brasil, 2006). Segundo Delou (2019), esse fato teve influência direta da UNESCO e apoio do Banco Mundial.

No que se refere ao CONBRASD (2003), o art. 2º de seu estatuto oficial indica que esse Conselho,

[...] tem por finalidade congregar e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das altas habilidades/ superdotação (CONBRASD, 2003, p. 1).

A implementação dos NAAH/S, por sua vez, mostra-se como uma iniciativa do governo federal para o atendimento especializado para os alunos com AH/SD por meio da parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias Estaduais de Educação, sendo instituídos no ano de 2006, em sua maioria nas capitais. Sobre esse processo, Rech (2018) salienta que para a adesão à proposta cada unidade federativa deveria manifestar o interesse e dispor de espaço físico para seu funcionamento.

Referente à organização, os NAAH/S são divididos em unidades, cada uma responsável especificamente por uma área relacionada ao trabalho com esse público, sendo elas docentes, família e alunos, tendo como objetivo:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (Brasil, 2006, p. 15).

Deste modo, de acordo com o Documento Orientador (Brasil, 2006), os NAAH/S oferecem formação aos docentes e profissionais da educação, bem como suporte aos alunos com AH/SD. Ademais, possibilita que docentes e comunidade tenham acesso a materiais e equipamentos específicos para o trabalho com esses estudantes, assim como apoio psicológico e emocional às famílias dos estudantes.

Tendo como base o funcionamento desses núcleos em cada unidade federativa, Pérez e Freitas (2014) evidenciam que a realidade nos diferentes locais do país se mostrou desigual, de forma que enquanto em alguns lugares a proposta foi muito bem estruturada e se destacaram no atendimento e pesquisa na área, em outros, os NAAH/S foram desativados ou estão em processo de desativação.

Outro documento importante para a Educação Especial e, por conseguinte, para as pessoas com AH/SD, é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Esse documento contou com a colaboração de especialistas de diversas áreas da Educação Especial, tendo a participação de Soraia Napoleão Freitas, doutora especialista na área das AH/SD.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) tem como objetivo promover políticas públicas que garantam educação de qualidade para todos os alunos nos diversos níveis de ensino, oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de docente, participação da família e comunidade, além de acessibilidade. Por meio desse documento, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De acordo com Faveri e Heinzle (2019), a promulgação dessa política revela que o governo brasileiro se abre para pensar a respeito de proposições de ações mais voltadas para a prática, contribuindo para a elaboração de diversos documentos oficiais.

Nesse período, foi igualmente aprovado o Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b), que visava dispor a respeito do AEE de forma a regulamentar o Art. 60 da LDB nº 9394/96, que dispõe sobre essa maneira de atendimento, indicando seus objetivos, garantindo apoio da esfera federal, definindo as SRMs e assegurando matrícula dupla para os alunos matriculados na Educação Especial, sendo revogado pelo Decreto nº 7611/2011.

Nesse sentido, no ano de 2009 com a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009), é reafirmada a garantia do direito ao AEE para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo dispostas questões relacionadas à definição dos alunos a quem é destinado, sua organização, funcionamento e objetivo.

A respeito de seu objetivo, o art. 2º menciona que:

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

No que se refere a essas barreiras, Pérez e Freitas (2014) ressaltam que, relacionadas às AH/SD, elas são consideradas pelas questões econômicas, culturais, atitudinais e pedagógicas que dificultam a inclusão desses alunos

Essa Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009), ao dispor a respeito da organização do AEE se refere a questões de financiamento e responsabilidades da escola regular. Com isso, o art. 8º garante a esses alunos a dupla matrícula ao serem registrados no censo escolar, e o art. 10 indica que a instituição deve registrar em seu projeto pedagógico como deve ser organizado o AEE.

Sobre o funcionamento do AEE, o art. 5º (Brasil, 2009) indica que as atividades devem ocorrer preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), ou Centros de Atendimento Educacionais Especializados públicos, instituições confessionais ou filantrópicas.

O art. 7º, por sua vez, ao tratar do atendimento para os alunos com AH/SD, destaca que deve ser desenvolvido em parceria com os NAAH/S e instituições de ensino superior:

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

No art. 12, há a garantia de que a atuação no AEE seja realizada por um profissional especializado em Educação Especial. A respeito das atribuições desse professor, o art. 13 menciona as seguintes:

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

Destaca-se que o professor atuante no AEE deve estar envolvido em questões que extrapolam as SRMs para poder atender esses alunos. Nesse sentido, Pereira (2014) ressalta que profissionais de diversas áreas buscam com frequência o professor do atendimento especializado como forma de auxílio para suas práticas com esses alunos.

A respeito das SRMs, foi publicado no ano de 2010, pelo governo federal, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), com o objetivo de instruir os sistemas de ensino sobre a implantação do programa para a oferta do AEE destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. Em sua apresentação, o Manual destaca que:

A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade (Brasil, 2010, online).

No ano seguinte foi publicado o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) que reafirma o compromisso do governo federal com os alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, o § 1º do art. 2º, assegura a suplementação para os alunos com AH/SD:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Com as novas discussões referentes à Educação Especial, diversos artigos da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) foram modificados por redações mais atualizadas. Dessa forma, a Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013 alterou a redação original do inciso III do art. 4º (Brasil, 2013), de forma a especificar que alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com AH/SD têm direito ao AEE.

Dentre as alterações feitas por essa lei, tem-se o art. 58, definindo a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, online).

Nesse mesmo período, no ano de 2014, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que prevê diretrizes para a educação nacional para o período de dez anos, tendo como uma de suas metas a universalização do ensino para crianças e adolescentes dos 04 aos 17 anos que integrem o público-alvo da Educação Especial, prevendo o direito ao AEE pela rede regular de ensino.

De acordo com Batista, Rego e Benício (2018), essa meta prevê, assim como alterações na estrutura, mudança de paradigma nas escolas, para garantir o desenvolvimento de todos os alunos, buscando uma escola democrática de respeito às diversidades.

A respeito do PNE, Oliveira (2021) salienta que ao comparar o plano vigente com o aprovado no ano de 2001, pode-se destacar o crescimento das referências

feitas à temática da AH/SD, mostrando o aumento de sua relevância e inserção nos documentos federais.

No ano de 2015, por meio da Lei nº 13234, de 29 de dezembro (Brasil, 2015c), foi realizada outra alteração na LDB nº 9394/96, a qual garante a identificação, atendimento e cadastramento dos alunos com AH/SD. De acordo com o art. 59-A da Lei nº 13234:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (Brasil, 2015, online).

Para Delou (2019), a mudança se mostra como efeito da crítica da UNESCO sobre o funcionamento dos NAAH/S e como reparação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015a), que não compreendia todo o público-alvo da Educação Especial.

Percebe-se que a história da oferta de atendimento especializado para alunos com AH/SD no Brasil pode ser considerada recente, tendo começado com pequenas iniciativas e ganhando espaço nos documentos brasileiros no decorrer dos anos. Todavia, ao analisar os números divulgados pelo Censo Escolar (Brasil, 2020; Brasil, 2021; Brasil, 2022b), nota-se que, de acordo com o quadro 4, o número de alunos identificados nos anos de 2020, 2021 e 2022 estão muito abaixo do esperado.

Quadro 4 - Cadastro de alunos com AH/SD no Censo Escolar

Ano	Alunos Matriculados no Ensino Básico	Alunos com AH/SD no Ensino Básico
2020	47.295.294	24.424
2021	46.668.401	23.758
2022	47.382.074	26.815

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados pelo Censo Escolar entre 2020-2022

Segundo Virgolim (2007), a estimativa a respeito da quantidade de alunos com AH/SD indicada por Renzulli era de 15 a 30% da população, considerando-se as diversas áreas. Entretanto, ao analisar os dados do Brasil, constata-se que mesmo com o aumento da relevância da temática, o índice de alunos identificados em relação ao número de matrículas não chega a 1%, estando de acordo com o observado por Pérez e Freitas (2014) ao verificarem esses números relativos ao ano de 2012, e com Faveri e Heinzle (2019) ao considerarem os anos de 2013 a 2018.

Rech e Freitas (2021) mencionam que em relação à invisibilidade desses alunos no Brasil, destaca-se a lacuna existente entre as políticas públicas e as práticas educativas, de forma a considerarem a importância dessas políticas, indicando, entretanto, o dever da escola para a promoção de práticas educativas. Nesse sentido, Faveri e Heinzle (2019) ressaltam que as políticas voltadas aos alunos com AH/SD, muitas vezes não são disseminadas e conhecidas no âmbito escolar, evidenciando a discriminação e o preconceito com esses alunos.

Nota-se, por fim, a necessidade de propor meios para que os direitos conquistados por esses alunos, por intermédio das políticas públicas, possam ser discutidos e colocados em prática, de modo a promover a identificação, visibilidade e possibilidades a eles, atendendo suas necessidades no âmbito escolar. Para tanto, é importante que haja investimentos na formação dos profissionais da educação no que tange à temática, sendo a formação inicial de responsabilidade das instituições de ensino superior e a continuada dos órgãos públicos voltados à educação.

5 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para a realização de uma pesquisa científica é importante a realização de uma revisão de literatura do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, para estabelecer o panorama das produções acadêmicas relacionadas à temática pesquisada.

Vosgerau e Romanowski (2014) esclarecem que por intermédio desse tipo de revisão de literatura é possível estabelecer relações com produções anteriores, distinguindo temáticas recorrentes e lacunas que demandam mais estudos. Como o volume de produção pode ser grande, deve-se definir o campo de pesquisa e o tema pesquisado, bem como estabelecer um período de pesquisa e as fontes que serão utilizadas (artigos, teses e dissertações etc.). A base de dados pode ser ampla como o Catálogo de Teses e Dissertação da Capes ou um pouco mais restrita, como uma ou mais revistas científicas ou ainda a junção de ambos.

Segundo Luna (2011), a revisão sistemática requer uma pergunta clara, definição de uma estratégia de busca, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada. O processo de desenvolvimento desse tipo de estudo de revisão inclui caracterizar cada estudo selecionado, avaliar a qualidade deles, identificar conceitos importantes, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinada intervenção, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos.

Levando em consideração esses apontamentos, a questão orientadora da revisão de literatura foi a seguinte: O que os estudos *stricto sensu* têm produzido a respeito do AEE ofertado aos alunos com AH/SD nas instituições públicas de ensino fundamental e médio no Brasil?

Para responder essa questão, foi realizada uma busca em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

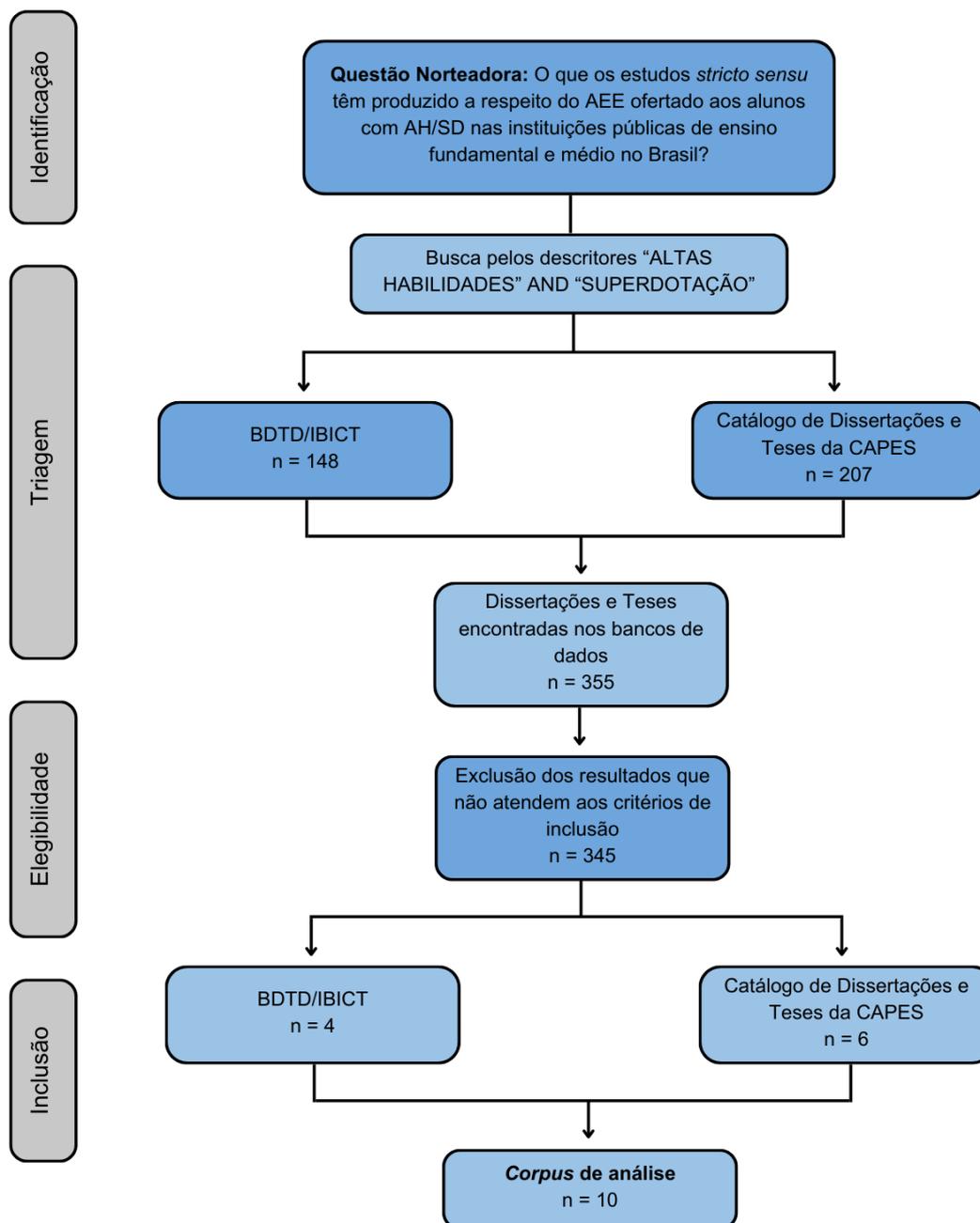
Para as buscas, foram realizadas a combinação dos descritores “Altas Habilidades” e “Superdotação”, combinados pelo operador booleano AND. Como recorte temporal estabeleceu-se o período entre 2019 e 2023.

Para a seleção dos trabalhos, foram especificados critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão, foram selecionados os trabalhos em língua portuguesa, com temas semelhantes à pesquisa, que se utilizavam dos procedimentos metodológicos da pesquisa de campo ou do estudo de caso. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que tivessem como foco o atendimento de uma área específica do conhecimento, tivessem como foco a dupla excepcionalidade ou que não atendessem à questão orientadora.

Nas buscas, foram encontradas 355 produções, sendo 148 na BDTD/IBICT e 207 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Aplicados os critérios de exclusão, foram eliminadas 345 produções que não atendiam à questão orientadora e/ou porque se repetiram nas duas bases. Restaram um total de dez (10) produções para compor o *corpus* de análise, das quais 04 são da BDTD/IBICT e 06 do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, conforme pode ser visto na Figura 2.

É importante mencionar, ainda, que das 10 produções, 9 são dissertações e uma é tese.

Figura 2 - Fluxograma baseado na busca e seleção de publicações



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como forma de organização das publicações analisadas, elaborou-se o quadro 5, que reúne as principais informações de cada uma, as quais foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa.

Quadro 5 - Pesquisas relacionadas ao AEE ofertado aos alunos com AH/SD nas instituições públicas de educação

Ano/ Local de Publicação	Autor	Título	Pesquisa
2019/ Guarapuava-PR	ALMEIDA, Josiane Tarrabaika	“Inclusão escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva Histórico Cultural”	Dissertação
2019/ Campo Grande-MS	MARTINS, Rosemary Nantes Ferreira	“Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/superdotação na perspectiva dos professores”	Dissertação
2020/ Brasília-DF	SANTOS, Karla Vanessa Gomes	“Práticas pedagógicas de professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli”	Dissertação
2020/ Cascavel-PR	VIEIRA, Sandra Mara Maciel	“O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-pr: das políticas à prática”	Dissertação
2020/ Curitiba-PR	GONÇALVES, Patrícia	“Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise crítica”	Tese
2021/ Vitória-ES	MACHADO, Roberto Carlos	“Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação”	Dissertação
2021/ Lajeado-RS	PINTO, Nilcéia Frausino da Silva	“Altas Habilidades/Superdotação: da invisibilidade às práticas de ensino”	Dissertação
2022/ Brasília-DF	CASTRO, Daniela dos Santos Borges	“PNE, Meta 4 e sua implementação nos serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos das Altas Habilidades ou Superdotação”	Dissertação
2022/ Itajaí-SC	FABER, Juliana Andreatta	“A Inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú”	Dissertação

2023/ Cruzeiro do Sul-AC	GALDINO, Taís de Souza	“A identificação e o ensino de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um olhar na rede pública estadual de Rio Branco/Acre”	Dissertação
--------------------------------	---------------------------	---	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5.1 Análise Quantitativa

Para a realização da análise quantitativa das publicações foram elaborados três quadros, a fim de organizar a apresentação do material encontrado.

O quadro 6 elenca as regiões do país nas quais as pesquisas foram realizadas; o tipo de produção (tese ou dissertação); e as esferas administrativas (universidades federais, estaduais ou privadas).

Quadro 6 - Distribuição das produções encontradas por regiões brasileiras, tipo de produção e por esfera administrativa/instituição

Regiões brasileiras	Teses (T) Dissertações (D)		TOTAL	Esferas administrativas			TOTAL
	T	D	T/D	Públicas Federais	Públicas Estaduais	Privadas	
Norte	-	1	1	1	-	-	1
Nordeste	-	-	-	-	-	-	-
Centro-Oeste	-	3	3	1	1	1	3
Sudeste	-	1	1	1	-	-	1
Sul	1	4	5	1	2	2	5
TOTAL	1	9	10	4	3	3	10

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Referente à distribuição das pesquisas nas regiões do país e à esfera administrativa em que foram produzidas, o quadro 6 aponta que do total de 10 publicações, 5 foram produzidas na região sul, 3 na região centro-oeste, uma na região sudeste e uma na região norte, não sendo encontradas publicações com a temática na região nordeste.

É importante ressaltar que 8 publicações estão vinculadas a programas de mestrado acadêmico e 2 a programas de mestrado profissional na área de educação. De um total de 10 produções, 8 foram defendidas em programas na área

da educação, uma na área de ensino e uma na área de ensino de humanidades e linguagens. Os dados igualmente demonstram que das 10 produções encontradas, 7 foram produzidas em instituições de ensino superior pública, sendo 4 em federais, 3 em estaduais e 3 em instituições privadas.

O fato de 70% das publicações encontradas serem oriundas de universidades públicas está em consonância com os resultados do estudo de Almeida (2021), a qual destaca que, no Brasil, essas universidades são responsáveis por 95% da produção científica.

O quadro 7 traz o ano de defesa, com o número de produções distribuídas entre o período de 2019 e 2023.

Quadro 7 - Pesquisas sobre o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD no período entre 2019 e 2023.

Ano	Teses	Dissertações	Total
2019	-	2	2
2020	1	2	3
2021	-	2	2
2022	-	2	2
2023	-	1	1
TOTAL	1	9	10

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que se refere ao ano de defesa dos trabalhos, o quadro 7 indica que 2 foram defendidos no ano de 2019, 3 no ano de 2020, 2 no ano de 2021, 2 no ano de 2022 e um no ano de 2023.

O quadro 8, por sua vez, apresenta o referencial teórico utilizado nas pesquisas selecionadas para a revisão de literatura.

Quadro 8 - Referencial teórico utilizado nas pesquisas sobre o AEE ofertado aos alunos com AH/SD nas instituições públicas de educação básica no Brasil.

Título da dissertação ou tese	Referencial Teórico
“Inclusão escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva Histórico Cultural”	O trabalho utiliza os estudos da Psicologia Histórico-Cultural.
“Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/superdotação na perspectiva dos professores”	Trabalho realizado com base nos estudos de Renzulli (2004).

“Práticas pedagógicas de professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli”	O referencial teórico se utiliza da Teoria de Joseph Renzulli.
“O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-pr: das políticas à prática”	A pesquisa se baseia na Teoria Histórico-Cultural.
“Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise crítica”	Ao apresentar sobre as AH/SD o trabalho apresenta as Teorias de Renzulli, Gardner e Sternberg.
“Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação”	O trabalho tem como base os estudos de Delou (2007), Virgolim (2007; 2014), Freitas (2011; 2013) e Sabatella e Cupertino (2007).
“Altas Habilidades/Superdotação: da invisibilidade às práticas de ensino”	Trabalho baseado nos estudos de Joseph Renzulli.
“PNE, Meta 4 e sua implementação nos serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos das Altas Habilidades ou Superdotação”	Pesquisa baseada nos estudos de Mantoan, Renzulli, Delou etc.,
“A Inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú”	A pesquisa tem como referencial teórico os estudos de Renzulli; Renzulli e Reis; Pérez e Freitas; Pérez e Renzulli
“A identificação e o ensino de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um olhar na rede pública estadual de Rio Branco/Acre”	O estudo tem como base os escritos por Gama (2006), Delou (2007), Mendes (2010), Mazzotta (2011), Virgolim (2014), Costa e Rangni (2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro 8 revela que há uma diversidade de teorias que são utilizadas nas pesquisas sobre AH/SD, porém, ressalta-se a predominância da utilização dos estudos de Joseph Renzulli nos estudos analisados.

Com base nos dados, pode-se destacar que seis (60%) das pesquisas tiveram como referencial teórico os estudos de Joseph Renzulli, ao abordarem as AH/SD. Dois estudos (20%) se utilizaram da Teoria Histórico-Cultural, como referencial teórico e dois (20%) tiveram como base estudiosos brasileiros que pesquisam essa temática. Na próxima subseção, apresentamos a análise qualitativa dos estudos que foram selecionados para compor o *corpus* de análise.

5.2 Análise Qualitativa

As 10 produções selecionadas foram lidas na íntegra. Para analisá-las procuramos evidenciar os seguintes aspectos: título de cada pesquisa, programa ao qual está vinculado, objetivo, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões.

O primeiro estudo encontrado trata-se da dissertação intitulada “Inclusão Escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva Histórico-Cultural”, de Josiane Tarrabaika Almeida, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. O estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão dos alunos com AH/SD.

Para tanto, Almeida (2019) realizou uma pesquisa qualitativa, utilizando-se dos procedimentos metodológicos do estudo multicase. O estudo foi realizado em duas escolas do ensino fundamental I. Participaram da pesquisa quatro alunos com AH/SD e quatro professoras. Para a realização da coleta de dados foi utilizada a observação participante.

Em um primeiro momento, Almeida (2019) descreve as condições físicas das escolas e sua forma de organização. Apresenta as informações básicas dos alunos participantes da pesquisa, sendo reafirmada no decorrer do estudo, a diferença da realidade socioeconômica das comunidades nas quais estão inseridas as duas escolas.

Os resultados do estudo revelam que os professores são os responsáveis pela preparação de atividades de suplementação para os alunos com AH/SD, sendo mediadores no processo de aprendizagem das crianças. Mesmo os que não possuem formações específicas e algumas dúvidas sobre as AH/SD, fazem a utilização de recursos em sala de aula, tornando o processo significativo.

Por intermédio da inclusão escolar, Almeida (2019) explica que as crianças têm contato com níveis de desenvolvimento diferentes, de forma a exemplificar que em uma das escolas participantes, nas turmas dos alunos participantes estão igualmente matriculados estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, ressaltando que nas instituições os alunos AH/SD têm muitas oportunidades de trocas sociais. O contato com a diversidade e o cuidado com o desenvolvimento emocional, propiciam a elas espaços para serem ouvidas. A pesquisadora destaca, ainda, que a interação da família com a escola, caracteriza-se como uma relação de suporte.

Outro ponto destacado por Almeida (2019), refere-se à atuação do município quanto à identificação dos alunos com AH/SD. Segundo os participantes, trata-se de um processo lento e que gera ansiedade e angústia nas famílias. Sobre o espaço para o atendimento dos alunos com AH/SD, o autor relata que no momento da pesquisa a rede municipal estava aguardando a criação de uma turma específica para a AH/SD.

Com base nos resultados encontrados, a autora conclui que o processo de atendimento mesmo com realidades distintas em termos socioeconômicos e culturais, é crucial para o desenvolvimento, defendendo que as escolas dentro de suas possibilidades buscavam contemplar as necessidades dos alunos com AH/SD, porém, ressalta que com o laudo o processo de inclusão é mais ágil.

Nas conclusões, Almeida (2019) traz, ainda, reflexões sobre a atuação dos professores. Embora reconheça a falta de formação inicial, reforça que os professores são os responsáveis pela mediação no processo de evolução do desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, destaca que é preciso investigar o que pode ser melhorado no processo de educação dos alunos com AH/SD, salientando a necessidade de apoio da gestão ao trabalho pedagógico, bem como de políticas públicas destinadas à formação de professores.

O segundo estudo encontrado trata-se da dissertação de Rosemary Nantes Ferreira Martins, intitulada “Educação Escolar de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva dos professores”. A dissertação foi defendida em 2019, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e teve como objetivo analisar a educação escolar dos alunos com AH/SD na rede estadual de educação no município de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

Como procedimentos metodológicos, Martins (2019) realizou análise documental e pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou um roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram do estudo três professoras da sala de aula regular dos anos iniciais que tinham dentre seus alunos pelo menos um identificado com AH/SD, bem como dois técnicos do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), do estado do Mato Grosso do Sul.

Sobre o atendimento encontrado aos estudantes com AH/SD, Martins (2019) menciona que com a criação do CEAM/AHS houve a incorporação dos trabalhos que

vinham sendo realizados pelo NAAH/S desde o ano de 2006. No que se refere à organização do atendimento ofertado por esse centro, a autora não expõe muitos detalhes, mas destaca que o atendimento era ofertado para diversas áreas por meio de oficinas que ocorriam em período de contraturno escolar.

Os resultados do estudo revelam que os docentes entrevistados reconhecem a necessidade de um trabalho voltado para esses alunos. Todavia, evidencia a falta de preparo para desenvolvê-lo, ficando esse fato evidente na análise de seus planos de aulas. De acordo com a autora, esses planos foram produzidos para uma turma mediana, não levando em consideração os alunos com AH/SD.

No tocante às informações colhidas com os técnicos do CEAM/AHS, Martins (2019) expõe que o trabalho desenvolvido por eles nas escolas estava na maioria das vezes ligado ao processo de identificação, intervindo na sala de aula regular somente se solicitado. A autora ressalta, ainda, que segundo esses técnicos, eles estavam muito mais preparados para orientar os alunos com AH/SD na área acadêmica, demonstrando insegurança ao lidar com aqueles com habilidades em áreas artísticas e de liderança.

Como considerações finais, Martins (2019) salienta que a implantação dos NAAH/S em todo território nacional se mostrou como instrumento de fortalecimento de iniciativas públicas de inclusão. Entretanto, salienta que na pesquisa realizada ficou evidente que mesmo com essas iniciativas e os docentes da sala de aula regular reconhecendo a necessidade de um trabalho voltado a esses alunos, nenhuma prática pedagógica estava sendo efetiva nesse ambiente. Destaca também a necessidade de aprimoramento da equipe do CEAM/AHS, para que possam auxiliar na organização pedagógica para esses alunos nas salas de aulas regulares.

O terceiro estudo encontrado refere-se à dissertação de Karla Vanessa Gomes Santos, nomeada “Práticas Pedagógicas de Professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli”, defendida em 2020, no Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A pesquisa teve como objetivo investigar, com base na teoria de Joseph Renzulli, a prática pedagógica dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do segundo ciclo da educação básica do Distrito Federal.

Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo exploratória, de caráter qualitativo, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados.

Participaram do estudo sete professores atuantes nas SRMs para AH/SD, na área acadêmica do segundo ciclo da educação básica no Distrito Federal.

No que concerne à organização do atendimento ofertado aos alunos com AH/SD, Santos (2020) expõe que a secretaria de educação do Distrito Federal foi uma das pioneiras no Brasil na oferta do AEE para esses alunos. Santos (2020) ressalta que a incorporação do NAAH/S do Distrito Federal à Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2008, contribuiu para a criação de salas específicas para o atendimento de alunos com AH/SD, divididas nas áreas acadêmicas e talento artístico, o que diferencia de outros estados, e tem pelo menos 70% de suas vagas destinadas a alunos de escolas públicas.

Santos (2020) salienta que cada sala é formada pelos seguintes profissionais: 1) um professor itinerante, responsável pela comunicação com a sala de aula regular e orientação de professores; 2) um psicólogo escolar especialista em AH/SD, responsável pela identificação e orientação dos alunos, bem como pela orientação das famílias e auxílio na organização pedagógica; e 3) um professor especialista, responsável pelo atendimento dos alunos.

A fim de constatar o conhecimento teórico desses professores em relação ao referencial teórico proposto pela Secretaria de Educação, bem como sua implementação na prática pedagógica, a autora utilizou um questionário, como instrumento de coleta de dados. Como resultados de sua pesquisa de campo, Santos (2020) verificou que dentre os alunos atendidos, aproximadamente metade deles ainda estão no processo de identificação, de forma que seu perfil pode ser definido como de maioria do sexo masculino, matriculados em escolas públicas, minoria com dupla excepcionalidade ou com algum caso de AH/SD na família, apresentando características individuais diversificadas.

No que se refere aos atendimentos realizados, Santos (2020) observou algumas falhas na efetivação, relacionadas à falta de profissionais, o que acaba interferindo na identificação, atendimento e repasse de recursos. Constatou, ainda, estrutura física precária e desigual dentre as salas analisadas, bem como falta de investimento material e de momentos de trocas de experiências e formação continuada.

Em suas considerações finais, Santos (2020) defende que a educação deve ser pensada de modo a incluir todos os alunos, independentemente de suas condições. Todavia, destaca que na realidade do Brasil, nem todas as políticas

públicas estão sendo colocadas em prática. Explica que a falta de profissionais qualificados interfere no atendimento de alunos com AH/SD, sendo fundamental a oferta de formação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica para a efetivação do atendimento.

O quarto estudo localizado trata-se da dissertação intitulada “O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-Pr: das políticas à prática”, de autoria de Sandra Mara Maciel Vieira, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2020.

A pesquisa teve como objetivo investigar se nas instituições de ensino do NRE Cascavel as políticas públicas destinadas aos alunos com AH/SD estavam sendo cumpridas. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo, tendo questionários, entrevistas semiestruturadas e observações como instrumentos de coleta de dados. Participaram do estudo diretores e professores de escolas que no momento ofertavam ou já tinham ofertado o AEE para AH/SD, alunos atendidos pelo AH/SD, assim como seus pais e um ex-aluno atendido pela primeira SRM do NRE.

Nos resultados encontrados, a autora constatou, com base nos relatos dos diretores e professores que desde a implantação das SRMs no NRE, foram encontradas dificuldades relativas à falta de recursos materiais e físicos, e falta de rotatividade de profissionais especializados. Isso acabou resultando no fechamento da primeira SRM, bem como em falha na organização do processo de identificação desses estudantes, que na maioria dos municípios do NRE é realizado apenas quando matriculados nas instituições estaduais, sendo esses alunos identificados tardiamente.

Vieira (2020) destaca que os recursos recebidos pela escola não são suficientes para a realização do atendimento, sendo necessário buscar parcerias e recursos da própria escola. Quanto aos profissionais que atuam com os alunos com AH/SD, a pesquisadora comprovou que não é exigida formação específica em AH/SD. Ademais, a rotatividade de professores é prejudicial para o atendimento desses alunos. Com relação à identificação desses alunos, a autora constatou que a maioria dos casos é iniciada pela própria escola, sendo encaminhada para centros especializados para complementar com laudos psicológicos.

Vieira (2020) assevera que, de acordo com o relato dos alunos participantes ou que participaram do atendimento em SRM, eles reconhecem parte dessas

dificuldades, porém, ressaltam a importância desse atendimento para seu desenvolvimento, fato esse igualmente evidenciado por seus familiares. A autora verificou, a partir da análise do perfil dos alunos, que há uma predominância do atendimento na área acadêmica.

Nas considerações finais, Vieira (2020) defende que a educação inclusiva deve ser dever da educação básica, de forma a ser indispensável o cumprimento da legislação. Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de estratégias, sendo os sindicatos instrumento para isso. Em relação ao NRE, a autora indica que uma forma para mobilizar as políticas públicas é realizar a identificação dos alunos com AH/SD o mais cedo possível. Para isso, considera fundamental garantir meios de permanência dos alunos nesse atendimento, evidenciando a necessidade de se reivindicar uma educação pública, democrática e de qualidade.

O quinto estudo encontrado trata-se da tese de autoria de Patrícia Gonçalves com o título “Identificação, Avaliação e Atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise crítica”, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A tese teve como objetivo analisar como ocorre a identificação, avaliação e atendimento do estudante com AH/SD e sua percepção dentro do contexto escolar e familiar. Como procedimento metodológico, a autora realizou um estudo de caso, tendo como participante um estudante identificado com AH/SD, os profissionais envolvidos no processo educativo e sua mãe. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada, o relatório de aproveitamento escolar e documentos escolares do adolescente.

Nos resultados, a autora apresenta um breve o histórico de desenvolvimento do aluno participante, apontando que seu desenvolvimento foi marcado por atrasos e dificuldades, e que sua vida escolar contou com reprovações, laudos errados, até chegar à identificação de AH/SD.

Além disso, nos resultados, a autora trouxe as percepções do estudante e das pessoas à sua volta. Em relação à família do estudante, a autora constatou o não reconhecimento das capacidades do filho, o que considera como um fato característico das famílias de superdotados. Entretanto, destaca que sempre buscaram respostas para entender o filho e que a partir da identificação do quadro de AH/SD, relatam melhora no relacionamento, diminuindo as críticas sobre o processo de escolarização do aluno.

No que diz respeito aos professores da sala de aula regular, a pedagoga responsável e psicóloga que participou do processo de identificação do estudante, Gonçalves (2020) demonstrou que a maioria dos professores não tinham conhecimento de terem um aluno com AH/SD, indicando que isso acontece em grande parte dos casos. A autora constatou que os docentes entrevistados possuem conhecimento básico das AH/SD, mas carecem de mais informações sobre as características e formas de trabalho com esses alunos, defendendo que os docentes da sala regular, em sua maioria, se eximem da responsabilidade de desenvolver as habilidades desses estudantes.

Em relação ao não conhecimento dos professores, a autora verificou que eles se mostraram abertos e conscientes quanto à necessidade de formação sobre a temática, a fim de que tenham êxito no desenvolvimento das necessidades desses alunos.

Sobre a percepção do aluno e sua participação no AEE, Gonçalves (2020) pontua que ele tinha consciência de todo o processo vivido, reconhecia as mudanças na família, aparentava gostar de participar das atividades do AEE e considerava tediosa a sala de aula regular, pois os colegas não eram iguais a ele. Desejava que suas habilidades fossem notadas pelos professores e que eles promovessem o enriquecimento curricular na sala regular.

No que se refere à participação do aluno no AEE, a autora expõe que ele era participativo em atividades internas e externas, e tinha bom relacionamento com os colegas. Salienta, ainda, que com a participação do aluno no AEE, ele pôde ter contato com outros alunos com AH/SD e participar de grupos de estudos específicos para suas habilidades. Todavia, considera que a falta de recursos físicos e financeiros para as SRMs, revela-se como um empecilho para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento.

No tocante ao processo de identificação, a autora menciona o diagnóstico inicial errado, apontando para a necessidade de a avaliação ser realizada por uma equipe multiprofissional. Explica que, no Estado do Paraná, o fato de o aluno poder participar da SRM sem avaliação concluída não concede ao processo a relevância que deveria.

Como conclusões de sua pesquisa, Gonçalves (2020) defende que os alunos com AH/SD estão incluídos em um ambiente muitas vezes tedioso, em razão dos docentes da sala regular não explorarem todas as capacidades dos estudantes. Por

conta disso, os professores do AEE, mesmo em um ambiente sem recursos financeiros e materiais, precisam desenvolver o enriquecimento com os alunos e tornar o ambiente atrativo.

Tomando como exemplo a realidade pesquisada, a autora reafirma quatro pontos necessários para a educação desses alunos: 1) políticas públicas para garantir a qualidade do AEE, 2) formação docente, 3) a reflexão e reelaboração do processo de avaliação para que seja efetivo, 4) o desenvolvimento de uma educação voltada à autonomia e desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Com isso, ressalta que o investimento na educação desses estudantes se mostra como possibilidades para a resolução de problemas da sociedade.

O sexto estudo encontrado trata-se da dissertação intitulada “Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação” de autoria de Roberto Carlos Machado, defendida em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho realizado no AEE para alunos com AH/SD em uma escola da rede estadual no município de Vitória-ES, de modo a destacar os desafios e possibilidades, tendo como peça central o trabalho docente.

Para isso, Machado (2021) realizou uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, utilizando-se de um roteiro de entrevista como instrumento de coleta de dados. Participaram do estudo a professora da SEM e a professora de biologia de uma instituição de ensino estadual na cidade de Vitória-ES, bem como a coordenadora do NAAH/S do município, pelo fato de ser a responsável pelos professores em atuação no AEE para AH/SD.

Os resultados revelaram que a Secretaria de Educação de Vitória-ES organizava o AEE para os alunos com AH/SD em formato de oficinas, sendo que as de Teatro, Música, Dança e Robótica tinham suas atividades ocorrendo na escola participante da pesquisa. Todavia, as de Biologia e Desenho e Pintura ocorriam em diferentes espaços. Todas as oficinas eram regulamentadas e acompanhadas pelo NAAH/S e em parceria com a escola de origem de cada aluno. Nesse sentido, o AEE não estava limitado ao ambiente escolar.

No que se refere aos docentes atuantes, Machado (2021) afirma que havia uma regulamentação da Secretaria de Educação do Estado (SEDU), para que tanto

nas SRMs quanto nos NAAH/S atuassem somente profissionais preparados para o trabalho com as AH/SD. A SEDU contava com profissionais especialistas em diversas áreas do conhecimento, contudo, de acordo com o autor, para os professores das SRMs, havia a possibilidade de uma rotatividade de profissionais, por não serem concursados.

No que se refere à organização do atendimento, o aluno passava por um processo de identificação, de forma que para ser efetivado era necessário a formalização com a família. De acordo com Machado (2021), um grande desafio relatado foi a permanência dos alunos nos projetos, seja pela necessidade em realizar trabalhos remunerados ou pela dificuldade de acesso.

Machado (2021) ressalta que tanto a professora do AEE quanto a da sala regular destacaram a melhora dos alunos participantes por conta da possibilidade de autoconhecimento, de bons resultados em competições e do ingresso em cursos superiores.

Como considerações finais, Machado (2021) faz alguns destaques acerca da realidade pesquisada no que se refere aos docentes, alunos, projetos e políticas públicas. Com isso, reforça que considera importante serem feitas modificações quanto à atuação e à formação docente, de modo que possa ser garantida uma segurança de atuação profissional, a qual todos da rede possuam acesso na área de Educação Especial, sinalizando a extensão universitária como forma de ser realizada.

No que se refere aos alunos, o autor considera importante a criação de políticas públicas de assistência aos estudantes para que possam participar das atividades. Por fim, sobre os projetos, sugere o aumento de parcerias e indica a necessidade de ampliar os projetos para outras áreas do conhecimento, assim como defende que as políticas públicas para AH/SD sejam efetivadas.

O sétimo estudo encontrado trata-se da dissertação de autoria de Nilcéia Frausino da Silva Pinto com o título “Altas Habilidades/Superdotação: da invisibilidade às práticas de ensino”, defendida em 2021, no Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari.

A pesquisa teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas ofertadas a um aluno com AH/SD matriculado no nono ano de uma escola estadual do município de Alta Floresta-MT nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para atender a esse objetivo, a autora realizou uma pesquisa de campo, na qual utilizou a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. Participaram do estudo um aluno do nono ano e seus professores de português e matemática.

Os resultados do estudo evidenciaram que o estudante participante da pesquisa tinha um histórico de transferências por conta de problemas de comportamento e foi matriculado na referida escola como tentativa da família em buscar um espaço que pudesse entendê-lo. Diante disso, Pinto (2021) evidencia a importância da escola pelo fato de realizar a identificação do quadro de AH/SD, pelo reconhecimento do potencial do aluno e pela preocupação em propor novas práticas de ensino voltadas às suas necessidades. Isso contribuiu para a mudança de comportamento, propiciando o empoderamento, trocas afetivas e oportunidade de aprendizado por parte do estudante e por parte dos docentes.

A autora destaca que o currículo e a forma de trabalho dentro da escola ainda estão relacionados com questões políticas e de relações de poder, o que acaba se tornando uma barreira para se pensar as práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com AH/SD.

Pinto (2021) considera ser necessário que seja pensada uma reformulação do currículo, assim como destaca que a inclusão precisa ser discutida, envolvendo todo contexto. Ressalta que não se pode pensar a escola fora dela, para que as políticas possam ser reelaboradas.

Nas considerações finais, Pinto (2021) salienta que, a partir dos resultados encontrados, foi possível constatar que há uma insatisfação relacionada ao currículo, apontando a necessidade de se pensar novas práticas pedagógicas dentro de sala de aula. Todavia, salienta que a escola precisa ter liberdade e papel fundamental nos processos que envolvem as decisões curriculares.

O oitavo estudo encontrado refere-se à dissertação intitulada “PNE, meta 4 e sua implementação nos serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos das Altas Habilidades ou Superdotação”, de autoria de Daniela dos Santos Borges Castro, defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.

A pesquisa teve como objetivo analisar a efetivação prática do PNE meta 4, concernente ao AEE para alunos com AH/SD, meta a qual se destina a garantia da oferta do AEE para alunos que integram o público-alvo da Educação Especial.

Para atingir tal objetivo, a autora realizou uma pesquisa de campo, na qual utilizou um roteiro de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Participaram do estudo quatro professores do AEE para alunos com AH/SD, sendo das áreas de matemática, português, artes e história/geografia, da rede pública do Distrito Federal.

Os resultados do estudo revelaram que a Secretaria de Educação do Distrito Federal demonstra preocupação com o planejamento e atuação dos professores. Todavia, a autora ressalta a impossibilidade de acesso ao planejamento do professor da sala regular (frequentada pelo aluno com AH/SD) pelo professor do AEE. Relacionado à atuação profissional, a autora mencionou falhas no funcionamento da Secretaria de Educação responsável pelo AEE devido à falta de profissional capacitado para atuar no AEE.

Castro (2022) menciona que, segundo os entrevistados, as condições de trabalho são inadequadas tanto no que se refere à infraestrutura quanto à oferta de formação na área pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, acentua o esforço dos professores, assim como o apoio da comunidade para ofertar o atendimento aos alunos em um ambiente onde a legislação não está sendo completamente cumprida.

No que se compete ao funcionamento do AEE, a pesquisa indicou que o mesmo ocorria em escolas específicas do Distrito Federal. Mencionou que não era necessário laudo para ter acesso ao atendimento, sendo possível pela indicação e pelo processo de identificação.

Outro ponto indicado por Castro (2022) diz respeito à família, apontando que embora eles demonstrassem preocupação com seus filhos, ainda não conseguiam entender as características da AH/SD.

Em suas considerações finais, Castro (2022) pontua que há Políticas Públicas voltadas aos alunos com AH/SD, mas que não estão sendo colocadas em prática, sendo a meta 4 do PNE uma delas. Em razão disso, os alunos não são identificados e não recebem a devida educação, podendo ser apontada como umas das causas a falta de formação docente e a falta de informação de membros da secretaria do estado, de forma a defender a necessidade de família e aluno lutarem por seus direitos. A autora defende, ainda, a necessidade de formação profissional e do aumento de identificação, assim como a melhoria na legislação para que o atendimento possa ser ofertado de maneira adequada.

A nona pesquisa encontrada foi denominada de “A Inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú”, sendo uma dissertação de autoria de Juliana de Andreatta Faber, defendida no ano de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

A pesquisa teve objetivo analisar como ocorre a inclusão de alunos com AH/SD matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas instituições de ensino municipal do município de Camboriú.

A autora realizou uma pesquisa de campo, a qual teve como participantes, profissionais da educação envolvidos com a educação de alunos com AH/SD no município, sendo dois deles relacionados à Secretária de Educação e dez relacionados às duas escolas com o maior número de alunos com AH/SD que possuíam o AEE. Participaram, portanto, gestores, supervisores, professores do AEE, professores da sala de aula regular e professores de área. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista estruturada.

Os resultados da pesquisa indicaram que, no que se refere ao entendimento desses profissionais acerca das AH/SD, a maioria não possui informações satisfatórias sobre essa temática, sendo poucos os que possuem conhecimentos consistentes. Esse fato evidencia a falta de formação específica, uma vez que do total de entrevistados, apenas um recebeu incentivo do município para a realização de formação continuada sobre a temática. Mesmo com essa falta de informação, reconhecem a necessidade de um atendimento especializado, mas consideram sua oferta como um desafio.

A respeito do atendimento no município, Faber (2022) explica que há uma organização de modo a dispor de um polo específico a esses alunos, ofertando atendimento no contraturno por meio da suplementação e do enriquecimento, assim como de escolas as quais os alunos frequentam. O polo deve ofertar a esses alunos mais uma forma de AEE por meio do enriquecimento, abrangendo alunos identificados e os com indicativos de AH/SD. No entanto, uma fragilidade encontrada pela autora indica que por falta de informação, nem todas as instituições estão ofertando mais de uma modalidade de AEE, com isso esses alunos são atendidos apenas no polo.

Assim como o atendimento ofertado, a autora descreve que outra forma prevista pelo município para a inclusão desses alunos refere-se à elaboração de um

plano de desenvolvimento individual para seu acompanhamento. Contudo, as entrevistas realizadas indicam que mesmo com a concordância que se trata de um documento importante, os docentes atuantes com esses alunos encontram dificuldade em sua elaboração. Dentre dificuldades encontradas na efetivação dos atendimentos, Faber (2022) ressalta as falhas de comunicação entre os agentes responsáveis pela inclusão desses alunos, o que interfere na qualidade do atendimento ofertado.

Nas considerações finais, a autora destaca que na atualidade há dificuldades na efetivação dos direitos dos alunos com AH/SD, de forma que os resultados da pesquisa indicam que essa realidade está igualmente presente no município analisado, uma vez que nem todo o planejamento para o atendimento desses alunos está sendo cumprido no município. Assim, apesar da criação de um polo de atendimento, a oferta não atinge completamente o estudante no contexto escolar.

De acordo com Faber (2022), por meio das entrevistas com os docentes percebeu-se que eles apresentam informações errôneas sobre as AH/SD e suas necessidades. Em decorrência disso, sentem insegurança para desenvolver o trabalho, sendo necessário que a gestão municipal ofereça aos envolvidos com esse atendimento a devida formação para que possam avaliar sua conduta no trabalho com esses estudantes.

Por fim, a décima pesquisa encontrada é de autoria de Taís de Souza Galdino, defendida no ano de 2023, no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Humanidades e Linguagem da Universidade Federal do Acre, com o título “A identificação e o ensino de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um olhar na rede pública estadual de Rio Branco/Acre”.

A pesquisa teve como objetivo verificar como está sendo realizada a identificação e o ensino ofertado aos alunos com AH/SD no NAAH/S e nas instituições públicas de ensino médio no município de Rio Branco/AC.

Quanto ao delineamento do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo no NAAH/S Acre, do qual participaram três docentes do AEE e em duas instituições públicas de ensino do município, das quais participaram sete docentes das áreas em que os alunos com AH/SD tinham maior proximidade. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário fechado e entrevista semiestruturada.

Os resultados do estudo indicam que na realidade pesquisada o processo de identificação desses alunos é realizado pelo NAAH/S, sendo iniciado pela indicação.

Segundo Galdino (2023), em seu desenvolvimento são utilizados diversos instrumentos detalhados de avaliação a fim conhecer o aluno.

De acordo com a autora, o processo de avaliação leva em média de 6 meses a 1 ano para ser concluído. Assim, inicialmente, esse aluno começa a ser atendido conforme suas preferências, sendo elaborado ao final um parecer pedagógico para a devolutiva. Um fato evidenciado pelos participantes indica que a presença do professor da sala de aula regular não tem se mostrado frequente nesse processo.

No que se refere ao ambiente no qual é realizada a avaliação, a autora salienta que mesmo sendo uma iniciativa que deveria contar com o apoio do governo federal, na realidade analisada há a falta de suporte técnico e material que deveria ser suprido por essa esfera.

Outro aspecto destacado pela autora, refere-se ao contato dos professores do NAAH/S com os professores da sala regular. Sobre isso, ressalta que se trata de um processo falho, no qual as informações sobre os alunos com AH/SD acabam não chegando a esses professores, o que contribui para a invisibilidade deles. Somado a isso, esses professores acabam dando maior atenção aos alunos com deficiência, de forma que mesmo com o profissional da Educação Especial na escola, um público é priorizado.

Os resultados da pesquisa revelam que o processo de inclusão desses alunos ainda é falho, o que é reforçado pelos relatos dos docentes. A autora assevera, ainda, a falta de conhecimento dos professores do ensino regular sobre as características dos alunos com AH/SD, indicando falhas na formação inicial e continuada.

Como considerações finais, Galdino (2023) destaca que o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo NAAH/S se mostra coerente com as necessidades desses alunos, de forma a permitir a participação da família, mas demonstra carência no contato com o professor da sala de aula regular, o que dificulta o processo de inclusão desse público no ambiente escolar, fazendo com que prefiram participar das atividades do NAAH/S. Nesse sentido, a autora pontua que, para que o processo de inclusão seja efetivo, é necessária a oferta de formações e recursos pedagógicos para os professores que atuam com esses alunos.

Tendo em vista a descrição dos dez estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa, nota-se que a temática do AEE ofertado aos alunos com AH/SD ainda é um tema pouco recorrente, necessitando de mais investigação.

Ressalta-se que mesmo em diferentes cenários e com particularidades, as pesquisas trazem muitos pontos em comum em relação à realidade da educação ofertada aos alunos com AH/SD. Dentre os pontos, destacam-se: a falta de professores com formação específica; a necessidade do cumprimento e elaboração de políticas públicas; a falta de investimento na formação de professores; e a falta de recursos para as SRMs.

Outro aspecto comum nas pesquisas é que o atendimento está rodeado de questões que impedem que ele seja ofertado de forma satisfatória a todos os alunos com AH/SD, o que revela a necessidade de averiguar como estão os atendimentos em funcionamento no Brasil.

Tendo em vista a importância do atendimento realizado nas SRMs para esses estudantes, nota-se uma lacuna nessa temática, uma vez que apenas as dissertações de Santos (2020) e de Machado (2021) trataram de forma abrangente como era o trabalho realizado nesse espaço, tendo como foco a atuação docente e questões relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa se diferencia das pesquisas elencadas aqui pelo fato de ter como foco o trabalho realizado nas SRMs das instituições estaduais de ensino do estado do Paraná, de modo a envolver estudantes e docentes relacionados com esse atendimento, buscando ainda verificar se sua forma de organização abrange as necessidades pedagógicas e socioemocionais desses alunos.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção abordamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, no que diz respeito ao seu campo, contexto e participantes. Para tanto, a seção está organizada em seis subseções, as quais apresentam, respectivamente: as características da pesquisa; o campo da pesquisa; os participantes da pesquisa; os instrumentos para a coleta de dados; os procedimentos para a coleta de dados; e os procedimentos para a análise de dados.

6.1 Características da pesquisa

A pesquisa de campo realizada com o intuito de atender ao objetivo do nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A respeito desse tipo de pesquisa, André e Gatti (2008) salientam que ele tem como base a ideia de enaltecimento da interpretação e da descoberta, admitindo que fatos e valores se mostram como interligados, diferenciando-se de uma ciência associada puramente a aspectos quantitativos.

Lara e Molina (2011) defendem que a pesquisa qualitativa não desconsidera a utilização de dados quantitativos, mas argumentam que podem ser utilizadas como forma de complementação aos dados qualitativos obtidos por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados.

André e Gatti (2008, p. 9) destacam diversos benefícios da pesquisa qualitativa para a área educacional, entre eles:

- a. a compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques;
- b. compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sócio-cognitivos de diversas naturezas;
- c. discussão sobre diversidade e equidade;
- d. destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.

A pesquisa caracteriza-se, ainda, como descritiva, uma vez que esse tipo de trabalho busca descrever detalhadamente uma realidade, uma população ou um fenômeno. Diferente da pesquisa exploratória, que tem o objetivo da descoberta do objeto, a pesquisa descritiva parte da descrição minuciosa de um objeto conhecido,

sendo frequentemente utilizada nas ciências sociais, assim como nas temáticas pertinentes à educação (Gil, 2002; Rocha e Bernardo, 2011).

De acordo com Triviños (1987, p. 110), o foco principal do estudo descritivo:

[...] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

No que tange aos passos para a elaboração de pesquisa de campo de abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2017) ressaltam que antes da coleta de dados é necessária a realização de um levantamento bibliográfico a respeito da temática analisada, a fim de averiguar produções anteriores, distinguindo as temáticas recorrentes e as lacunas que ainda precisam ser elucidadas.

6.2 Campo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com docentes e alunos da SRM para AH/SD, de uma instituição estadual de ensino do município de Maringá, matriculados no ensino médio.

O colégio no qual foi realizada a pesquisa, se trata de uma instituição de grande porte, com cerca de 2.200 alunos matriculados no ensino regular, sendo oferecidas turmas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, organizadas no turno da manhã, tarde e noite, localizado em espaço estratégico na cidade, estando rodeado de estabelecimentos comerciais e prédios residenciais.

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o colégio atende alunos de cerca de 46% dos bairros da cidade, o que faz com que receba alunos provenientes de diferentes realidades (Paraná, 2023b).

A respeito da Educação Inclusiva, segundo o PPP, a instituição autentifica o direito igualitário à educação, de forma a não excluir nenhum estudante, defendendo a importância de um atendimento especializado àqueles que necessitam, reconhecendo as diferenças de cada aluno (Paraná, 2023b).

Com isso, para atender ao público-alvo da Educação Especial, o colégio conta com SRM na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e Altas Habilidades/Superdotação. Possui, ainda, Professor de Apoio Educacional Especializado para atender aos estudantes com Transtornos do Espectro Autista e Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (Paraná, 2023b).

Referente à SRM para AH/SD, o PPP da instituição (Paraná, 2023b) indica estar de acordo com a instrução nº 10 de 2011 (Paraná, 2011) que estabelece diretrizes para o funcionamento dessa sala, ofertando equipamentos e profissionais especializados para o atendimento desses alunos.

É importante ressaltar que o AEE ofertado na SRM para AH/SD acontece nos turnos da manhã e tarde, sendo as turmas divididas pelas etapas de ensino, não possibilitando a organização das turmas por faixa etária ou área de interesse. Com isso, no momento da pesquisa, no turno da manhã estava em funcionamento uma turma com cerca de vinte alunos matriculados no Ensino Fundamental e no turno da tarde uma turma de vinte alunos matriculados no Ensino Médio.

6.3 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo duas docentes: uma responsável especificamente pela realização do processo de identificação e indicação dos alunos para as SRMs e outra responsável diretamente pela SRM, conduzindo e organizando as atividades para os alunos que a frequentam.

Participaram do estudo, ainda, 10 alunos da SRM para AH/SD matriculados no Ensino Médio. Optamos por pesquisar os alunos do Ensino Médio pelo fato de já estarem concluindo o ensino regular, uma vez que tínhamos como pressuposto que poderiam contribuir com mais informações sobre sua vida escolar.

6.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Para delinear o perfil dos participantes foram empregados diferentes instrumentos de coleta de dados para alunos e docentes, no caso das docentes foi

utilizado o questionário sociodemográfico e para os alunos perguntas da entrevista semiestruturada.

No quadro 9, apresentamos o perfil sociodemográfico das docentes participantes do estudo. A fim de manter o sigilo quanto à identidade das participantes, utilizou-se a sigla Profa. 1, para indicar a docente responsável pelo processo de identificação e indicação dos alunos para a SRM e Profa. 2, para a docente responsável pela organização do atendimento na SRM.

Quadro 9 - Perfil sociodemográfico das docentes participantes da pesquisa

Docente	Curso Superior	Especialização na área da Educação Especial	Atuação na Educação	Atuação na Educação Especial	Atuação na área das AH/SD	Jornada de Trabalho	Curso na área das AH/SD
Profa. 1	Pedagogia/História	Sim	35 anos	35 anos	6 anos	40 horas	Sim
Profa. 2	Educação Física	Sim	28 anos	23 anos	3 anos	45 horas	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme exposto no quadro 9, observa-se que as duas docentes participantes do estudo possuem formação na área de Educação Especial, ou seja, possuem formação necessária prevista pela legislação brasileira para desempenhar o trabalho na Educação Especial, contudo, apenas uma delas possui formação específica na área das AH/SD.

Quanto ao tempo de experiência na docência, ambas possuem mais de 25 anos de experiência. Todavia, nota-se que na área das AH/SD, uma atua há 6 anos e outra há 3 anos, portanto, não possuem muita experiência nessa área específica.

No quadro 10, apresentamos dados dos alunos, participantes do estudo tais como idade, série e tempo de participação na SRM para AH/SD.

Quadro 10 - Informações dos alunos participantes da pesquisa

	Idade	Série em que está matriculado (a)	Participação na SRM para AH/SD
Aluno 1	15 anos	2º E.M	1 ano
Aluno 2	16 anos	2º E.M	5 anos
Aluno 3	15 anos	2º E.M	3 anos

Aluno 4	16 anos	3º E.M	1 ano
Aluno 5	15 anos	2º E.M	5 anos
Aluno 6	16 anos	3º E.M	1 ano
Aluno 7	16 anos	2º E.M	4 anos
Aluno 8	15 anos	2º E.M	3 anos
Aluno 9	15 anos	2º E.M	5 anos
Aluno 10	15 anos	2º E.M	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados do quadro 10, verifica-se que os alunos estão na faixa etária entre 15 e 16 anos, cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio. Quanto ao tempo de participação na SRM, o tempo varia entre 1 e 5 anos.

6.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a realização da pesquisa foram utilizados instrumentos específicos para os docentes e para os alunos.

Com os alunos, foi utilizado um roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndice A). A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2017), pode ser definida como uma conversa, na qual um indivíduo procura saber, de forma profissional, informações a respeito de determinado assunto, como forma de coleta de dados ou como auxílio para resolver problemas sociais. Corroborando, Gil (2008) menciona que a entrevista é considerada por diversos autores como uma investigação social.

Esse instrumento de coleta de dados pode ter diversas configurações. Para esta pesquisa foi empregada a forma semiestruturada. A respeito desse formato, Skalinski Junior (2011) ressalta que para atender ao objetivo do pesquisador, ele pode elaborar um roteiro com perguntas abertas e fechadas, de forma que possa adicionar questionamentos e fazer adaptações. A vantagem desse formato, segundo o autor, está na possibilidade de o entrevistador conseguir respostas detalhadas e autênticas.

Para os professores, por sua vez, assim como um roteiro para entrevista semiestruturada (Apêndice B), foi utilizado um questionário sociodemográfico

(Apêndice C). Segundo Gil (2002), o questionário sociodemográfico se mostra como uma ótima opção para se coletar dados específicos sobre a situação da população. Nesta pesquisa, esse instrumento foi empregado como auxílio para obter informações sobre idade, sexo e raça, assim como abrangia questões referentes a período de trabalho e formação.

As entrevistas, tanto com as professoras quanto com os alunos, foram realizadas individualmente de forma presencial, no ambiente escolar, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. O roteiro de questões das entrevistas abrangia questões referentes à organização da SRM para AH/SD na instituição de ensino.

6.5 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, conforme orientação do Núcleo Regional de Educação (NRE), entramos em contato com a equipe diretiva da instituição para apresentar a proposta e solicitar a autorização da realização da pesquisa no colégio. De posse da carta de concordância do colégio (Apêndice D), deu-se sequência ao processo primário de autorização com o órgão indicado.

Na sequência, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado nº 5.809.804 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64187822.2.0000.0104.

Depois da pesquisa ser aprovada pelo COPEP e a autorização encaminhada para o NRE, foi permitido o contato com os docentes e alunos para a coleta de dados. Com isso, entrou-se em contato com a Profa. 1, responsável pelo processo de identificação dos alunos, marcou-se a primeira reunião para apresentar o projeto e combinar a organização das entrevistas.

Feitos os combinados, foi marcada uma reunião, na qual verificou-se que a docente regente e todos os alunos se encaixavam no perfil selecionado para participar da pesquisa (critérios de inclusão na amostra). Todos foram convidados para participar do estudo.

Assim, tanto a responsável pela identificação dos alunos (Profa. 1) quanto a professora regente (Profa. 2) receberam o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) para os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD (Apêndice E).

Os alunos, por sua vez, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis pelos alunos participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD (Apêndice F) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos do ensino médio participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD (Apêndice G).

De posse dos termos assinados pelas docentes, pais e alunos, começamos a realização das entrevistas. No caso das docentes, as entrevistas aconteceram no momento de hora atividade da professora regente e no período de disponibilidade da professora responsável pela identificação, enquanto com alunos, as entrevistas aconteceram durante o período em que estavam na SRM, em um local reservado para poder garantir o sigilo das informações apresentadas.

Deve ser destacado que a pesquisa foi bem aceita pela instituição, pois não houve entraves por parte da instituição ou dos docentes e conseguiu-se a participação de grande parte dos alunos atendidos na SRM para AH/SD.

6.6 Procedimentos para a análise de dados

Para a análise das entrevistas, empregamos a técnica de análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). A autora define essa técnica como um conjunto de processos da análise das comunicações com o objetivo de ter acesso ao conteúdo apresentado por meio de técnicas sistemáticas e objetivas, de modo a possibilitar a dedução de conhecimentos similares.

Câmara (2013) ressalta que com essa técnica o pesquisador tem como objetivo encontrar as características, estruturas ou modelos bases dos discursos analisados. De acordo com Bardin (2011), com esse processo o pesquisador não para na análise das letras, mas busca os significados relacionados a elas.

Com relação à organização da técnica de Análise de Conteúdo, Bardin (2011) ressalta que compreende-se três etapas fundamentais: a) pré-análise: trata-se da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares – chamadas pela autora de “leituras flutuantes” –, elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e preparação do material; b) a exploração do material: são

escolhidas as unidades de codificação, compreendendo a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração e a escolha de categorias – classificação e agregação –; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação –: caracteriza-se como a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados.

Seguindo essas etapas, a pesquisa foi organizada de forma que após a coleta dos dados por meio dos instrumentos elencados, transcreveu-se cada entrevista na íntegra para ser possível realizar a pré-análise, etapa que, segundo Câmara (2013), deve-se fazer a leitura flutuante das transcrições. A etapa de exploração do material, para a autora, se caracteriza pelo desenvolvimento das tomadas de decisões da pré-análise. Nessa etapa, realiza-se os procedimentos de codificação, classificação e categorização.

Com isso, a partir dos dados transcritos foram elaboradas três categorias de análise: 1) Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação; 2) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos; 3) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação.

Nesse sentido, a terceira etapa, que corresponde à fase de interpretação, será apresentada na seção seguinte, a qual buscará apresentar o sentido das falas coletadas nas entrevistas.

Com essa organização, busca-se atender aos objetivos específicos 4 e 5 elencados pela pesquisa, ou seja: 4) Averiguar se o atendimento ofertado nas Sala de Recursos Multifuncionais abrange as características socioemocionais dos alunos com AH/SD; e 5) Investigar como ocorre a operacionalização do atendimento nas salas de recursos multifuncionais quanto às questões cognitivas particulares de cada aluno atendido.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção é dedicada à análise dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas de forma presencial na instituição participante, gravadas e transcritas na íntegra.

Conforme já mencionado, os dados foram analisados por meio da técnica de pesquisa “Análise do Conteúdo”, proposta por Bardin (2011), tendo como resultado a elaboração de três categorias de análise: 1) Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação; 2) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos; 3) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação.

Nesse sentido, o quadro 11 está organizado de forma a especificar o objetivo elencado para cada uma das categorias de análise.

Quadro 11 - Síntese das definições das três categorias de análise

Categoria de análise	Definição dos aspectos abordados na categoria
Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação	Averiguar como se dá a relação do funcionamento da SRM para AH/SD com a Secretaria Estadual de Educação
A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos	Identificar como é realizado o trabalho de suplementação curricular por meio do enriquecimento ofertado pela SRM na instituição de ensino
A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação	Compreender qual imagem os alunos têm do ambiente da SRM, bem como sua relação com o espaço e com as pessoas que convive

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Nas subseções a seguir, descrevemos cada uma das categorias de análise.

7.1 Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação

Na categoria em foco, agrupamos as respostas das docentes participantes tendo como objetivo averiguar como se dá a relação do funcionamento da SRM para AH/SD com a Secretaria Estadual de Educação.

Com isso, é importante ressaltar que a Deliberação nº 2, de 15 de setembro de 2016 (Paraná, 2016), que aborda as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, estabelece que o AEE para o público-alvo dessa modalidade de ensino deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), devendo o poder público assumir a responsabilidade de apoio técnico, pedagógico e administrativo desse ambiente.

Especificamente a respeito das AH/SD, a Resolução nº 10, de 01 de agosto de 2011, assevera que:

A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (Paraná, 2011, online).

Sendo esse direito assegurado desde a deliberação nº 2, de 02 de junho de 2003 (Paraná, 2003b), que tendo como base as especificidades desses alunos garante tanto no ensino regular quanto nas SRMs aprofundamento, enriquecimento e aceleração curricular a esses alunos.

Nesse sentido, nas entrevistas realizadas com as docentes questionamos a respeito da organização da SRM para AH/SD no estado do Paraná. Fomos informadas que as SRMs para AH/SD estariam passando por um processo de modificações ao estarem integrando o trabalho realizado com o trabalho realizado pelo NAAH/S em funcionamento na cidade de Londrina às demais instituições estaduais de ensino que ofertam o AEE para esses estudantes, conforme indica a Profa. 1:

Quando entrou a pandemia, o que que aconteceu? Eles tiveram uma brilhante ideia (fala com ênfase) de nos convidar, todo o Paraná, para participar dessas oficinas, então era online, em tempo real, e os alunos participavam, faziam inscrição e participavam. E isso ficou, desde a pandemia, e agora o NAAH/S não é mais NAAH/S Londrina, agora é NAAH/S Paraná (Profa. 1, 2023)

De acordo com o relato da Profa. 1, essa modificação influenciou diretamente na organização da instituição participante, que estaria trabalhando para se adequar a essa nova realidade, já que, segundo as professoras, com a mudança o colégio passaria a ser uma referência desse núcleo na cidade de Maringá ou, conforme indicado pela Profa. 1 (2023), “pedacinhos do NAAH/S aqui” se referindo ao município, e pela Profa. 2 (2023) “são 3 escolas de referência”, pontuando que na cidade, assim como o colégio participante, outros dois igualmente seriam referência nesse atendimento.

Diferente das outras unidades federativas no estado no Paraná, desde sua implantação o NAAH/S não está localizado na capital, mas sim na cidade de Londrina, no norte do estado. De acordo com Cianca et al (2011), na época de implantação, no município de Curitiba, capital do estado, estava em funcionamento uma SRM para AH/SD, então, por sugestão do gestor em atividade, o NAAH/S foi estabelecido no interior do Paraná para a disseminação desse atendimento.

Dessa forma, o NAAH/S vinha atuando no município de Londrina e cidades da região. De acordo com Vieira (2020), no ano de 2020, o NAAH/S atendeu seis municípios, orientando 26 SRM.

Sobre a abrangência do NAAH/S para outros municípios do estado, ao pesquisar sobre essas mudanças nos canais da Secretaria Estadual de Educação foi possível ter acesso a informações detalhadas.

Até 2019, o NAAH/S prestava apoio pedagógico às Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, ao qual está subordinado administrativamente, no entanto, com o advento da Pandemia do Covid-19, em 2020, passou atuar em conjunto com o Departamento de Educação Especial para elaboração de ações pedagógicas para atender os estudantes com altas habilidades/superdotação da rede pública estadual de ensino do Paraná (Paraná, s.d, online).

Essa organização apresentada pela docente integra, segundo Cláudia Saldanha, coordenadora do Departamento de Educação Inclusiva do Estado do Paraná, um projeto denominado de Altas Habilidades Paraná, o qual faz parte as SRMs, Escolas de Referência (Projeto Piloto), Atendimento a alunos matriculados nas escolas integrais, Turmas Paraná Mais (Projeto Piloto) e Aceleração dos estudos (Canal do Professor - Formação Continuada SEED PR, 2023).

A respeito das escolas de referências, Denise Matos, responsável técnica pelas AH/SD no Estado do Paraná, explica que se trata de um projeto piloto no qual estão participando 20 instituições de 14 NREs (Canal do Professor - Formação Continuada SEED PR, 2023).

Referente à integração do NAAH/S com as SRMs, a Profa.1 assim se pronunciou: “[...] o NAAH/S agora ele está tendo um papel muito importante para nós, pois a gente tem um suporte [...]” (Profa. 1, 2023). A respeito desse suporte, a Profa.2 ressalta: “[...] eles que deram um curso pra nós, nós fizemos uma imersão de dois dias lá no Cesumar em Curitiba [...] é uma equipe fantástica”(Profa. 2, 2023).

A Profa.1 se referindo ao processo de identificação explica:

[...] então agora nós temos um protocolo [...] tem todas as atividades que a gente utiliza, é do NAAH/S, então tudo veio feito de lá, eles fizeram esse protocolo o ano passado, o ano retrasado, e o ano passado ficou pronto e a gente utilizou [...] (Profa. 1, 2023)

Relacionando a fala das docentes com a Resolução nº 884, de 10 de março de 2009 (Paraná, 2009), destaca-se que o NAAH/S Londrina passa a desempenhar em todo o estado atendimentos de responsabilidade de sua Unidade de Atendimento ao Professor, com a oferta de formação continuada e da Unidade de Atendimento ao Aluno, ofertando suporte e material para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Com essa mudança, de acordo com as docentes, o governo do estado começa um forte investimento no aspecto da identificação desses alunos. A respeito disso, a Profa.2 ressalta: “A menina dos olhos do governo estadual é essa... essa modalidade da Educação Especial. E... aí eles fizeram, criaram metas para os professores, para que a gente identificasse alunos” (Profa. 2, 2023).

Para que fosse possível essa dedicação à identificação, os colégios classificados como referência passaram a contar com um docente destinado exclusivamente a esse processo. No que tange a esse profissional, as docentes dispõem: “Então, do ano passado para cá, eu estou com o processo de identificação dos alunos [...]” (Profa. 1, 2023); “só pra avaliar alunos então elas saíram de sala, saíram de 20 horas de sala de aula e foram pra 40, só na identificação” (Profa. 2, 2023).

Sobre essa mudança, Claudia Saldanha afirma que o primeiro objetivo para as escolas de referências seria a ampliação do processo de identificação, para isso contaram com a ajuda do NAAH/S-PR e com instituições superiores de ensino na disponibilização de um protocolo padronizado (Canal do Professor - Formação Continuada SEED PR, 2023).

Contando com esses profissionais, as docentes indicam que o governo do estado estabelece metas para a identificação desses alunos. Para exemplificar essa situação, a Profa.1 menciona: “a nossa meta é 14 mil alunos identificados, que é o que tem, o percentual que o estado colocou pra gente, que eles sabem que tem” (Profa. 1, 2023).

Nesta perspectiva do investimento do estado na identificação desses alunos, a Profa.2 pontua:

[...] um dos critérios do governo ano passado foi, por exemplo, nota da prova Paraná, teve um concurso de redação, as melhores redações dos alunos foram avaliadas [...] as notas, os números, o governo priorizou os números, quem está com a nota boa, vamos passar na peneira para ver se desce (Profa. 2, 2023).

Pelo relato da docente, percebe-se que o investimento do governo do estado está diretamente ligado aos alunos que Renzulli (2004; 2014a) classifica como superdotado do tipo acadêmico, ou seja, aquele que demonstra potencial elevado nas áreas testadas no ambiente escolar. Pela fala das docentes, parece não haver a preocupação com o aluno criativo-produtivo.

No que tange à identificação dos alunos criativo-produtivos, Reis, Capellini e Brondino (2020) enfatizam que esse tipo de AH/SD não é identificado da mesma forma que o acadêmico, pois esses alunos muitas vezes não demonstram bons resultados acadêmicos e em testes de inteligência. Nesta perspectiva, é preciso contrapor a ideia de que os resultados numéricos são os únicos parâmetros para a identificação desses alunos. Alencar e Fleith (2001) defendem que potencial é diferente de rendimento e que essa situação se mostra como comum no caso dos alunos com AH/SD.

Com base nisso, priorizando o desempenho acadêmico para a indicação de alunos para o processo de identificação das AH/SD, o governo do estado contribui para uma situação muito debatida na temática, a invisibilidade desses alunos.

Segundo os dados do Censo Escolar, a instituição na qual a pesquisa foi realizada teria 94 alunos matriculados identificados com AH/SD (Paraná, 2023a), porém, a Profa.1 explica:

Hoje, matriculado mesmo, na sala de altas habilidades, nós temos 40, 20 de manhã e 20 à tarde, porém nós temos mais três turmas que estão para liberação do Estado, que são mais duas turmas de manhã com 40, 20 e 20, e mais uma tarde com mais 20 (Profa.1, 2023).

Com a entrevistas das docentes, nota-se que diferente do pontuado pelas pesquisas de Almeida (2019) feita no município de Guarapuava e de Santos (2020) e Castro (2022) feita no Distrito Federal, o governo do Paraná tem se dedicado ao processo de identificação desses alunos, porém, percebe-se que a dedicação do governo do estado para a oferta de atendimento não se mostra como a mesma empregada na identificação, já que a situação indica que mesmo tendo alunos indicados, não há turmas abertas para atendê-los.

A respeito disso, a Profa.1 (2023) ao ser questionada sobre o motivo dessas turmas ainda não estarem abertas salienta: “[...] o que está faltando agora é a liberação lá do Estado”. Nesse sentido, a Profa.2 (2023) acrescenta: “os alunos estão identificados, ligando [...] e enchendo o saco todo dia, “Professora quando vai começar a aula?”

Diante dessa realidade em que não está sendo ofertado o atendimento a esses alunos, é preciso questionar qual a razão dessa identificação, já que, segundo Martins (2013), a identificação quando não acompanhada do atendimento adequado pode ser classificada como simplesmente rotulação.

Essa situação se mostra incoerente com o disposto pelo inciso I do art. 1 do decreto nº 7611 de 2011 (Brasil, 2011), que garante que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis de ensino, não havendo discriminação e que funcione de forma igualitária.

Por ser uma escola referência no município, a Profa.1 indica a proposta pensada pelo governo do estado:

[...] nós vamos ter aqui os professores da área, nós vamos ter o professor da área, das exatas, das humanas, e da tecnologia, então quando esse professor da área vir, que ainda não veio, já era pra vir, mas não veio, sabe que é meio complicado, juntamente com o professor da área da Educação Especial (Profa. 1, 2023).

Essa forma de organização com a participação de professores das áreas específicas, de acordo com Cianca et al (2011), seria semelhante a do NAAH/S que conta com oficinas específicas para aprimorar o conhecimento dos alunos. Porém, conforme o relato da docente, essa seria mais uma proposta não cumprida pelo governo.

Relativo a essa proposta, Claudia Saldanha assegura que está previsto para as escolas de referência a presença de professores oficinairos para atuar em áreas específicas, conforme a demanda de cada instituição. A previsão da colocação dessa proposta em prática seria no período entre o segundo semestre do ano de 2023 e o início de 2024 (Canal do Professor - Formação Continuada SEED PR, 2023).

Na perspectiva da atuação docentes, outro fato destacado na entrevista como um empecilho para a realização de um trabalho efetivo foi referente ao padrão de trabalho não fixo em uma instituição de ensino, fato que promove a rotatividade de profissionais de um ano para o outro, conforme evidenciam as professoras: “O professor de Educação Especial, ele não tem uma fixação em um colégio. Ele escolhe dentro dos programas da Educação Especial que existem no núcleo” (Profa. 2, 2023); “E assim, aí o que acontece hoje você está numa escola, o ano que vem está na outra, no outro ano você está na outra, porque você não tem parada” (Profa. 1, 2023).

Esse fato se mostra tanto como um empecilho para o relacionamento de professores e alunos quanto para a organização do trabalho docente, pois cada instituição tem suas particularidades, situação que não é vista como interessante, uma vez que se considera inviável a oferta de um atendimento contínuo a esses alunos.

A respeito da relação dos estudantes com os professores, a Profa. 1 (2023) menciona que “por causa dessa rotatividade o que que acontece, vai quebrando o vínculo [...] esse vínculo que nós temos, foi de lá, não foi em um ano, em um mês, em um, sabe? São seis anos de convivência, então”, se referindo ao vínculo criado com os alunos no período em que estava em atuação em sala de aula.

No que tange à organização do trabalho, a Profa. 2 (2023) pontua que “eles estão bem resistentes, eles fazem caras e bocas, eles já falaram mal de mim”, se referindo aos alunos. Dessa forma, destaca que por estar trabalhando na instituição há menos de um ano, encontra dificuldades para a organização do trabalho: “Em

Roma, faço como os romanos, porque os alunos já não gostaram muito do meu tipo de trabalho” (Profa. 2, 2023). Conforme a docente complementa, por encontrar resistência dos alunos, ela precisou fazer algumas modificações na sua forma de trabalho.

Esse empecilho, da mesma forma, foi constatado pela pesquisa de Vieira (2020) ao analisar uma instituição de outro município do estado que indica que contribui para a falta de conhecimento dos docentes a respeito da temática, e pelo estudo de Machado (2021), que observando uma instituição no estado do Espírito Santo destaca que com essa rotatividade o processo de formação continuada fica prejudicado, pois a cada ano novos professores começam esse atendimento.

Percebe-se em relação aos recursos pessoais, que o governo do estado não está destinando o necessário para a atender os alunos, fato que vai contra o inciso II do art. 13 da Deliberação nº 2 de 2016 (Paraná, 2016), que demonstra que prover profissionais especializados a esse atendimento é dever do governo do estado. De acordo com as docentes, o mesmo acontece em relação aos recursos financeiros e materiais, já que, ainda que ocorra essa destinação essa, esses recursos não são suficientes para a realização do atendimento.

A respeito disso, a Profa.2 (2023) destaca que os recursos são pontuais: “eles ganharam dois mil reais de bolsa, cada um”, se referindo ao dinheiro destinado para cada aluno para participação da feira organizada pelo NAAH/S que ocorreu no ano de 2022, no município de Londrina. Da mesma forma, citou que: “nós fizemos uma imersão de dois dias lá no Cesumar em Curitiba, o governo também pagou bolsa”.

De acordo com a Profa.1, o mesmo não acontece para as outras atividades ofertadas pela SRM, pois não recebem os recursos necessários para sua realização. Sobre isso a docente comenta:

Você vai fazer um, um protótipo, um robô, por exemplo, alguma coisa assim [...] a gente vai pra sucata o que dá pra catar, o que dá pra aproveitar [...]. Com o dinheiro que nós ganhamos na Feira Nacional de Ciências, que o P. participou a gente ganhou o dinheiro lá e a gente começou a fazer algumas coisas, né? Então, essa foi uma viagem. Tem um dinheiro ainda guardado que a gente vai proporcionar outras viagens, outros materiais para eles [...] (Profa.1, 2023).

Essas condições de trabalho estão em consonância com o estudo realizado por Vieira (2020) que constatou que os docentes mencionaram a falta de recursos como um dos desafios para a realização das atividades. A mesma condição foi

analisada por Gonçalves (2020), que observando uma instituição em outro município do estado, identificou a falta desses recursos que dificulta a oferta de um ambiente atrativo. Cabe ressaltar que, Lyra (2013), ao discorrer a respeito da realidade do município de Londrina, verificou igualmente a falta de destinação de recursos pelo governo do estado, fato que enfatiza que essa não se mostra como uma dificuldade recente.

Da mesma forma, as pesquisas de Santos (2020) e Castro (2022) destacam a falta de recursos para a realização desse atendimento, o que indica que esse fato não ocorre em determinado estado do país, mas sim se mostra como frequente em diferentes locais. Com isso, nota-se que as políticas públicas tanto estaduais como federais não estão sendo consideradas na oferta desse atendimento.

Nesse sentido, a Profa.1 pontua que por ser um colégio de referência no município, assim como a proposta de contratação professores para a SRM, igualmente o governo do estado demonstra o projeto de destinação de recursos financeiros específicos.

A Profa.1 (2023) assim se posiciona: “diz o Estado que vai mandar, porque aqui como é escola de referência, nas escolas de referência vai ter algo a mais, estamos esperando esse algo a mais”.

Pelo relato das docentes e resultados de pesquisas correlatas, verifica-se que as condições oportunizadas pelo estado do Paraná não condizem com as necessidades encontradas nesses ambientes e com o garantido pela resolução nº 10 de 2011 (Paraná, 2011), que aponta como dever da mantenedora o fornecimento de recursos pedagógicos específicos, fato que influencia na qualidade do atendimento ofertado a esses alunos.

7.2 A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para desenvolver aspectos cognitivos

Para a elaboração dessa categoria, foram agrupadas as respostas das entrevistas realizadas com as docentes e os alunos participantes, tendo o objetivo de identificar como é realizado o trabalho de suplementação curricular por meio do enriquecimento ofertado pela SRM na instituição de ensino.

De acordo com a legislação brasileira, os alunos público-alvo da modalidade da Educação Especial têm o direito à oferta do AEE. Nesse sentido, o decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, no parágrafo 3º do Art. 5º, define as SRMs como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, online).

De acordo com as entrevistas com a docente responsável pelo processo de identificação desses alunos para o ingresso nesse atendimento nas instituições de ensino do Estado do Paraná, o aluno com indicativos de AH/SD tem diversas possibilidades. Assim, em conformidade com a Profa. 1:

Há quatro formas para eles entrarem para fazer o processo de identificação. Uma das formas é a indicação do professor da sala e da equipe pedagógica ou até a diretiva do colégio. Uma outra forma é o aluno da sala de altas habilidades mesmo, ele observa o colega dele e ele manda para mim, então ele indica. A outra forma é, por exemplo, os pais observam que o aluno tem uma habilidade, ou tem algo diferente, e sabem que no colégio aqui tem a turma de altas habilidades, e ele vem aqui e fala: “Eu percebo que meu filho tem algo diferente, eu gostaria que ele passasse pelo processo de identificação”. E também, para você ter uma ideia interessantíssima, é quando eles passam pela sala e eles observam e falam assim: “Nossa, que sala que é essa daqui? Ah, é de Altas Habilidades. Ah, que legal, como que a gente faz?” Aí eles começam a perguntar, você começa a falar, e eles mesmos se indicam, então são essas quatro formas (Profa.1, 2023).

Referente a essas formas de ingresso, na entrevista dos alunos, diversos foram os relatos em que foram descritas a forma como cada um teve acesso à participação nesse ambiente:

Aluno 1: [...] foi por indicação, um garoto da minha sala fazia parte, faz parte das altas [...] perguntei para ele como funcionava, ele disse que eu tinha as características que eram necessárias para poder fazer a indicação. E ele disse que poderia tentar me colocar e eu fiz os testes e consegui (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: [...] é eu comecei me destacando nas matérias. Nas oito ou nove matérias que eu já tinha no sexto ano. E fui convidado a fazer parte da sala de altas habilidades. Foi quando eu fiz a avaliação e entrei aqui na sala (Aluno 2, 2023).

Aluno 4: [...] a gente ganhou esse concurso (fala com ênfase) (Refere-se ao concurso de repórter). Só que a gente nem sabia. E aí a professora R. que ficou sabendo, ela chamou a gente nesse colégio inteiro, chamou a gente para conversar. Contou para a gente o que tinha acontecido e fez a proposta de a gente entrar nas altas (Aluno 4, 2023).

Aluno 5: [...] eu fui indicada por professores (Aluno 5, 2023).

Aluno 6: Professor do G., professor C. Ele me viu desenhando, e me perguntou se eu era das altas, passei pela avaliação [...] (Aluno 6, 2023).

Aluno 7: Eu antes estudava no Rodrigues Alves e aí a professora, ela... meio que me buscou lá para eu fazer as altas habilidades [...] (Aluno 7, 2023).

Aluno 8: O V. (Aluno participante da SRM para AH/SD), ele me indicou para as altas, eu entrei, comecei a fazer meus projetos [...] (Aluno 8, 2023).

Mesmo tendo apresentado quatro possibilidades para entrada, no decorrer da entrevista, a Profa. 1 destaca mais duas alternativas, a primeira delas referente aos alunos que já vêm identificados ao serem matriculados no colégio e a indicação por psicólogos. A esse respeito, a docente ressalta que poucos são os casos de alunos atendidos que se beneficiaram dessas possibilidades.

As questões relevantes ao processo de identificação se mostram essenciais para o desenvolvimento desse atendimento e para a efetivação desse direito. Nesse sentido, Gonçalves (2020) pontua que a falta de identificação e laudos errôneos levaram o participante de sua pesquisa ao fracasso escolar e a reprovações. Corroborando, Virgolim (2013) ressalta que o processo de identificação se mostra como uma das questões mais críticas e desafiadoras no encaminhamento dos alunos para o AEE.

A realidade encontrada nesta pesquisa se assemelha aos resultados encontrados no estudo de Castro (2022) que, em pesquisa realizada no Distrito Federal, verificou que para ter acesso ao AEE o aluno com AH/SD não necessitava de laudo, sendo suficiente o processo de identificação realizado na instituição de ensino. Casos como esses reforçam a ideia defendida por vários autores de que não se deve se ater apenas nos resultados de testes psicométricos no processo de identificação dessas pessoas, sendo necessária a utilização de instrumentos diversos (Alencar; Fleith, 2001; Sabatella, 2013; Virgolim, 2013).

Nesse processo de utilização de diversos instrumentos para o processo de identificação, Sabatella (2013) assegura que docentes e familiares são os mais importantes para a contribuição de informações referentes ao estudante, uma vez que os docentes com formação adequada são peças fundamentais para a avaliação, observação e indicação dos alunos.

Vieira (2020), por sua vez, ao analisar o NRE de Cascavel constatou que mesmo havendo diversas possibilidades de identificação a maioria começa a participar do AEE a partir da indicação e do processo realizado pela própria

instituição de ensino, a partir da matrícula na segunda etapa do ensino fundamental, gerando uma identificação tardia.

Essa identificação tardia evidencia que não está sendo garantido a esse aluno o assegurado pelo art. 3º da Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009, online) que indica que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

Além de possibilitar o conhecimento sobre o processo de identificação desses alunos, as entrevistas nos proporcionaram a compreensão de como são ofertadas as atividades nas SRMs da instituição. Nesse sentido, a Profa. 1 relatou que para o atendimento ser organizado é necessário a elaboração de um Plano de Atendimento Individual (PAI), com o objetivo de,

[...] ter uma visão panorâmica do aluno [...] qual oficina que ele está participando, os projetos que ele já fez, o que ele está buscando, qual tipo de atividade ele está, porque nós temos atividades tipo 1, 2 e 3, que são as atividades exploratórias, as atividades já de... treinamento e a do tipo 3 é já a conclusão, [...] (Profa. 1, 2023).

A respeito das oficinas, a Profa. 1 explica que elas são uma iniciativa do NAAH/S-PR, organizadas por professores de área, ofertadas em tempo real para todos os alunos identificados do estado, não tendo participação obrigatória.

Mesmo o colégio ofertando as turmas coletivas de AEE, nota-se pela fala dos alunos participantes que suas individualidades quanto às questões pedagógicas vêm sendo respeitadas na condução dos atendimentos,

Aluno 1: A gente desenvolve nossas principais é... habilidades [...] a gente desenvolve projetos, a gente participa de olimpíadas, a gente participa de... competições [...] (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: [...] a gente trabalha é... com pesquisa científica em campos que a gente acha interessante [...] projetos que são mais específicos para os nossos interesses (Aluno 2, 2023).

Aluno 4: A gente faz pesquisa. Primeiro a gente precisa escolher um tema, geralmente as pessoas escolhem, é... a área que gostam ou tem curiosidade em alguma área, aí a gente vai desenvolver uma pesquisa, um aprofundamento naquele tema [...] (Aluno 4, 2023).

Aluno 5: [...] desenvolvemos projetos nas nossas áreas de interesse (Aluno 5, 2023).

Aluno 8: Bom, nosso projeto, ele é... nós mesmos que escolhemos (Aluno 8, 2023).

Aluno 10: [...] é basicamente fazer um projeto que eu goste, na área que eu tenho preferência [...] (Aluno 10, 2023).

Pelo relato dos alunos, percebe-se que a maioria das atividades ofertadas pela SRM, possui caráter acadêmico, com o desenvolvimento de pesquisas e participação em competições. Referente às atividades realizadas, destaca-se que estão de acordo com a Ação Pedagógica determinada para esse ambiente pelo item b) da seção 6.2 da Instrução nº 10 de 01 de agosto de 2011 (Paraná, 2011, online):

A ação pedagógica deverá constituir um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições/organizações afins.

Nesse sentido, ressalta-se que ao priorizar as atividades individuais, o colégio não tem como característica a oferta frequente de atividades estruturadas para serem realizadas de forma coletiva, conforme estabelecido como possibilidade pelo item d) da referida seção. Ao passo em que cada instituição pode ter suas particularidades, a Profa. 2 (2023) salienta:

[...] aqui, o G., ele tem uma cultura mais de projeto, de medalha, de olimpíada. Eles são mais, assim, de números, né? (se referindo a resultados e índices) [...] Então, eu estou trabalhando mais essa coisa, é... científica mesmo, assim, acadêmica, né?

Referente a esse perfil voltado às habilidades acadêmicas, evidencia-se que a instituição segue os padrões de outras regiões, como as realidades encontradas nas pesquisas de Martins (2019), no Estado do Mato Grosso do Sul, e de Vieira (2020), no Estado do Paraná, que seguem valorização do bom rendimento escolar.

Para que possam ser participantes ativos no processo da organização das atividades é importante que os alunos saibam reconhecer suas áreas de maior aproximação e as áreas de maior dificuldade. Mesmo a dinâmica da instituição tendo um caráter mais voltado ao desempenho escolar, grande parte dos alunos conseguem se destacar dentro de suas aptidões e adversidades, bem como áreas relacionadas a aspectos não acadêmicos.

No tocante a essas oportunidades relacionadas com as questões cognitivas, as entrevistas revelaram dois outros pontos de destaque na forma como estão organizadas na instituição: por um lado, a escola é esse espaço reconhecido pelos

alunos participantes como uma possibilidade de ampliar conhecimentos nas áreas com maior dificuldade; por outro, eles têm acesso a oportunidades diversas.

Com relação à ampliação de conhecimento, salienta-se pelos relatos que essas trocas de experiências são realizadas de maneira independente, não se limitando às possibilidades ofertadas pelas atividades realizadas.

Aluno 1: Então, mesmo nas coisas que eu não tenho muita vontade de aprender, eu passo a ter pra conseguir me comunicar com os outros (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: [...] consigo conhecer mais sobre aspectos de outras áreas do conhecimento que eu tenho dificuldade (Aluno 2, 2023).

Aluno 3: [...] eu tenho dificuldade em português, na hora que eu vou escrever o trabalho, eu tenho dificuldade também. Então, isso me ajuda. Nem que seja uma forma de eu treinar (Aluno 3, 2023).

Aluno 4: [...] a gente acaba convivendo com pessoas de outras áreas e querendo ou não isso traz um aprendizado, porque você vai conversar com seus colegas, eles vão sempre estar te passando coisas novas e ali todo mundo se ajuda (Aluno 4, 2023).

Aluno 6: Eu sei algumas coisas. Fulano sabe outras. E ele pode saber, por exemplo, biológicas, Que eu acabei de dizer que eu não entendo. Então, o pouco que ele me fala... tipo... ele vai comentando. Eu vou entendendo (Aluno 6, 2023).

Aluno 7: Porque a gente aprende a cada dia com alguma pessoa (Aluno 7, 2023).

Aluno 8: [...] tem pessoas ali que gostam de Exatas, então, “nossa, não entra na minha cabeça isso aqui”. E na conversa com eles, eles entendem que é uma dificuldade, porque... uma das grandes coisas que acontecem na sala de aula é a negligência. “Não entendi”, “Eu já expliquei”. Entende? E ali não acontece isso. “Não entendi, explica”, “Não entendi, explica”, “Ainda não entendi, procura um modo mais fácil de explicar”. Entende? Então ali ele também ajuda, porque eu me sinto confortável para falar “Não entendi” (Aluno 8, 2023).

Aluno 10: Por exemplo, eu tinha muita dificuldade em português. E aí eu coloquei como projeto fazer a escrita de um livro. E aí eu consegui aprender bastante do conteúdo e tudo (Aluno 10, 2023).

Mesmo não dependendo exclusivamente de ações estruturadas, o atendimento na instituição de ensino favorece as trocas interpessoais que estão previstas no item c) da seção 6.2 da instrução nº 10 de 2011 (Paraná, 2011), que garante a socialização das pesquisas realizadas pelos alunos.

Ao relatarem seus pontos de dificuldades e facilidades, assim como a forma como se auxiliam, os alunos identificados com AH/SD comprovam o asseverado por Alencar e Fleith (2001) de que as ideias de serem parte de um grupo homogêneo e

de que não deviam saber de sua condição para não dificultar a convivência em sociedade são apenas preconceitos a respeito dessas pessoas.

No que se refere à percepção de um espaço em que se possa ter acesso a diversas possibilidades, são diversos os relatos dos participantes que indicam que a participação na SRM oportunizou experiências que em um contexto no qual suas habilidades não tivessem sido aprimoradas dificilmente seriam possíveis.

Aluno 3: [...] eu não estaria fazendo uma pesquisa, não estaria apresentando, não estaria tendo outras oportunidades. Então, eu vejo a sala de aulas como uma grande oportunidade (Aluno 3, 2023).

Aluno 6: A minha criança interior nunca (risos) nunca imaginou que um desenho meu ia estar no Butantã. Porque antes eu só desenhava em... tipo, folhas de documento do meu avô (risos). Eu pegava folha de documento e começava a rabiscar. Então, eu não imaginei... É... A G., do passado, nunca imaginou que um desenho iria tão longe, entende? (Aluno 6, 2023).

Aluno 7: Que foi em primeiro lugar na PUC. Com o meu projeto Anomalia Genética. [...] Que é passar em primeiro lugar no G. para ir pro intercâmbio na França (Aluno 7, 2023).

Aluno 10: É, no sexto e sétimo ano eu fiz um projeto da construção de um aplicativo de aprendizagem. Eu levei ele pra PUC no final do ano. A gente não ganhou, mas a gente acabou ganhando uma medalha [...]. Fiz a escrita de um livro. Ele vai ser publicado esse ano. É... a gente tá conseguindo conversar com uma editora. E... eu tô revisando os capítulos e tudo. E esse ano eu pretendo publicar (Aluno 10, 2023).

Assim como os alunos, a Profa. 1, que está a mais tempo trabalhando na instituição, reconhece as conquistas dos alunos participantes da SRM:

[...] nós fomos para o Butantan apresentar o projeto da B.
 [...] ele participou da Feira Nacional de Ciências e ganhou. O primeiro projeto dele aqui foi o monitoramento de monóxido de carbono dentro da sala de aula [...].
 [...] meu aluno foi para Nova Zelândia, agora eu tenho seis que vão para a França (Profa. 1, 2023).

Outra oportunidade ofertada a esses alunos é a Feira de Ciências do NAAH/S-PR que, segundo Cláudia Saldanha, também integra as ações do projeto Altas Habilidades Paraná, no qual os alunos têm a possibilidade de divulgar suas pesquisas e se relacionarem com alunos de todo o estado participantes das SRMs para AH/SD (Canal do Professor - Formação Continuada SEED PR, 2023).

Nesse sentido, Martins (2019) defende que mesmo com enriquecimento na sala de aula regular, as demandas desse ambiente não permitem que as

potencialidades desses alunos sejam desenvolvidas, por isso a importância do encaminhamento para um atendimento especializado.

Relatos como esses demonstram que assim como as diferentes situações apresentadas nos estudos de Almeida (2019), Machado (2021) e Castro (2022), por mais que as instituições tenham seus desafios e as políticas públicas não estejam efetivamente em funcionamento, o trabalho realizado pelos docentes nesse ambiente se apresenta como um importante fator no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

7.3 A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação

Do mesmo modo que o atendimento especializado tem suas influências nas questões cognitivas, esse ambiente se mostra como um importante ambiente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, essa categoria agrupou as respostas dos alunos participantes, com o objetivo de compreender qual imagem eles têm do ambiente da SRM, bem como sua relação com o espaço e com as pessoas com as quais convivem.

Sobre esse aspecto que compõe as pessoas, Sabatella (2013, p. 147) defende que,

Ser inteligente não significa necessariamente ser mais feliz e seguro e mais saudável, mais bem-sucedido e adaptado socialmente. Todavia, ser inteligente também não significa ser difícil, ansioso, hiperativo, problemático, sensível demais ou neurótico.

Nesse sentido, para compreender as influências que esse atendimento tem sobre os alunos participantes é importante ter a consciência de como eles chegam nesse ambiente. A respeito disso, os relatos dos alunos participantes da pesquisa demonstram uma diversidade de sentimentos que serão destacados a seguir:

Aluno 1: [...] quando eu entrei, eu criei confiança em mim. Eu não tive mais dúvidas se eu era ou não bom (Aluno 1, 2023).

Aluno 4: No começo sempre é mais complicado, porque ainda você está se adaptando. Então imagina que você chega num lugar onde você não sabe o que você tem que fazer, você chega numa sala de aula e tem uma matéria lá que você não faz ideia. Então pra mim foi, tipo isso... Mas conforme eu fui andando, a professora R. foi me ajudando bastante (Aluno 4, 2023).

Aluno 5: No começo, eu sempre fui muito fechada. Então, no começo foi difícil pra me enturmar com outras pessoas (Aluno 5, 2023).

Aluno 6: Então eu vi o interesse vindo dela. É... tipo ela estava com interesse em mim. Então eu fiquei muito feliz com isso (Aluno 6, 2023).

Aluno 7: A gente não sabia o que era essa sala [...] (Aluno 7, 2023).

Aluno 8: Eu fiquei muito nervosa, porque as altas habilidades querendo ou não é muito tachada, para pessoas que são “gênias”. Então eu realmente fiquei muito nervosa. “Nossa, será que eu sou suficiente para entrar nas altas? [...] (Aluno 8, 2023).

Aluno 10: [...] no comecinho eu estranhei, porque como era o início do programa, era tudo muito novo. Ninguém sabia muito ao certo o que era. Eu me senti um pouquinho nervoso e tal, ansioso em relação a isso [...] (Aluno 10 2023).

Esses relatos revelam que as reações dos alunos foram bem diversas em relação ao que sentiram quando entraram para a SRM, tendo aqueles como os alunos 1 e 6 que se sentiram valorizados por terem seus potenciais reconhecidos ou como os alunos 4, 7, 8 e 10 que, em um primeiro momento se sentiram inseguros, e, ainda, como o aluno 5, cuja maior preocupação era com o relacionamento interpessoal.

A partir dos relatos desses alunos a respeito de suas histórias e suas participações nas atividades propostas, percebe-se a importância desse ambiente para eles, ficando evidente a sua influência em seu desenvolvimento.

Dentre as situações apresentadas pelos estudantes que marcaram suas histórias, está a falta de conhecimento das pessoas que os cercam a respeito da temática:

Aluno 1: [...] minha mãe, por exemplo, quando eu falei que ia entrar nas altas, ela ficou três meses seguidos (fala com ênfase) me perguntando quase todo dia o que que era as altas, e mesmo assim ela não entendia. Até que eu entrei, daí ela entendeu. E as pessoas, os professores, a maioria nem sabe que tem altas habilidades, é no colégio (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: [...] os meus pais (risos), eles não conhecem exatamente o conceito de altas habilidades ainda. Então eu tenho amigos que os pais, os amigos são muito envolvidos, né? Na sala, então, tem esse conhecimento, mas eu particularmente sou solitário nisso (risos), porque as pessoas em volta de mim têm pouco conhecimento acerca das altas habilidades (Aluno 2, 2023).

Aluno 8: Um “alto habilidoso”, ele assusta aonde ele vai. Isso é um fato, com adultos, pessoas mais inteligentes, menos inteligentes que eles, eles assustam aonde eles vão. Eu assusto aonde eu vou [...] (Aluno 8, 2023).

Conforme as falas dos alunos, pela forma como a sociedade os vê, eles se sentem diferentes. Esse sentimento de diferença, de acordo com Sabatella (2013), pode ser um grande empecilho para essas pessoas, principalmente na adolescência, uma vez que nesse período há uma grande busca por ser como os outros, de modo que qualquer diferença pode gerar uma grande ansiedade. No tocante aos familiares, Gonçalves (2020) evidencia que a falta de informação a respeito das AH/SD se mostra como um fato recorrente.

Essas falas se mostram como de grande expressividade ao ser analisado que dos dez alunos participantes, seis declararam ter sido alvo de preconceito ou “chacota” por conta das AH/SD ou por participarem das SRMs, fato que evidencia que a falta de informação leva ao preconceito.

Situações como essas não se mostram como exclusiva dos participantes desta pesquisa. Galdino (2023, p. 18), por exemplo, ao dispor sobre sua experiência com esse alunado evidencia que,

Sendo formado por indivíduos com comportamentos e características distintas, esses alunos relatavam casos de *bullying* sofridos tanto por parte de seus colegas como por professores. Muitas vezes, o motivo para tal tratamento era o fato de apresentarem formas diferentes de se expressar, aprender (de acordo com suas áreas de interesse), se posicionar e questionar. Eles frequentemente se sentiam desvalorizados por não serem considerados bons em todas as áreas, o que evidenciava a presença de estereótipos associados a esses alunos.

Nessa perspectiva, dos dez alunos participantes, seis consideravam que o fato de as pessoas ao seu redor não saberem sobre as AH/SD influenciava na forma como se relacionavam, como pode ser ressaltado nos relatos abaixo:

Aluno 2: Com certeza, porque de certa forma nós agimos, pensamos, de forma diferente. Então existe particularidade nos alunos de altas habilidades que seriam mais compreendidas se as pessoas tivessem um maior conhecimento acerca disso (Aluno 2, 2023).

Aluno 8: Porque você tem noção, que a pessoa tem altas habilidades. É você entender que o jeito dela, não vai ser normal de todo mundo, entende? Não normal. Só que, pode não estar na caixinha de todo mundo, porque ele é um alto habilidoso (Aluno 8, 2023).

Sobre a relação das pessoas com AH/SD no convívio em sociedade, Chagas-Ferreira (2014) assegura que as condições do ambiente em que estão inseridos potencializam ou enfraquecem suas características.

Nesse sentido, Arantes-Brero (2021, p. 18) assevera que a “superdotação não é sinônimo de doença e não precisa ser tratada, a grande questão é que essas pessoas apenas têm um modo diferente de estar no mundo e precisam se sentir acolhidas, compreendidas e pertencentes”. Sabendo disso, pode-se destacar na fala dos alunos que a SRM que eles frequentavam se mostrava como de grande importância para seu autoconhecimento, no entendimento das AH/SD e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais:

Aluno 1: Então, eu consigo me comunicar com as pessoas, é de uma maneira bem melhor do que eu me comunicava antes. E mesmo que eu ainda tenha umas dificuldades, por exemplo, no contato visual (risos), eu consigo falar muito melhor do que eu falava antigamente (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: Foi essencial para um processo de... de formação de identidade. Porque eu acredito que se eu não tivesse entrado na sala, eu não saberia tantas coisas sobre mim mesmo quanto eu sei agora. E... saber tudo o que eu sei sobre mim mesmo faz com que eu me comunique melhor com as pessoas. Então eu acredito que foi, sim, importante (Aluno 2, 2023).

Aluno 5: Então, era muito difícil eu me abrir, conversar, fazer... interagir com outras pessoas. Depois das altas habilidades, eu me abri mais e eu, consegui. Consigo, hoje em dia, me comunicar muito melhor, interagir melhor com pessoas diferentes que eu não conheço. Ainda é um pouco difícil (risos), mas já é muito melhor do que quando eu não participava das altas habilidades (Aluno 5, 2023).

Aluno 8: Então, com certeza me ajudou muito. Porque eu entendi... que... A minha presença assim como de todo mundo das altas habilidades, e de todo mundo em si, é um privilégio, e se a pessoa não entende isso, então é só se retirar. Então me ajudou muito, muito mesmo (Aluno 8, 2023).

É importante enfatizar que, de acordo com Chagas-Ferreira (2014), o convívio na escola, com os colegas e com a família se mostra como essencial para que o aluno com AH/SD possa construir sua identidade, compreender valores, se motivar, se tornar autônomo e desenvolver suas habilidades emocionais.

Nesse sentido, ao serem indagados sobre suas percepções a respeito da SRM, os alunos se mostraram unânimes em concordar que essa é essencial para se desenvolverem e serem eles mesmos:

Aluno 1: Olha, é um lugar extremamente acolhedor e aconchegante para quem tá lá. É... assim, vira uma segunda casa, né? [...] Então, quando você

conhece outras pessoas com uma história parecida com a sua, que sofreu das mesmas coisas que você e que te entende de uma maneira que ninguém nunca tinha entendido antes, é como se você estivesse realmente se conectando com uma outra família sua (Aluno 1, 2023).

Aluno 2: Eu acho que é um ambiente transformador. Porque permite que os alunos conheçam mais sobre si mesmos e sobre os seus interesses e realmente assumam um papel na sua comunidade, sabe? (Aluno 2, 2023).

Aluno 4: Eu acho assim, incrível, inovador e fantástico [...] você se sente útil (Aluno 4, 2023).

Aluno 5: É uma sala que... ela te ajuda muito. Você pode se expressar muito melhor na sala de altas habilidades. E... como tem uma convivência muito grande entre o pessoal das altas habilidades, eles tornam meio que uma família. Então, você se sente muito bem na sala de altas habilidades (Aluno 5, 2023).

Aluno 6: Leva a gente pra frente, pra caminhos que eu nunca pensei que eu iria (Aluno 6, 2023).

Aluno 8: Para mim, é um ambiente assim... incrível. Porque são pessoas que me entendem, por elas também, meio que passaram por as mesmas coisas que eu (Aluno 8, 2023).

Aluno 9: Você pode desenvolver alguma habilidade, assim, tipo... Alguma soft skill, alguma coisa assim (Aluno 9, 2023).

Aluno 10: [...] é um local muito bom, muito agradável na minha opinião e que gera muitas oportunidades boas [...] (Aluno 9, 2023).

Os relatos revelam que as experiências ofertadas a eles extrapolam as questões pedagógicas, pois há um sentimento de pertencimento e de satisfação por frequentarem a SRM para altas habilidades ou superdotação.

Assim, podemos afirmar que o fato de se sentirem pertencentes a um grupo lhes dá uma percepção de importância, de fazer parte de algo que lhes permite o encontro com sua própria essência, conferindo um sentido para a vida. Isso está de acordo com o disposto por Chagas-Ferreira (2014) ao defender que a educação tem um papel essencial no aprimoramento de relações saudáveis.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos alunos com AH/SD nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR.

Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, dividiu-se em cinco objetivos específicos, três deles compreendidos por pesquisa bibliográfica: 1) Realizar um resgate histórico a respeito da evolução do conceito de Altas Habilidades ou Superdotação; 2) Apresentar as características das pessoas com AH/SD como forma de apontar as necessidades a serem atendidas pelo atendimento educacional especializado; 3) Realizar uma revisão de literatura com a finalidade de analisar as produções acadêmicas sobre o AEE ofertado aos alunos com AH/SD no ensino fundamental e médio. Os outros dois se debruçaram no desenvolvimento de uma pesquisa de campo: 4) Averiguar se o atendimento ofertado nas Sala de Recursos Multifuncionais abrange as características socioemocionais dos alunos com AH/SD; 5) Investigar como ocorre a operacionalização do atendimento nas salas de recursos multifuncionais quanto às questões cognitivas particulares de cada aluno atendido.

A pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura de estudos já realizados revelaram que apesar de assegurado que o atendimento na SRM seja de qualidade e efetivamente atenda às necessidades dos alunos com AH/SD, as condições de atendimento encontradas evidenciaram que as políticas públicas existentes não estão sendo cumpridas, o que requer a elaboração de novas, pois na maioria dos casos a inclusão desses alunos ainda se mostrava falha ou inexistente. Nesse sentido, deve ser considerado que a instituição de ensino por ela própria pouco pode fazer pelos alunos, sendo imprescindível o apoio de outras esferas administrativas.

No que se refere à pesquisa empírica, destaca-se que a realidade encontrada em nesse estudo não se difere muito do que vimos nos estudos localizados na revisão de literatura, uma vez que verificamos dificuldades na efetivação de um atendimento que consiga abranger todas as necessidades dos alunos atendidos, sejam pedagógicas ou socioemocionais.

Os resultados do nosso estudo empírico foram organizados em três categorias de análise: 1) Relação da Sala de Recursos Multifuncionais com a Secretaria Estadual de Educação; 2) A Sala de Recursos Multifuncionais como

espaço para desenvolver aspectos cognitivos; 3) A Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de autoidentificação.

A primeira categoria de análise teve como objetivo averiguar como se dá a relação do funcionamento da SRM para AH/SD com a Secretaria Estadual de Educação. Vários foram os pontos evidenciados pelas docentes referentes às suas condições de trabalho, mudanças na forma de organização da SRM e a forma como o governo do estado se relaciona com esse espaço, ficando evidentes as dificuldades apontadas para a realização do trabalho com os alunos com AH/SD.

Dentre as dificuldades encontradas, menciona-se a o apoio insatisfatório do governo do estado por meio da Secretaria de Educação, de forma que mesmo sendo encontrado grande empenho da equipe gestora em propor ações para esses estudantes, ao entrar em contato com a instituição de ensino, verificou-se que muitas delas ficam apenas na proposição e não chegam na ação.

Diante disso, é necessário que para que essas propostas sejam colocadas em prática elas saiam do plano do discurso e se tornem recursos para apoio do atendimento ofertado a esses estudantes. Sobre a relação com o governo do estado, é importante que ele possa ter ciência das bases para a realização de um trabalho inclusivo para que se torne possível oferecer condições dignas para que os docentes possam realizar seu trabalho junto aos alunos.

Com isso, é importante destacar que o projeto de escola de referência, no qual o colégio participante está inserido, se trata de um piloto, dessa forma, cabe a indagação: Se essas propostas estão demorando para serem efetivadas nessa realidade, quando esses recursos previstos irão abranger todos os alunos da rede?

Sabendo que o primeiro objetivo do projeto proposto pelo governo do estado se relaciona com o aumento da identificação desses alunos, é preciso evidenciar que ao ser privilegiado o desempenho acadêmico, um grupo acaba sendo beneficiado, sendo favorecida a invisibilidade dos alunos com potencialidade em outras áreas.

Dentre essas condições analisadas, nota-se que essa identificação não está resultando em atendimento efetivo, de forma a ressaltar a necessidade de apoio por meio de recursos físicos, materiais e humanos para a oferta de um ambiente motivador que consiga abranger todos os estudantes identificados, pois, de acordo com Vieira (2020), o processo de identificação não tem como propósito rotular os

estudantes, mas ofertar recursos para a efetivação de um atendimento que abranja suas necessidades.

Outro ponto importante para reiterar, refere-se à forma como está organizada a lotação dos profissionais dessa área nas instituições de ensino, uma vez que por não garantir sua estabilidade em uma área específica dentro da educação inclusiva, não favorece a formação desses profissionais, uma vez que para efetivar um trabalho de qualidade o profissional necessitaria ser especialista em todas as áreas relacionadas a essa modalidade.

De acordo com Pavão, Pavão e Negrini (2018), é por meio da formação que os docentes podem contribuir para que os alunos com AH/SD não passem despercebidos no contexto escolar e recebam um atendimento adequado.

Assim como a formação dos profissionais, a realidade analisada evidencia que a rotatividade interfere igualmente na rotina diária do atendimento, visto que cada instituição de ensino, mesmo dentro de uma mesma rede, demonstra suas particularidades e sua forma de trabalhar, fazendo com que seja necessária a adaptação do profissional em cada instituição que inicia o seu trabalho.

Dessa forma, ressalta-se a importância da conscientização de que o empenho para garantir a estabilidade desses profissionais abrange a qualidade do atendimento e favorece o estabelecimento de vínculos saudáveis entre docentes e alunos, o que beneficia o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda categoria de análise teve como objetivo identificar como é realizado o trabalho de suplementação curricular por meio do enriquecimento ofertado pela SRM na instituição de ensino. Buscou-se compreender a forma como esse atendimento está organizado, as conquistas e os avanços dos alunos atendidos em relação às suas questões cognitivas. Deve-se destacar que a instituição valoriza resultados, conquistas e medalhas, o que evidencia a grande preocupação com os aspectos cognitivos desses alunos.

De maneira geral, a realidade analisada expõe que mesmo com as dificuldades encontradas, os alunos atendidos têm uma visão positiva desse espaço (sala de SRM), considerando ser fundamental para suas conquistas e desenvolvimento de seus aspectos pedagógicos.

Com isso, é importante evidenciar que levando em consideração as condições ofertadas pelo governo do estado para esse atendimento, o mérito da oferta desse

ambiente deve-se principalmente à equipe da instituição, formada pelos docentes do AEE, pela coordenação pedagógica e pela direção.

A terceira categoria de análise, por sua vez, teve como objetivo compreender qual imagem que os alunos têm do ambiente da SRM, bem como sua relação com o espaço e com as pessoas que convivem. Em outras palavras, buscou-se investigar a maneira que esses alunos se autopercebem (desenvolvimento socioemocional), assim como as relações fora do contexto escolar e sua participação na SRM.

Por ter como característica a valorização dos aspectos pedagógicos, as questões socioemocionais não ganham a mesma evidência na instituição, o que não significa que estejam sendo desconsideradas, uma vez que os momentos de convivência com seus pares têm possibilitado avanços em suas relações sociais e no seu desenvolvimento emocional.

Observa-se, contudo, que ainda enfrentam muitas barreiras quanto ao relacionamento com outras pessoas que não compreendem as AH/SD, como colegas, professores e família, fato recorrente na realidade dessas pessoas. Sobre isso, Sabatella (2013) salienta que a grande expectativa, a dificuldade de relacionamento e o posicionamento da família se mostram como pontos desafiantes que podem influenciar negativamente no bem-estar desses alunos.

Convém ressaltar que os alunos com AH/SD podem apresentar características socioemocionais particulares que necessitam de uma interferência específica para que possam ter um desenvolvimento socioemocional efetivo. Assim, a SRM deve contribuir para esse processo, de forma a não se conformar que apenas as relações interpessoais deem conta desse trabalho.

Considera-se, portanto, que a escola desempenha um importante papel na conscientização e formação dos indivíduos para que possam compreender os alunos com AH/SD, a fim de que abandonem ideias errôneas baseadas no senso comum, alinhando suas expectativas e enxergando-os de forma heterogênea.

Tendo em vista os resultados obtidos nessa pesquisa, é importante reiterar que mesmo frente às dificuldades, a oferta do AEE na instituição tem promovido diversas evoluções no desenvolvimento desses estudantes, contudo, eles necessitam de um maior apoio para que possam atingir um nível de excelência.

Dessa forma, salienta-se a necessidade de haver o acompanhamento da oferta do AEE para os alunos com AH/SD, com a intenção de defender os seus

direitos e lutar para que possam ter suas necessidades contempladas em uma educação de qualidade.

É preciso, ainda, superar os mitos que existem em relação aos alunos com AH/SD, pois, como reiteram Barbosa e Yaegashi (2023), a forma equivocada como muitas vezes são tratados pela família ou professores precisa ser repensada, para que possamos ofertar uma educação de qualidade, como é recorrentemente discorrido nas legislações e nos estudos dos pesquisadores da área.

Para isso, se mostra como fundamental a abrangência da disseminação da temática, para que possa alcançar mais pessoas. Nesse sentido, reconhece-se que a presente pesquisa não esgota a temática, sendo necessária a realização de outros estudos para que as mais diversas áreas do desenvolvimento dessas pessoas possam ser contempladas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 13-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2023.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: Determinantes, Educação e Ajustamentos. São Paulo: E. P. U., 2001.

ALMEIDA, J. T. **Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico-cultural**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

ALMEIDA, S. R. G. A ciência, as universidades e o futuro do país. *In*: **Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/a-ciencia-as-universidades-e-o-futuro-do-pais>>. Acesso em: 4 maio 2023.

ALTAS CONVERSAS, ALTAS HABILIDADES: Terminologias Altas Habilidades e Superdotação com Denise Fleith [Entrevistada]: Denise Fleith. [Entrevistadora]: Denise Arantes Brero. [S. l.]: Altas Conversas Altas Habilidades, nov. 2020. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/28vU7doo6NrMgumYHAMnmQ>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ALTAS CONVERSAS, ALTAS HABILIDADES: Educação Especial. [S. l.]: Altas Conversas Altas Habilidades, nov. 2020. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/7DrZyUfLJ2zvPoZZMCUtGy>>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 13 set. 2023

ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bemdotados**: ADAV – Associação Milton Campos para desenvolvimento e assistência de vocações de bem dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CJMX4/1/disserta__o__pdf__v_ers_o_final.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Guia Básico da Superdotação**. Bauru, SP: Editora da Autora, 2021.

BARBOSA, S. S.; YAEGASHI, S. F. R. Altas habilidades/superdotação: algumas reflexões sobre a evolução desse conceito e os mitos e as crenças que o acompanham. **Revista Cocar**, Belém, n. 19, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5924>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BATISTA, J. F.; REGO, J. K.; BENÍCIO, D. R. Políticas Públicas na Educação Especial em uma Perspectiva de Inclusão: uma breve reflexão de documentos legais de caráter nacional e internacional. *In*: Congresso Nacional de Educação, 5. **Anais do V CONEDU**. Campina Grande: Editora Realize, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID11155_17092018231744.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer nº 17**, de 17 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. MEC. SEESP. **Documento Orientador**: Execução da Ação. Brasília: 2006. Disponível em: <https://paaahsd.uff.br/documentos/>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 janeiro de 2008. Brasília: 2008a.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. SESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. MEC. SECAD. **Portaria nº 105**, de 14 de outubro de 2015, Relação nominal dos estados e municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25061-relacao-nominal-dos-estados-e-municipios-que-aderiram-ao-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008-2013-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. IBGE. Maringá. *In*: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>.> Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 set. 2023.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**, Belo Horizonte, n. 6, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

CANAL DO PROFESSOR - FORMAÇÃO CONTINUADA SEED PR. Momento gestão avanços e programas da SEED para altas habilidades/superdotação

(AHSD). Youtube, 03 de agosto de 2023. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=jzfSqqeIVUc&t=2311s>. Acesso em: 05 fev. 2024

CASTRO, D. S. B. PNE, **Meta 4 e sua implementação nos serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos das Altas Habilidades ou Superdotação**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação Inteligência e Criatividades: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. cap. 11.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 81-102. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

CIANCA, F. C.; COSTA, J. M. S.; LYRA, J. C.; MARQUEZINE, M. C.; LEONESSA, V. T. NAAH/S LONDRINA – A implantação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com altas habilidades/ superdotação no norte do Paraná. **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, p. 1536-1545, 2011. Disponível em:
 <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/ALTAS-HABILIDADES/145-2011.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2023.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. *In*: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades Superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. cap. 5, p. 125-156. Disponível em:<<https://www.ufsm.br/editoras/facos/atendimento-educacional-especializado-para-as-altas-habilidades-superdotacao/>>. Acesso em: 13 set. 2023.

CONBRASD. **Estatuto Social**, de 29 de março de 2003. Brasília: 2003.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em:
 <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

DELOU, C. M. C. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. CONBRASD: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
 <https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

FABER, J. A. **A inclusão de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú**. 2022. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale de Itajaí, 2022.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, S. N.; NEGRINI, T.; ROMANOWSKI, C. L.; HOSDA, C. B. K. Alunos com altas habilidades/superdotação: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 195-209, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240>>. Acesso em: 1 jun. 2023.

GALDINO, T. S. **A identificação e o ensino de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um olhar na rede pública estadual de Rio Branco/Acre**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Federal do Acre, 2023.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e Currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C (org.). **Altas Habilidades/Superdotação Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. cap. 16.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

GONÇALVES, P. **Identificação, avaliação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise crítica**. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121-172.

LUNA, S. V. **O Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LYRA, J. C. **Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Londrina, Paraná**. 2013. 152 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

MACHADO, R. C. **Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.** 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C3%ADfca.pdf. Acesso: 20 fev. 2024.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2013.

MARTINS, R. N. F. **Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/superdotação na perspectiva dos professores.** 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NEGRINI, T.; CAMARGO, R. G. Conceitos, características e saberes que constituem as Altas Habilidades/Superdotação. *In*: NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (org.). **ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: abordagens teórico-práticas para o Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria/RS: FACOS, 2022. p. 66-109. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27623/Livro%20Altas%20Habilidades%20Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>. Acesso em: 13 set. 2023.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, Tucuruí, v.2, n.1. 2015. ISSN 2317-2754. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723/2186>. Acesso em 19 set. 2023.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, L. L. S. Histórico de Políticas Públicas de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil. **História e Ensino**, Londrina, p. 212-238, 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FTNRHD_FelAJ:https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44383/32130&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. P. S.; MARTINS, B. A. Altas Habilidades/Superdotação: a criatividade como um de seus traços determinantes. **Revista Signos**, Lajeado, p. 98-120, 2019. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/2076/1509>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-72. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. Deliberação nº 02, de 02 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução nº 10**, de 01 de agosto de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I - para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba, 2011. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF. Acesso em: 27 set. 2023.

PARANÁ. **Deliberação nº 2**, de 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

PARANÁ. Totais de Escolas, Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Município de Maringá - Ano 2023a. *In*: **Município de Maringá**. Curitiba, 2022. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=f8a&codigoMunicipio=1530>>. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. SEED. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10gZ_4s1Vj9DZmgEvGVzxIEXYCaAJYcb_/view. Acesso em: 05 fev. 2024.

PARANÁ. Formas de Atendimento. *In: Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação*. Curitiba, s.d. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotacao. Acesso em: 27 set. 2023.

PASIAN, M. S.; SOUZA, M. M. **Altas Habilidades/Superdotação**. Santo André - SP: UFABC, 2022. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Qus7euuzlNkJ:https://servidor-conteudo.ufabc.edu.br/arquivos/2022115030142e257999292657769817c/Altas_Habilidades.pdf&cd=23&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 11 jul. 2023.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação*. Santa Maria: Facos, 2018. p. 17-37. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18762/Atendimento%20Educacional%20Especializado%20para%20as%20Altas%20Habilidades%20Superdota%20a7%20a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e Currículo Escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). Altas Habilidades/Superdotação Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014. cap. 15.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 12 set. 2023.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

PINTO, N. S. F. **Altas Habilidades/Superdotação: da invisibilidade às práticas de ensino**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F.; BRONDINO, N. C. M. Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de autoavaliação? **Revista Ibero-Americana de**

Criatividade e Inovação, Campinas, n. 2, p. 107-122, 2020. Disponível em: <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/40/13>. Acesso em: 13 set. 2023.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M. O; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializados para as altas habilidades superdotação**. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 157-184. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329/pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotação.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade**, Campinas: Papyrus, 2014. cap. 9.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. A concepção dos três anéis de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar: Uma abordagem de desenvolvimento de talentos para todos os estudantes. *In*: PISKE, F. H. R.; NAKANO, T. C.; ROCHA, A.; PERALES, R. G. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: Talentos, Criatividade e Potencialidades**. São Paulo: Vetor Editora, 2022. cap. 1. p. 17-50

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. **Pesquisa bibliográfica**: entre conceitos e fazeres. *In*: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas. Maringá: EDUEM, 2011. p. 81-100.

SABATELLA, M. L. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Intersaberes, 2013.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. *In*: FLEITH, D. S (org.). **A**

Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANT'ANA, L. A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis:** ampliando o empenho e o desempenho. Orientador: Laurinda Ramalho de Almeida. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19341/2/Luana%20de%20Andr%c3%a9%20Sant_Ana.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS, K. V. G. **Práticas pedagógicas de professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli.** 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SKALINSKI JUNIOR, O. S. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. *In:* TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas.** Maringá: EDUEM, 2011. p. 173-202.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien: UNESCO. Jomtien: 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** Salamanca: UNESCO. Salamanca: 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 13 set. 2023.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, S. M. M. **O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/ Superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel - PR.** 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação:** Encorajando Potenciais. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. Desenvolvimento do Autoconceito. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, [S.l.], v. 1, p. 50-66, 2013. Disponível em: <https://ojsconbra.conbrasd.org/index.php/revista/issue/view/2/9>. Acesso em: 05 fev. 2024.

VIRGOLIM, A. M. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p. 581-610, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/ Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019. 299 p.

VOSGERAU, V. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, p. 165-189, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para a entrevista semiestruturada com alunos participante das salas de recursos multifuncionais AH/SD

1. Qual seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Em que série você está matriculado(a)?
4. Faz quanto tempo que você frequenta a Sala de Recursos Multiprofissionais?
5. Você poderia contar para mim um pouco sobre sua trajetória escolar?
6. Você considera que foi fácil o período em que começou a participar da Sala de Recursos Multiprofissionais? Você teria alguma queixa ou sugestão sobre esse processo?
7. Quais atividades vocês realizam na Sala de Recursos Multifuncionais?
8. Você consegue identificar em quais matérias você tem mais facilidade? E em quais tem mais dificuldade?
9. Você considera que o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais tem ajudado no desenvolvimento tanto nas áreas em que você tem mais facilidades, quanto nas em que você tem mais dificuldades?
10. Você se lembra se alguma vez já sofreu algum tipo de preconceito ou gozação pelo fato de participar da SRM? Caso já tenha acontecido, você relatou ou pediu ajuda para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais?

11. Você acha que as pessoas, seus colegas de classe e seus professores sabem o que é AH/SD? Você acredita que o fato delas saberem o que é influencia na convivência de vocês?

12. Quando não se sente muito confortável com alguma situação de relacionamento em casa, na sala de aula ou em outros ambientes que você frequenta, você costuma pedir ajuda para os professores da Sala de Recursos Multifuncionais?

13. Depois que você começou a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais você considera que ficou mais fácil sua convivência em sala, em casa e em outros ambientes? Se sim, o que você considera que foi essencial?

14. Você acredita ser próximo e ter liberdade suficiente para conversar sobre diferentes situações e pedir ajuda quanto a isso para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, caso necessário?

15. Qual a sua visão sobre a Sala de Recursos Multifuncionais?

16. Algo mais que deseja comentar?

Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD

1. Você se recorda da primeira vez que teve contato com a temática das Altas Habilidades/Superdotação?
2. Durante o curso de graduação você estudou sobre as Altas Habilidades/Superdotação? Em qual (quais) disciplina(s)? Você acredita que o curso de graduação prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
3. Você acredita que o curso de pós-graduação em Educação Especial aborda satisfatoriamente a temática das Altas Habilidades/Superdotação? Na sua visão, o curso prepara o profissional para o trabalho com esses alunos?
4. No contexto externo aos cursos de Pós-Graduação, você considera uma dificuldade ter acesso a cursos e materiais na área da AH/SD?
5. Tendo como bases as disciplinas e cursos destinados à temática das AH/SD, você considera que estes englobam as necessidades integrais quanto às questões acadêmicas, habilidades sociais, desenvolvimento emocional e afetivo desses alunos?
6. Quantos alunos atualmente você está atendendo dentro da Sala de Recursos Multifuncionais?
7. Como ocorre o encaminhamento dos alunos para a participação da Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD?
8. Como está organizado o atendimento dentro das Salas de Recursos Multifuncionais hoje?
9. No sistema atual de divisão do ensino em nosso município, sabemos que a Educação Infantil, primeira etapa do ensino fundamental, é de responsabilidade do município. Para aqueles alunos que já chegam

identificados com AH/SD, é encaminhado algum material relatando suas características e o trabalho já realizado pelo município? Na sua concepção, as questões emocionais desses estudantes são levadas em consideração nessa transição?

10. Referentes a esses alunos que chegam identificados das escolas municipais, é realizado algum trabalho visando a inserção deles nas turmas da SRM?
11. Em relação à prática de trabalho, há interação entre você e os professores das salas de aulas regulares? Se sim, eles trazem relatos de aspectos sociais e emocionais dos alunos participantes ou apenas fazem menção a questões pedagógicas?
12. No que se refere às SRMs, você considera que o trabalho realizado consegue abranger o acompanhamento e o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e afetivas dos estudantes?
13. Quando se percebem questões mais sérias quanto às competências sociais e o estado emocional dos estudantes atendidos nas SRMs, qual conduta é adotada?
14. Quais dificuldades você poderia ressaltar quanto à abrangência da formação integral dos alunos com AH/SD no atendimento nas salas de recursos?
15. Os próprios alunos costumam trazer para o ambiente da SRM queixas ou dificuldades envolvendo aspectos referentes às suas necessidades relacionadas às suas características socioemocionais?
16. Qual a sua visão sobre o trabalho realizado na SRM?
17. Algo mais que deseja comentar?

Apêndice C - Questionário sociodemográfico para os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD

1. Identidade de gênero: (Considere o termo cisgênero para as pessoas que se identificam com o gênero determinado ao nascer, e o termo transgênero para as pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascer).

() Homem cisgênero

() Mulher cisgênero

() Mulher transgênero

() Homem transgênero

() Travesti

() Não-binária

() Intersexo

() Outro. Qual: _____

3. Como você se considera:

() Branco (a)

() Pardo (a)

() Preto (a)

() Amarelo (a)

() Indígena

() Outra. Qual: _____

4. Idade: _____ anos completados.

5. Curso Superior: _____

6. Pós-Graduação:

() Especialização. Qual curso?: _____

() Mestrado. Área: _____

() Escola pública e privada

7. Tempo de atuação na área da Educação: _____

8. Tempo de atuação na área da Educação Especial: _____

9. Tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais
AH/SD: _____

10. Jornada de trabalho: _____ Horas/Semanais

() Manhã

() Tarde

11. Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

() Não.

() Sim.

Em qual área: _____

Apêndice D - Concordância da instituição coparticipante

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas/Habilidades Superdotação: Habilidades Sociais em Foco**, realizada por Vitória de Araujo Zanchetti, sob o RG 13.346.854-4, nas dependências do *Colégio xxx* - está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Maringá, _____ de _____ de 2022.

Nome e assinatura do Diretor

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais AH/SD

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “**O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação: instituições estaduais de ensino em foco**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Esclarecemos que, conforme as Resoluções CNS n° 466 de 2012 e CNS n° de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem por função garantir o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes. A fim de cumprir com essa função, o (a) pesquisador (a) deve esclarecer todos os passos da pesquisa e solicitar o consentimento/assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Cumprindo com o que estabelece as resoluções supracitadas, informamos que o objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais pelo sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR. Para isso, a sua participação é muito importante, e se dará por meio de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as) respondentes serão identificados (as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa.

Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente.

Informamos, ainda, que ao término da pesquisa você terá acesso aos resultados da pesquisa, tanto na íntegra (cópia digital da dissertação) quanto por meio de uma reunião na escola na qual a mestranda disponibilizará as principais reflexões proporcionadas pelo estudo.

A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes.

Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esclarecemos que a mestranda recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com esse (a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a entrevista.

Esperamos beneficiar sua escola ao problematizar a questão da prática pedagógica e das necessidades específicas quanto às habilidades sociais dos estudantes identificados com AH/SD.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas nas duas vias deste documento, conforme prevê a Resolução CNS n° 466 de 2012 (item IV.5.d.). Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Vitória de Araujo Zanchetti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Vitória de Araujo Zanchetti
Endereço: Rua Ana Neri, nº 158, Maringá/PR CEP: 87035-260
Telefone/e-mail: (44) 99915-3602 ou vitoriazanchetti@gmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1137 Apto 1102 Maringá-PR CEP 87030-030 Zona 07
Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444
E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais / responsáveis pelos alunos participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD

Gostaríamos de convidar os alunos participantes da Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação a participar da pesquisa intitulada “**O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação: instituições estaduais de ensino em foco**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Esclarecemos que, conforme as Resoluções CNS n° 466 de 2012 e CNS n° de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem por função garantir o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes. A fim de cumprir com essa função, o (a) pesquisador (a) deve esclarecer todos os passos da pesquisa e solicitar o consentimento/assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Cumprindo com o que estabelece as resoluções supracitadas, informamos que o objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais pelo sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR.

Para isso, a participação dos alunos que frequentam da Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação é muito importante. Nesse sentido, a participação do seu (sua) filho (a) ocorrerá por meio de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em ambiente escolar, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que a participação do seu (sua) filho (filha) é totalmente voluntária, podendo ser recusada a participação, ou mesmo desistência a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo para ele (a).

Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as)

respondentes serão identificados (as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa.

Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente.

Informamos, ainda, que ao término da pesquisa você terá acesso aos resultados da pesquisa, tanto na íntegra (cópia digital da dissertação) quanto por meio de uma reunião na escola na qual a mestranda disponibilizará as principais reflexões proporcionadas pelo estudo.

A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes.

Esteja ciente de que, se você concordar com a participação do seu (sua) filho (filha) nessa pesquisa, ele (a) não receberá compensação financeira por essa participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, ele pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esclarecemos que a mestranda recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com esse (a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a entrevista.

Esperamos beneficiar a escola que estes alunos frequentam ao problematizar a questão da prática pedagógica e das necessidades específicas quanto às habilidades sociais dos estudantes identificados com AH/SD.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas nas duas vias deste documento, conforme prevê a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.5.d.). Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,....., responsável pelo aluno (a),..... declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo com sua participação VOLUNTARIA da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Vitória de Araujo Zanchetti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Vitória de Araujo Zanchetti
Endereço: Rua Ana Neri, n° 158, Maringá/PR CEP: 87035-260
Telefone/e-mail: (44) 99915-3602 ou vitoriazanchetti@gmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1137 Apto 1102 Maringá-PR CEP 87030-030 Zona 07
Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.

Apêndice G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos do ensino médio participantes das salas de recursos multifuncionais AH/SD

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação: instituições estaduais de ensino em foco**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Esclarecemos que toda pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem por função garantir o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes. A fim de cumprir com essa função, o (a) pesquisador (a) deve esclarecer todos os passos da pesquisa e solicitar o consentimento/assentimento livre e esclarecido dos participantes, a fim que manifestem a sua anuência para participar da pesquisa.

Dessa forma, informamos que o objetivo dessa pesquisa é compreender como ocorre o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas salas de recursos multifuncionais pelo sistema estadual de ensino no município de Maringá-PR. Para isso, sua participação é muito importante, e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em ambiente escolar, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as) respondentes serão identificados (as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa.

Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente.

Informamos, ainda, que ao término da pesquisa você terá acesso aos resultados da pesquisa, tanto na íntegra (cópia digital da dissertação) quanto por meio de uma reunião na escola na qual a mestranda disponibilizará as principais reflexões proporcionadas pelo estudo.

A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à sua identidade. Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause qualquer problema. A mestranda recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso não se sinta bem, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com você para tirar as dúvidas e inquietações que surgirem durante a entrevista.

Esperamos beneficiar sua escola ao problematizar a questão da prática pedagógica e das necessidades específicas quanto às habilidades sociais dos estudantes identificados com AH/SD.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas nas duas vias deste documento, conforme prevê a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.5.d.). Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Vitória de Araujo Zanchetti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Vitória de Araujo Zanchetti
Endereço: Rua Ana Neri, nº 158, Maringá/PR CEP: 87035-260
Telefone/e-mail: (44) 99915-3602 ou vitoriazanchetti@gmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1137 Apto 1102 Maringá-PR CEP 87030-030 Zona 07
Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.