



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MODALIDADE PROFISSIONAL – MP
DZETA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – DIEM**

KARLA VANESSA GOMES DOS SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DE
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SEGUNDO A
TEORIA DE JOSEPH RENZULLI**

BRASÍLIA – DF
2020

KARLA VANESSA GOMES DOS SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DE
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SEGUNDO A
TEORIA DE JOSEPH RENZULLI**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação – PPGE, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

BRASÍLIA - DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GSA237p Gomes dos santos, Karla Vanessa
Práticas Pedagógicas das Salas de Recursos de Altas
Habilidades/Superdotação do Distrito Federal Segundo a
Teoria de Joseph Renzulli / Karla Vanessa Gomes dos santos;
orientador Geraldo Eustáquio Moreira. -- Brasília, 2020.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação Inclusiva. 2. Altas Habilidades/Superdotação.
3. Políticas Públicas. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Teoria de
Joseph Renzulli. I. Eustáquio Moreira, Geraldo, orient. II.
Título.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DE
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SEGUNDO A
TEORIA DE JOSEPH RENZULLI**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação - PPGE, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Brasília-DF, 24 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira - Orientador
Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/MP

Prof.^a Dr.^a Lygianne Batista Vieira
Departamento de Métodos e Técnicas – MTC
Universidade de Brasília (UnB)
Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM

Prof.^a Dr.^a Virginia Nunes Turra
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Sobre a autora

Karla Vanessa Gomes dos Santos



É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília – PPGE-MP/UnB (2020); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela União Educacional de Brasília - UNEB/DF (2017) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Instituto de Educação e Tecnologias – IET (2014), e Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2004). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), lotada na Unidade Regional de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, atuando como coordenadora intermediária do Ensino Especial. Tem interesse nos temas: Altas Habilidades/Superdotação, formação de professores da educação básica e políticas públicas da Educação. Atua no Grupo de Pesquisa "Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM".

Sobre o Orientador

Geraldo Eustáquio Moreira



É "Pãe" do Victor Hugo e da Maria Victória. É Pós-Doutor em Educação pela UERJ; Doutor em Educação Matemática pela PUCSP, com Estágio Doutoral na Universidade do Minho – Portugal; Mestre em Educação pela UCB; Especialista em Ensino da Matemática pela UNICLAR; Licenciado em Ciências pela UEG, em Matemática pela UNOESTE/SP e em Pedagogia pelo Instituto Superior Fátima/DF. É Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB/FE e Pesquisador da Pós-Graduação, níveis Mestrado e Doutorado, dos Programas de Educação (PPGE – Acadêmico e Profissional), onde desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática; à Matemática e à Educação. Focaliza, de forma complementar e associada às questões de identidade e saberes, na formação para a docência assentada nos pressupostos da Educação Matemática, sobretudo no plano das didáticas específicas de Educação Matemática, Matemática e Educação Matemática Inclusiva. É líder do grupo de pesquisa "Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM".

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os estudantes que apresentam características de Altas Habilidades/Superdotação e que são esquecidos em nossas salas de aula, com seus potenciais desperdiçados pela falta de políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter permitido que o desejo do meu coração fosse concretizado.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, por ter acreditado e visto algum potencial em mim, por se fazer sempre presente, pelo cuidado e por caminhar SEMPRE ao meu lado, por muitas vezes, brigar, exigir, esperar por muito mais, pelos áudios intermináveis. Obrigada MESTRE! Você estará para sempre em meu coração!

Aos Professores Dr. Francisco Thiago Silva, Dr.^a Lygianne Batista Vieira e Dr.^a Virgínia Nunes Turra, por gentilmente, aceitarem participar da minha banca de defesa e pelas valorosas contribuições a essa pesquisa.

Aos amigos da academia Ellen Moura, Jane Aparecida, Joeanne Fraz e Weberson Campos, que sempre foram um alento nessa caminhada.

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas Habilidades/Superdotação por acreditarem nessa pesquisa.

Aos meus pais e minha irmã pelo amor incondicional e por incentivarem meu sonho. Sem vocês nada seria possível.

Ao Thiago, meu amor, pelo cuidado, carinho, contribuições e, principalmente, compreensão pela minha ausência.

Ao meu tão amado filho, Arthur, que sempre foi tão compreensivo e cuidadoso. Que eu possa ser o seu exemplo!

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Esta Dissertação de Mestrado teve o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF, financiadora do Projeto de Pesquisa “Formação do Professor de Matemática na Perspectiva da Educação do Campo: formação e prática docente, didáticas específicas de Matemática e acompanhamento da aprendizagem do aluno”.

Também recebeu apoio e incentivo do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM, liderado pelo Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira; do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB – PPGE/UnB, Modalidade Profissional; da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), financiadora do Projeto PNPd n. 88887.463536/2019-00, Edital 02/2018, desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

De forma similar, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, pelo afastamento para me dedicar à formação em nível de Mestrado!

CULPA

*“Benditos os que conseguem se deixar em paz.
Os que não se cobram por não terem cumprido
suas resoluções, que não se culpam por terem
falhado, não se torturam por terem sido
contraditórios, não se punem por não terem
sido perfeitos.*

*Apenas fazem o melhor que podem.
Se é para ser mestre em alguma coisa, então
que sejamos mestres em nos libertar da
patrulha do pensamento.
De querer se adequar à sociedade e ao
mesmo tempo ser livre”.*

Martha Medeiros

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado foca em investigar as práticas pedagógicas de professores de salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal. Dessa forma, buscou-se realizar uma triangulação entre políticas públicas, estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas salas de recursos para esses estudantes segundo a Teoria de Joseph Renzulli. Como pressuposto básico desta dissertação, defendemos a educação como direito humano e que a inclusão deve ser pensada dentro de um projeto de educação crítica que considera todos os sujeitos que, de alguma forma, foram excluídos ou marginalizados. Propomos a educação inclusiva como um projeto de educação crítica que almeja alcançar uma educação igualitária, democrática e que respeita a diversidade. O método de estruturação escolhido para delinear a pesquisa foi o *multipaper*. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um desenho geral da pesquisa. No capítulo II é apresentada uma pesquisa documental e análise documental. Nos capítulos III e IV são apresentados resultados da pesquisa de campo cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário. Por fim, no capítulo V, são apresentadas as considerações finais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas. Teoria de Joseph Renzulli.

ABSTRAC

This master's dissertation had as the main focus the “Investigation of pedagogical practices of resource rooms teachers in the context of high abilities/giftedness students from elementary school in the Federal District. Thus, we sought to triangulate public policies, high abilities/gifted students and the pedagogical practices of resource rooms teachers according to Joseph Renzulli’s Theory. As a background, we defend education as a human right and the practice of inclusion should be thought within a critical education project that considers all the subjects who were, somehow, excluded or marginalized. We propose inclusive education as a critical education project that aims to achieve an egalitarian and democratic education that respects diversity. The structuring method chosen to outline the research was the multipaper format. This research, with a qualitative approach and applied nature, is organized in five chapters. The first chapter presents an overview of the research design. Chapter II presents documentary research and document analysis. Chapters III and IV present results of the field research whose data collection instrument was a questionnaire. Finally, in chapter V, the final considerations are presented.

Keywords: Inclusive Education, High Abilities/Giftedness, Public Policies and Pedagogical Practices. Joseph Renzulli’s Theory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	DESCRIÇÃO	PÁGINA
3.1	Concepção de Superdotação da Teoria Três Anéis	74
3.2	Características dos estudantes AH/SD	91
3.3	Categorização de características	92
4.1	Teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento	107
4.2	Escalas utilizadas no AEE-AH/SD	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO	DESCRIÇÃO	PÁGINA
1.1	Mapa metodológico da dissertação	29
4.1	Tipos de atividades do enriquecimento curricular	126

LISTA DE TABELAS

TABELA	DESCRIÇÃO	PÁGINA
2.1	Matrículas de AH/SD	53
3.1	Número de encontros para efetivação do estudante	81
3.2	Parentesco entre estudantes AH/SD por Regional de Ensino	90
4.1	Caracterização dos professores do AEE-AH/SD	119
4.2	Falta de profissionais por Regional de Ensino	121
4.3	Atribuições dos professores do AEE-AH/SD	127
4.4	Espaço físico	128
4.5	Investimento em material	129
4.6	Trocas de experiências	130
4.7	Formação Continuada	130
4.8	Conhecimento sobre documentos e legislação	131

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	DESCRIÇÃO	PÁGINA
3.1	Total de estudantes por Regional de Ensino	81
3.2	Relação entre estudantes efetivados e em avaliação por Regional de Ensino	82
3.3	Quantitativo de estudantes efetivados e em avaliação	83
3.4	Origem dos estudantes por Regional de Ensino	85
3.5	Origem dos estudantes	85
3.6	Gênero dos estudantes por Regional de Ensino	86
3.7	Gênero dos estudantes	87
3.8	Dupla excepcionalidade por Regional de Ensino	88
3.9	Dupla excepcionalidade nas salas de recursos AH/SD	89
3.10	Parentesco entre estudantes AH/SD	90
4.1	Equipe do AAE-AH/SD	121

APÊNDICE

N.	DESCRIÇÃO	PÁGINA
1	Carta de apresentação da pesquisadora	144
2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: direcionado ao professor de sala de recursos Altas Habilidades/Superdotação	145
3	Questionário de caracterização do estudante que apresenta comportamento de Altas Habilidades/Superdotação – Professor do Atendimento Educacional Especializado	147
4	Questionário de práticas pedagógicas ao professor do Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades/Superdotação	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação
CF - Constituição Federal
CEB - Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação
CRE - Coordenação Regional de Ensino
DA - Deficiência Auditiva
DF - Deficiência Física
DI - Deficiência Intelectual
Diem – Dzeta Investigações em Educação Matemática
DPAC - Distúrbio do Processamento Auditivo Central
FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI - Lésbicas, Gays, Bixessuais, Transexuais, Queer, Intersexuais
MEC - Ministério da Educação
NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE - Necessidades Educacionais Específicas
ONU - Organização das Nações Unidas
OP - Orientação Pedagógica
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Plano Nacional da Educação Especial
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
Q.I. - Quociente de Inteligência
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UCB - Universidade Católica de Brasília

UnB - Universidade de Brasília

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. Apresentação da Pesquisadora	19
II. A Pesquisa	24

CAPÍTULO I APRESENTAÇÃO: O CAMINHO METODOLÓGICO

1.1 Estrutura da Dissertação	28
1.2 Apresentação metodológica dos artigos.....	31
1.3 Referências	34

CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

2.1 Introdução	37
2.2 Marcos Históricos da Educação Inclusiva	39
2.2.1 Internacionais	39
2.2.2 Nacionais e Distritais.....	42
2.3 A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e no Distrito Federal.....	46
2.3.1 Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal.....	51
2.4 Métodos e Técnicas.....	55
2.4.1 A pesquisa.....	55
2.4.4 Recolha e análise de dados.....	56
2.5 Resultados e Discussões	57
2.6 Considerações finais.....	60
2.7 Referências.....	62

CAPÍTULO III ESTUDANTES DA SALA DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

3.1 Introdução.....	69
3.2 O estudante que apresenta comportamento de Altas Habilidades/Superdotação: definição e características.....	70

3.2.1 Definição de Altas Habilidades/Superdotação.....	73
3.2.2 Características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.....	75
3.3 Métodos e Técnicas.....	77
3.3.1 A pesquisa.....	78
3.3.2 Instrumento.....	78
3.3.3 Sujeitos da pesquisa.....	79
3.3.4 Recolha e análise de dados.....	80
3.4 Resultados e Discussões.....	80
3.5 Considerações Finais	93
3.6 Referências.....	95

CAPÍTULO IV PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOSEPH RENZULLI

4.1 Introdução.....	102
4.2 Atribuições dos profissionais das salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação.....	104
4.3 Joseph Renzulli e sua abordagem teórica em quatro partes.....	106
4.3.1 Subteoria I: Concepção de Altas Habilidades/Superdotação dos Três Anéis.....	107
4.3.2 Subteoria II: O Modelo Triádico de Enriquecimento.....	110
4.3.3 Subteoria III: Operação <i>Houndstooth</i>	112
4.3.4 Subteoria IV: Funções Executivas - liderança para um mundo em mudança.....	113
4.4 Métodos e Técnicas.....	116
4.4.1 A Pesquisa.....	116
4.4.2 Instrumento.....	117
4.4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	118
4.4.4 Recolha e Análise de Dados.....	118
4.5 Resultados e Discussões	119
4.6 Considerações Finais	131
4.7 Referências.....	134

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Considerações Gerais da Dissertação138

5.2 Referências.....143

APÊNDICES.....144

INTRODUÇÃO

“Aqueles que se sentem satisfeitos sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos são os únicos benfeitores do mundo”.

Walter S. Landor

I. Apresentação da Pesquisadora

Nesse momento, enquanto escrevo minha trajetória de vida, pergunto-me: será que estou onde eu queria ou deveria estar? Será que ajustei as velas do meu barco e propositalmente cheguei ao destino traçado? Ou apenas apreciei as passagens e os ventos me trouxeram até aqui?

A vida é tão complexa, cheia de labirintos e encruzilhadas, que, aos 39 anos, pela primeira vez, estou pensando em todos os caminhos que percorri e em todos os caminhos que tomei.

Meu nome é Karla Vanessa, sou a primeira filha da Sonha e do José Carlos. Meus pais nasceram em uma cidade bem pequena no estado do Maranhão e, como milhares de brasileiros, resolveram buscar melhores condições de vida na capital do país.

Meus pais se reencontraram em Brasília, passaram por muitas dificuldades financeiras e essas dificuldades encurtaram o tempo do namoro. Dentro de seis meses eles namoraram, noivaram e se casaram. Tempos difíceis! Quantas histórias eu escutei e escuto! Foram muitos obstáculos, mas o amor, o respeito e a vontade de construir um futuro melhor para a família que planejavam eram maiores que as dificuldades encontradas pelo caminho.

Minha mãe trabalhou em uma ótica e depois foi trabalhar na secretaria de uma escola particular em Taguatinga - Distrito Federal. Essa oportunidade foi determinante na vida de toda a minha família, pois eu e minha irmã fomos alunas bolsistas por toda a Educação Básica.

Foi no colégio Compacto que convivi com muitos professores e professoras que foram exemplos de empenho e dedicação, que ensinavam com amor e, muito mais que conteúdos do currículo, ensinavam sobre a vida, o respeito, a amizade. Foram tantas coisas importantes que aprendi lá e acredito profundamente que todas essas experiências deram sentido à busca pelo meu crescimento profissional e pessoal.

Minha mãe é uma mulher forte, muito forte! Trabalhadora, esforçada, determinada. A vida fez dela um tanto quanto dura. Hoje entendo que ela ama de uma maneira diferente e que ela não podia oferecer algo que não havia experimentado.

Meu pai foi sempre muito acolhedor e flexível. Aquele tipo de pai que, na hora dos grandes problemas, é com ele que você quer conversar. O Zé, meu pai, é aquele tipo de pessoa calada, observadora e um tanto tímida. Desconfiado, talvez, devido a tudo aquilo que viveu. Ele fez supletivo quando eu já era adolescente, mas sempre foi muito curioso e inteligente! Conhece muito da vida e sabe tudo de atualidade, História, Geografia. Meu amigo, meu confidente, aquele que sempre irá me apoiar.

Eu nasci em julho de 1981, minha mãe conta que não foi fácil. Ainda não tinha grandes amigos na cidade nova, não podia contar com a ajuda de seus familiares, portanto ela e meu pai tiveram que me criar sozinhos e, talvez, por esse motivo, eles ficaram muito tempo sem ter outro filho. Minha irmã, Larissa Shayane, só nasceu quando eu já tinha oito anos. Eu acredito que minha mãe desejava um elenco de novela mexicana, afinal, colocar no mundo uma Karla Vanessa e uma Larissa Shayane não é para qualquer um! Em minha defesa, eu não pude escolher meu nome e, quando minha irmã nasceu, eu era pequena e não quis questionar meus pais.

Minha vida escolar começa aos dois anos de idade. Iniciei essa trajetória no Centro Educacional Compacto de Taguatinga, escola na qual minha mãe trabalhava e lá estudei por quinze anos como bolsista. O colégio, literalmente, foi minha segunda casa, minha mãe trabalhava 44 horas semanais, logo eu precisava permanecer na escola em tempo integral.

Minha mãe foi quem me alfabetizou. Na época, ela já era professora e, apesar de ela ser considerada a grande alfabetizadora dessa rede de escolas, essa experiência foi bem complexa para mim. Minha mãe exigia que eu a chamasse de professora ou tia e eu sempre era repreendida quando a chamava de mãe. Ela me cobrava muito, tanto no comportamento quanto a ser uma aluna destaque. As minhas lembranças são sempre de me esforçar para agradá-la, mas eu tinha sempre a impressão de que era pouco. Ela nunca me elogiava e, quando eu me destacava, comumente, eu escutava que precisava continuar me esforçando. Eu aprendi a ler e escrever no antigo Jardim III¹, e sempre fui considerada uma boa aluna.

¹ Referente ao 1º ano do Ensino Fundamental de acordo com a Lei nº 11.274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

As séries iniciais do Primeiro Grau² foram muito especiais para mim. Nessa época minha mãe já era a coordenadora pedagógica dessa etapa e eu estava sempre sob a sua supervisão. Eu desejei e sonhei chegar às séries finais do Primeiro Grau. Eu imaginava que seria a primeira vez que eu não seria a “filha” da coordenadora, que não seria necessário ser, sempre, o exemplo da escola.

As séries finais do Primeiro Grau³ foram o início de uma liberdade, mas, nem tanto, pois eu “descobri” que apenas um bloco de salas me separava da supervisão da minha mãe. Foi o suficiente para que eu começasse a descobrir quem de fato eu era ou quem eu gostaria de ser. Assim eu só desejei ser “normal”, ser a Karla Vanessa e não somente a filha da coordenadora.

Para ser “normal” eu não podia ser mais a melhor aluna e não podia mais ganhar diplomas de aluna destaque. Então, eu sempre marcava questões erradas nas provas, propositalmente. Criei estratégias para que minhas notas fossem aceitáveis pela minha mãe e não chamassem a atenção dos meus colegas de sala. Minha escola ranqueava todos os estudantes. E eu precisava de um lugar confortável nesse *ranking*.

As séries finais do Primeiro Grau foram um tempo de descobertas, de (semi) liberdade. Foi a primeira vez que eu era apenas uma aluna. Ao final dessa etapa eu perdi diversos amigos que migraram para o colégio Objetivo, que era a escola do momento, e estava aprovando muitos estudantes na Universidade de Brasília - UnB. Eu sofri bastante, eram amigos que estavam comigo, na escola, desde os dois anos de idade.

Os três anos de Ensino Médio foram de grandes dúvidas sobre o meu futuro profissional. Eu participei como estudante da implementação do Programa de Avaliação Seriada – PAS e, desde o primeiro ano, já havia a cobrança para escolher o curso. Ao concluir o Ensino Médio, fui aprovada para Direito, Ciências da Computação e Pedagogia. Escolhi o curso de Pedagogia sem saber direito o que queria e com muitas dúvidas e conflitos. Minha mãe, que era professora, tentava me convencer que era melhor fazer Direito. Acabei optando por cursar Pedagogia na Universidade Católica de Brasília – UCB.

² Referente aos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de acordo com a Lei nº 11.274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

³ Referência do 6º ao 9º ano alterado pela Lei nº 11.274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

A graduação em Pedagogia foi um divisor de águas. Foi tempo de descobertas, de fazer amigos e muita dedicação. No primeiro ano do curso, eu trabalhava e estudava. Tinha que ler os textos e livros dentro do ônibus, nos intervalos, depois que chegada da universidade. No terceiro semestre, fui convidada para ser bolsista de Iniciação Científica e isso auxiliou bastante, tanto financeiramente quanto na qualidade dos estudos. Durante os dois anos que fiquei como bolsista de Iniciação Científica recebia 50% de desconto na mensalidade e mais R\$ 200,00 (duzentos reais) de auxílio.

Concluí a graduação e logo comecei a lecionar no Colégio Militar Dom Pedro II. Minha primeira turma foi uma antiga primeira série⁴, uma sala com 33 estudantes com idades entre sete e oito anos. Quanto aprendizado e quantos desafios! Foi nesse período que tomei consciência sobre as fragilidades do ensino da matemática dos estudantes. Eu sentia muita dificuldade em apresentar alguns conceitos e conteúdos. As dificuldades apresentadas pelos educandos me traziam grande desconforto e isso foi transformado em desafio.

Em outro momento da minha vida profissional, trabalhei em uma instituição que tinha como consultor de Educação Matemática o Prof. Dr. Cristiano Muniz. Foram quase cinco anos de muita formação e, o que foi desconforto um dia, passou a gerar grande entusiasmo e certeza que estava trilhando um caminho sem volta.

No ano de 2014, fui nomeada no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Meu novo ambiente de trabalho foi o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Helena Reis em Samambaia-DF, uma escola classe localizada em uma região de grande vulnerabilidade social.

Minha nomeação na Secretaria de Educação do Distrito Federal foi um grande marco na minha vida profissional. Tempo de ressignificar e reconstruir. Tempo em que muitas práticas consolidadas foram colocadas à prova. Tempo duro, mas de grande crescimento como ser humano e que hoje guardo com muito carinho.

No início de 2015, com a mudança do Governo do Distrito Federal, fui convidada a integrar a equipe da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, em uma pasta responsável pela Educação Especial. Neste momento, tive meu primeiro contato com o meu objeto de pesquisa, pois Altas Habilidades/Superdotação integra a Educação Especial.

⁴ A antiga primeira série corresponde hoje ao 2º ano do Ensino Fundamental de acordo com a Lei n. 11.274/06, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

Nesta coordenação, eu e uma colega de trabalho éramos responsáveis, entre outras coisas, por avaliar e encaminhar estudantes da Educação Especial que chegavam à rede pública. Éramos também responsáveis pela orientação do trabalho executado pelos monitores de carreira e Educadores Sociais Voluntários⁵, além do acompanhamento do trabalho desenvolvido em todas as Salas de Recursos de Samambaia.

Estive na função de coordenadora da Educação Especial até o final de 2017. Esse período foi muito significativo, uma vez que acompanhar esses estudantes e suas famílias me fizeram enxergar quantas batalhas ainda serão necessárias para que uma inclusão escolar humanizada e responsável possa acontecer em todas as salas de aula. Esse tempo me permitiu pensar na distância entre os direitos garantidos em lei e sua efetivação na escola.

No final de 2017, senti falta do “chão da escola”, de estar próxima diariamente dos estudantes, assim fiz remanejamento e fui lotada em uma Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. Minha sala atendia estudantes com indicação de Altas Habilidades da área acadêmica dos anos iniciais. A turma era composta por 31 estudantes. Alguns deles já possuíam relatório indicando comportamento de Altas Habilidades e outros ainda estavam em período de observação e avaliação. O atendimento era realizado no turno contrário ao das aulas e em grupos de, no máximo, cinco estudantes.

O ano de 2018 foi de encantamento e descobertas. Um mundo novo surgia diante dos meus olhos. Eu já tinha feito cursos sobre o tema, mas foi quando eu coloquei “a mão na massa” com esses estudantes que descobri quão vasto é o tema e o quanto é necessário compreender essa temática para conseguir auxiliar os estudantes a alcançarem seus potenciais. Por outro lado, sentia uma inquietação constante acerca de como esse trabalho era desenvolvido por outras profissionais e poucos eram os momentos de encontro coletivo entre as professoras que atuavam nas salas, diante disso, o desejo de estudar essa temática foi surgindo e crescendo. Muitas eram as problemáticas que me faziam refletir, tais como planejar atividades

⁵ A Lei Nº 5.106/13 institui as atribuições dos monitores de carreira. “suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças no âmbito de competência da Secretaria de Estado de Educação”.

que atendessem diversos níveis de aprendizagem e interesses distintos, de que forma eu poderia auxiliar os estudantes a desenvolver seus talentos? Outra questão que eu sempre levantava era se o que eu estava fazendo, de alguma maneira, estava auxiliando o estudante. Eu sentia falta de momento de troca com outros professores de sala de recursos de AH/SD, eu sentia que era um trabalho solitário.

Foi durante os atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades, com muitas dúvidas, mas também com o desejo de poder devolver para a sociedade um atendimento de excelência, que busquei um mestrado na modalidade profissional⁶ em Educação, por acreditar que o curso tem o potencial de auxiliar na análise das lacunas e proporcionar uma visão mais ampla sobre questões teóricas e práticas da minha profissão. O mestrado profissional é uma oportunidade de formação e momento de pensar criticamente sobre as questões que me trazem inquietação. Chego ao Mestrado em Educação cheia de coragem e esperança!

II. A Pesquisa

A Educação Especial no Brasil teve os primeiros e tímidos movimentos na década de 1970. As escolas começaram a aceitar algumas pessoas com deficiências em salas regulares e esses estudantes precisavam adaptar-se ao ambiente e às metodologias utilizadas no período.

Com efeito, esse tímido movimento trouxe alguns avanços, pois é a partir dele que a comunidade escolar começou a pensar sobre as dificuldades dos estudantes da Educação Especial e apontar novas práticas pedagógicas, mas ainda seria necessário percorrer um longo caminho. No fim dos anos 1980, com a Constituição Federal de 1988, a Educação Especial passou por uma reformulação e começou a existir a educação para todos, sem exclusão de classes sociais, raça ou cor.

A datar da década de 1990, a Inclusão Social entra na pauta de diversas discussões até aparecer na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Foi nesse encontro que se pretendia entender a educação como um direito fundamental de todos. Tinha como objetivo satisfazer as

⁶ A modalidade foi regulamentada pela Portaria MEC n. 389, de 23 de março de 2017, e pela Portaria CAPES n. 131, de 28 de junho de 2017.

necessidades básicas de aprendizagem, e a Educação Especial, na concepção de inclusão, ganhou força.

A Declaração de Salamanca, de 1994, reafirmou o grupo que integra a Educação Especial, que passou a ser alvo de políticas públicas. Entre esse público, estão os estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação.

Em 2009, por meio do Decreto n. 6.949, o Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois, em 2008, havia ratificado essa Convenção que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006. Ao se tornar signatário da Convenção, o Brasil se compromete a relatar a situação em relação à garantia de direitos das pessoas com deficiência, manter e implementar políticas públicas nesse viés.

No presente trabalho, adotamos a concepção de Altas Habilidade/Superdotação de Joseph Renzulli (1978; 1986), que define o estudante que apresenta comportamento de Altas Habilidades/Superdotação dentro de um conglomerado de traços: habilidade acima da média; criatividade e envolvimento com a tarefa, que seria a motivação. O autor acredita que é na interação desses traços que o comportamento citado se desenvolve. A pesquisa está ancorada nesta concepção por ser um teórico de grande relevância no cenário mundial e pelo fato de a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF utilizar todo o arcabouço teórico do autor em seus documentos oficiais.

Joseph Renzulli defende que entre 15 a 20% de todos os estudantes podem apresentar comportamento de superdotação, enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta que cerca de 3 a 5% das pessoas podem apresentar esse comportamento. Ainda que a porcentagem seja díspar ente Joseph Renzulli e a OMS, o mais vultoso é conjecturar o porquê de se ter um número bem abaixo dessas porcentagens de estudantes identificados com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD.

A Educação Especial na concepção de inclusão é uma modalidade que traz muitas discussões e anseios educacionais. As fragilidades do ensino brasileiro ainda ficam evidentes para esse público. Os estudantes que apresentam comportamento de AH/SD muitas vezes podem ter suas necessidades de aprendizagem negligenciadas. Mesmo apresentando habilidade acima da média, outros fatores como a falta de

interesse e falta de atividades adequadas ao conhecimento do estudante podem levá-los a apresentar baixo rendimento escolar ou sua invisibilidade.

É comum que esses estudantes não tenham suas habilidades identificadas no ambiente escolar. Guenther (2012) acredita que muitas crianças que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação são invisíveis na escola e só recebem alguma atenção aquelas que, por alguma razão, desenvolvem algum problema no aprendizado ou no comportamento.

Nas últimas décadas, estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidade/Superdotação do Distrito Federal são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Específica AH/SD no contra turno, com o objetivo de suplementar o currículo, mas ainda é necessário consolidar o trabalho específico nas escolas regulares, garantindo que todas as necessidades educacionais e emocionais desses estudantes sejam contempladas.

As pesquisas acadêmicas sobre o tema concentram-se em grande parte na identificação do estudante que apresenta o comportamento de Altas Habilidade/Superdotação. Entendemos que identificar esse estudante é um ponto de extrema relevância, mas, para além da identificação, é necessário compreender os caminhos após esse reconhecimento. Assim, ~~nesso problema de pesquisa~~ nossa questão norteadora se revela: como a teoria proposta por Joseph Renzulli, institucionalizada pela SEEDF, é utilizada nas salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal?

Pensar sobre esse percurso e principalmente construir “pontes” entre sala de recursos e a classe regular trará possibilidades inimagináveis para esses estudantes. Entendemos que a permanência desse estudante no AEE-AH/SD e o trabalho amalgamado entre professores de Sala de Recursos e professores da sala regular favoreça o desenvolvimento dos estudantes.

Diante do exposto, este trabalho de Mestrado tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas de professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo⁷ da Educação Básica do Distrito Federal, segundo a Teoria de Joseph Renzulli.

⁷ O segundo ciclo da Educação Básica compreende o 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental) e o 2º Bloco – 4º e 5º anos.

Para que possamos alcançar o que propusemos, desdobramos o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

- situar historicamente a educação para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e,
- caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli.

A dimensão pretendida dessa pesquisa é compreender o caminho percorrido na educação de estudantes que apresentam comportamento de AH/SD e as contribuições do arcabouço teórico de Joseph Renzulli no Atendimento Educacional Especializado – AEE de Altas Habilidades/Superdotação. Realizando uma triangulação entre políticas públicas, estudantes de AH/SD e práticas pedagógicas dos professores de salas de recursos.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO METODOLÓGICO

“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são”.
Aristóteles

1.2 Estrutura da Dissertação

A proposta dessa dissertação está configurada em cinco capítulos e o formato metodológico escolhido para construção é chamado *multipaper*. Isto é, um conjunto de artigos independentes que intencionalmente conversam entre si. Duke e Beck (1999) valorizam esse formato em detrimento do formato tradicional por possibilitar que, após o término da pesquisa, já se tenha material para a publicação, atingindo um público maior de leitores.

Os autores Frank e Yukihiro (2013) explicam que o *multipaper* trata da elaboração da dissertação ou da tese no formato de um conjunto de artigos científicos e cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões. Esse formato permite que cada artigo possa ser submetido em periódicos acadêmicos independentemente.

Segundo Teixeira (2019), o formato *multipaper* é uma forma original de produzir conhecimento, sem perder a coesão com o objeto *lato* de estudo. Paiva (2019) aponta que é importante que os objetivos de pesquisa sejam claros, pois só assim será possível traçar um caminho coerente para atingir um resultado almejado. O autor ainda ressalta que o formato *multipaper*, “...possibilita o uso de metodologias variadas no decorrer da pesquisa que oportunizarão o confronto das questões destacadas a partir de múltiplos referenciais metodológicos”.

Neste sentido, esta dissertação no formato *multipaper*, está compilada em artigos, como dissemos, com exceção do **primeiro capítulo**, que descreve o caminho da pesquisa.

O **segundo capítulo**, com o título *A educação inclusiva de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um longo caminho a ser percorrido*, tem o objetivo

de situar historicamente a educação inclusiva para estudantes da educação especial, como foco nas AH/SD. Como metodologia foi utilizada a pesquisa documental.

O **terceiro capítulo**, intitulado Estudantes da sala de recursos de altas habilidades/superdotação: quem são esses sujeitos?, teve como objetivo caracterizar o público atendido nas salas de recursos de AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal . Com aplicação de questionário.

O **quarto capítulo** apresenta o título Práticas pedagógicas nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria de Joseph Renzulli e teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. Foi uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário para professores que atuam nas salas de recursos de AH/SD do Distrito Federal.

No **quinto capítulo** trazemos as Considerações Finais, em que refletimos sobre os resultados encontrados em cada artigo e dialogamos esses resultados com os autores que dão consistência a esta pesquisa.

Para melhor compreensão, apresentamos o quadro metodológico da pesquisa. Ao observamos, é possível compreender o caminho que foi percorrido ao longo de toda a pesquisa e fitar as escolhas metodológicas traçadas para atingir ao objetivo geral.

Quadro 1.1: Mapa metodológico da Dissertação

Objetivo Geral		
Investigar as práticas pedagógicas de professores de salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal, segundo a Teoria de Joseph Renzulli.		
Artigos		Método/Instrumento
1	<p>A educação inclusiva de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um longo caminho a ser percorrido.</p> <p>Objetivos:</p> <p><u>Geral:</u> Situar historicamente a educação inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação</p> <p><u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os marcos histórico e legal da educação inclusiva no Brasil; • Descrever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que 	<p>Quanto à abordagem: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: Descritiva</p> <p>Quanto aos procedimentos: Pesquisa Documental e Eletrônica</p>

	apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal.	Quanto aos instrumentos de recolha de dados: Documentos Técnica de análise de dados: análise documental
2	<p>Estudantes da sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação: quem são esses sujeitos?</p> <p>Objetivos: <u>Geral:</u> Caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar demograficamente os estudantes atendidos nas salas de recursos de AH/SD do Distrito Federal; • Compreender as relações entre os achados demográficos e à literatura consultada. 	<p>Quanto à Metodologia: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: Descritiva/Explicativa</p> <p>Quanto aos procedimentos: Pesquisa de Campo</p> <p>Quanto aos instrumentos de recolha de dados: Questionário</p> <p>Técnica de análise de dados: Análise de decodificação e interpretação qualitativa das respostas e tabulação de dados</p>
3	<p>Práticas pedagógicas nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria de Joseph Renzulli</p> <p>Objetivos: <u>Geral:</u> Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli <u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o perfil dos professores que atuam nas salas de recursos de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal; • Identificar os pontos de convergência e ou divergência das práticas pedagógicas com a teoria proposta por Joseph Renzulli. 	<p>Quanto à Metodologia: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: exploratória</p> <p>Quanto aos procedimentos: Pesquisa de Campo</p> <p>Quanto aos instrumentos de recolha de dados: questionário com auxílio da Escala Multidimensional (parcial e adaptada) com autorização dos autores.</p> <p>Técnica de análise de dados: Análise de decodificação e interpretação qualitativa das respostas e tabulação de dados</p>
Reflexões Gerais da Dissertação		
4	Na última parte dessa dissertação, trazemos o capítulo das Considerações Finais, em que refletimos sobre os resultados encontrados em cada artigo e dialogamos esses resultados com os autores que dão consistência a esta pesquisa.	

Fonte: Autoria própria.

No Quadro I, identificamos informações resumidas da pesquisa e, assim, é possível compreender a trajetória idealizada. Este estudo avança na busca da educação de qualidade para o público de Altas Habilidade/Superdotação, propondo uma breve discussão sobre as políticas públicas no Brasil e no Distrito Federal, caracterizando o público das salas de recursos de AH/SD, identificando práticas pedagógicas dos professores/especialistas das salas de recursos de AH/SD e buscando, por meio de um olhar amplo, encontrar alternativas para o melhor desenvolvimento dos estudantes de AH/SD.

1.3.1 Apresentação metodológica dos artigos

Como dissemos, este estudo configura-se no formato *multipaper*. Neste sentido, cada artigo é autônomo e assume uma identidade própria. Porém é imprescindível que os autores tenham clareza de onde querem chegar e principalmente dos caminhos que serão percorridos na pesquisa. Só assim será possível concluir um trabalho neste formato de forma coesa.

O **artigo I**, nomeadamente a educação inclusiva de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: um longo caminho a ser percorrido tem como objetivo geral: situar historicamente a educação inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Para auxiliar o percorrer deste artigo, os objetivos específicos: apresentar os marcos histórico e legal da educação inclusiva no Brasil e descrever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal.

O caminho metodológico escolhido para esse capítulo foi a abordagem qualitativa, pois se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ocupando-se da compreensão da dinâmica das relações sociais.

[...] pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela

subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

A natureza da pesquisa é a aplicada, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa configura-se como descritiva. Para Triviños (1987), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa foi realizada sob a ótica documental. Pretendeu estudar os documentos legais que constituem a educação inclusiva no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

O **artigo II**, denominado estudantes da sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação: quem são esses sujeitos?, tem como objetivo geral caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os objetivos específicos desse capítulo são: caracterizar demograficamente os estudantes atendidos nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e compreender as relações entre os achados demográficos e à literatura consultada.

A escolha metodológica para esse capítulo foi a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Bilken (1994, p. 16), caracteriza-se por ter os dados coletados associados ao contexto e aos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Para os autores supracitados, na abordagem qualitativa, os achados do estudo são ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e suas análises são complexas.

A natureza da pesquisa foi a aplicada, pois os dados obtidos puderam gerar discussões para ressignificação e reorganização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi concebida como descritiva/explicativa e o procedimento utilizado foi a pesquisa de campo com aplicação de questionário aos professores da sala de recursos-AH/SD, para coletar dados sobre as características dos estudantes atendidos. O questionário é um instrumento que ajuda a padronizar e comparar dados. É possível coletar informações, de maneira relativamente rápida. A tabulação e a análise também acabam facilitando a formulação de estatísticas, gráficos e outros elementos.

O **artigo III**, intitulado: práticas pedagógicas nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria de Joseph Renzulli, tem como objetivo geral: caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. Para auxiliar o trajeto deste capítulo, os objetivos específicos traçados foram: caracterizar o perfil dos professores que atuam nas salas de recursos de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal e identificar os pontos de convergência e ou divergência das práticas pedagógicas com a teoria proposta por Joseph Renzulli.

O percurso metodológico delineado para esse artigo foi a abordagem qualitativa de natureza aplicada, que evidenciou a possibilidade de estabelecer conexões entre a teoria proposta pela SEEDF e a prática pedagógica dos professores que fazem atendimento aos estudantes de AH/SD. Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa foi a de campo. Para Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Ainda quanto aos procedimentos, aplicamos questionário para coleta de dados não documentados. Esse procedimento de coleta de dados se mostrou bastante oportuno e ágil. Nesse sentido, Gil (1999, p.128) afirma que o questionário é uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O autor supracitado, Gil (1999, p.128) ainda evidencia outras vantagens do uso de questionário em pesquisas acadêmicas:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Nessa concepção, a estrutura geral do trabalho está organizada em três partes: a primeira (Capítulo I) dispõe sobre a motivação da pesquisa, o objeto, o contexto, os objetivos almejados e a metodologia escolhida. Assim, nesse capítulo é possível compreender o “desenho” do estudo; na segunda parte (artigos I, II e III), apresentamos os artigos e desenvolvemos o estudo que possibilitou alcançar o objetivo maior; e na terceira e última parte, nomeada Considerações Finais, foram apresentadas as análises elaboradas a partir dos resultados encontrados ao longo da pesquisa.

1.4 Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. *Educational Researcher*, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. Formatos alternativos de teses e dissertações. *Blog Ciência Prática*, 13 jun./ 2019. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GARNICA, A. V. M. Apresentação. In: SOUZA, L. A. *Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. 420f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro (SP), 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de Pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

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

GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!* São Paulo, E.P.U., 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

TEIXEIRA, C. J. *A proposição de problemas como estratégia de aprendizagem da Matemática: uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília - UnB, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

"[...] é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper"
Freire

Resumo: Nesse artigo situamos historicamente a Educação Inclusiva para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. Para essa discussão, apresentamos um diálogo com os direitos humanos. No caminho, trouxemos uma análise dos principais documentos, internacionais e nacionais que versam sobre a Educação Inclusiva; um esclarecimento no que tange aos principais conceitos, a fim de esclarecer e analisar as diferenças entre eles e, ainda, apresentamos o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidade/Superdotação. A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa e aplicada. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva e usa como procedimentos as pesquisas documental e eletrônica. A recolha dos dados foi realizada nos próprios documentos pesquisados e a técnica de análise dos dados foi a análise documental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Abstract: In this article we present a historical overview of Inclusive Education for students with high abilities/giftedness behavior. For this discussion, we present a dialogue with human rights. Along the way, we brought an analysis of the main documents (international and national) that deal with Inclusive Education; a regarding about main concepts, in order to clarify and analyze the differences between them, we also present the Specialized Educational Service for students who exhibit behavior of high abilities/giftedness. The research is configured in the qualitative and applied approach. Regarding the objectives, the research is classified as a descriptive research and used a methodological procedure the documentary and electronic research. Data collection was performed on the documents themselves and the data analysis technique was the document analysis.

Keywords: Inclusive Education. High Abilities/Giftedness. Specialized Educational Service (SES).

2.1 Introdução

Discorrer sobre inclusão escolar é um desafio, pois tanto os marcos documentais quanto a história da Educação Especial demonstram que a busca pela inclusão é um constructo histórico que exige mudanças de paradigma, de concepções de sujeito, e pedagógicas, que ainda estão em curso. Segundo Slee (2011), é necessário observar que a história da educação inclusiva é um caminho cheio de avanços e que, ao longo dos anos, ocorre um processo simultâneo de aceitação e rejeição da educação inclusiva por parte do público da educação especial.

A inclusão escolar de estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresenta uma barreira bastante complexa, pois o termo inclusão, geralmente, está associado, de maneira restrita, a pessoas com Deficiência Física (DF), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda existe a ideia de que estudantes AH/SD não merecem ou não necessitam de atenção diferenciada, pois já possuem uma condição privilegiada.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a inclusão de estudantes que apresentam o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação, é necessário retomar a trajetória da Educação Especial e de como foi pensada e vem sendo construída a Educação Inclusiva no Brasil.

Começaremos conceituando a Educação Especial e a Educação Inclusiva para que os termos não sejam utilizados de forma desacertada. A Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica (CEB)/ Conselho Nacional de Educação (CNE), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e conceitua Educação Especial em seu artigo terceiro da seguinte forma:

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A inclusão, por sua vez, questiona as políticas e a organização da Educação Especial e Regular. Segundo Mantoan (2009), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Acerca dessa diferença Correia (2005, sp.) dispõe que:

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa "curva normal", mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

Diante do exposto, Educação Inclusiva consiste na ideia de todas as pessoas terem garantidos o acesso e a permanência, de modo igualitário, na escola. Não é concebido nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas etc.

A discussão sobre inclusão é considerada pelos direitos humanos como necessária e de modo amplo, pois, para autores tais como Candau (2013), Arendt (1979) e Slee (2011), incluir significa pensar em todos os grupos que, de algum modo, estão à margem da sociedade, ou seja, para além do público da Educação Especial existe uma gama de sujeitos históricos que a sociedade marginaliza e que, por isso, merecem ter seus direitos garantidos via educação que problematiza as diferenças, no intuito de garantir o respeito à diversidade, entendendo-a como comum a todos.

Segundo Slee (2011), a Educação Inclusiva diz respeito a uma gama de sujeitos que são marginalizados e excluídos pela educação. Educação Inclusiva diz respeito, mas não se limita a imigrantes e refugiados, negros, estudantes em inferior condição financeira, gays, lésbicas e transgêneros. A lista cresce celeremente, assim a Educação Inclusiva está em busca de um projeto educacional crítico que busca a identificação e está comprometido em acabar com a exclusão social e educacional.

As instituições educacionais e profissionais da educação precisam estar preparadas para intervirem, de modo que as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes sejam contempladas nas práticas pedagógicas.

[...] para atender às necessidades dos alunos com NEE, inseridos ou não na classe regular, as escolas podem oferecer diversos serviços com intuito de ajudar os professores, pais e demais funcionários a lidarem com a educação do aluno que necessita de ajuda, criando um ambiente propício e agradável para o desenvolvimento de todos os alunos ali inseridos (MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2014, p. 79).

Nesse contexto, o presente artigo, apresenta como eixo condutor o seguinte objetivo geral: situar historicamente a Educação Inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Para a condução do estudo foram selecionados dois objetivos específicos, a saber: apresentar os marcos histórico e legal da Educação Inclusiva no Brasil e descrever o Atendimento Especializado (AEE) para estudantes que apresentam comportamento de Altas habilidades/Superdotação. Para alcance dos objetivos a abordagem escolhida foi a qualitativa, na perspectiva da pesquisa aplicada. Os objetivos propostos são descritivos e optamos por realizar uma pesquisa documental.

2.2 Marcos Históricos da Educação Inclusiva

O presente tópico intenciona apresentar os marcos históricos da Educação Inclusiva. Assim, optamos por apresentar os principais documentos legais sobre o assunto. Os marcos foram divididos em dois tópicos: internacionais e nacionais e distritais para melhor compreensão do caminho que vem sendo percorrido em busca de uma Educação Inclusiva.

2.2.1 Internacionais

Falar em educação e inclusão impele a necessidade de retomar, em linhas gerais, a história e os marcos documentais dessa área. No âmbito internacional, a década de 90 apresenta dois marcos históricos para a questão da Educação Inclusiva: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia (1990), e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, Espanha (1994), que resultou na Declaração de Salamanca. Esses acontecimentos impulsionaram mudanças no âmbito mundial no que tange ao público da Educação Especial e reflexões acerca do direito de TODOS⁸.

⁸ Utilizaremos ao longo do artigo a palavra TODOS em destaque para ressaltar e defender que a inclusão é para Todas as pessoas e não apenas para o público da Educação Especial.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem enfatiza que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2). Em seus 10 artigos: 1. Satisfazer as necessidades de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque 3. Universalizar o acesso à educação e promover equidade; 4. Concentrar atenção na aprendizagem; 5. Ampliar meios e raio de ação da educação básica; 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos; 10. Fortalecer solidariedade internacional, o documento se torna essencial e passa a nortear ações, a fim de garantir a meta maior que é a Educação para TODOS.

Na mesma direção, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) proporciona discussão e aumenta a preocupação e ação em torno das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais⁹ (NEE), à medida que representou 88 países e 25 organizações internacionais que, juntas, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca podem ser resumidos como um conjunto de recomendações e propostas. No item 1, reforça-se o direito de todos à educação, inclusive os com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino; no 2, são defendidos e proclamados os direitos das crianças a uma escola inclusiva, que tenha Pedagogia centrada na criança, desenvolva projetos de combate à discriminação e leve em consideração as características singulares dos sujeitos; já no 3, demanda aos governos a adoção de políticas que garantam acesso, permanência e formação, bem como participação do público da educação especial em tomadas de decisões; no item 4, aponta-se, para os governos com programas de cooperação internacional e agências financiadoras internacionais, a ação de garantir cooperação e viabilizar políticas de inclusão.

⁹ No presente artigo aparecem duas nomenclaturas em relação às necessidades do público da Educação Especial, a primeira Necessidade Educacional Especial (NEE) e a segunda, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 2006, Necessidade Educacional Específica (NEE) para atender a concepção da educação inclusiva.

Carvalho (2011, p. 3) afirma que:

Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/ com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também.

Outro documento de suma importância foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, intitulado "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", que tem, atualmente, 161 países signatários. O objetivo é garantir total e igual acesso para todos aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, inclusive para todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito e a dignidade humana. As partes da Convenção comprometem-se no intuito de impulsionar a plena participação de pessoas com deficiência em todas as esferas da vida, criando novos costumes, discutindo e enfrentando os estereótipos, preconceitos e estigmas relacionados às pessoas com deficiência.

No sítio da ONU, há uma reportagem acerca da comemoração dos 10 anos da Convenção e ela enfatiza que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi um dos documentos com maior e mais rápida adesão dos países, em 2016, já eram 160 signatários. Entretanto destaca, ainda, que são muitos os enfrentamentos para garantir acesso aos direitos das pessoas com deficiência. Existe na ONU um Comitê responsável por monitorar como as nações que ratificaram a Convenção estão caminhando, em encadeamento, as ações que darão concretude à igualdade de condições. Também emite recomendações concretas a respeito do assunto. Um avanço de destaque é que enfatiza o modelo social em detrimento ao médico, pois o que limita a ação da pessoa com deficiência é o meio e não a deficiência.

2.2.2 Nacionais e Distritais

No que tange ao Brasil, Carvalho (2000) sistematiza a questão das origens da discussão acerca da Educação Especial no período imperial. Segundo Jannuzzi (2012) e Festa e Ribas (2017), é possível inferir que a educação do público da Educação Especial teve as primeiras ações baseadas na compaixão e piedade por meio da fundação das Santas Casas de Misericórdia (Século XVI), que eram instituições religiosas que cuidavam dos “desvalidos”, inclusive dos inválidos.

Em 1824, a Constituição revelou a desconsideração dos deficientes ao privados, na forma da lei, dos direitos civis e políticos, alegando incapacidade física ou moral. A partir de Dom Pedro II (1831), houve a intenção de oferecer instrução pública, porém atrelada diretamente à saúde. Em 1854, aconteceu a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição voltada ao atendimento às crianças com deficiência. E, em 1857, criou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Já no século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) defendia a inserção das Pessoas com Deficiência (PCD) no ensino regular. No Art. 88, estava disposto que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Na contramão, a LDB n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) mudou o discurso ao defender tratamento especializado às pessoas com deficiência. No Art. 9º, enfatizava-se que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Na década de 70, existiram os movimentos mais específicos em relação à inclusão, pois nessa época as escolas começaram, de fato, a aceitar algumas pessoas com deficiências em salas regulares e esses estudantes precisavam adaptar-se ao ambiente e às metodologias utilizadas no período, ou seja, a integração começou a acontecer.

Montoan (2009) defende que na integração o estudante tenha acesso às escolas e que esse acesso pode ser em uma sala regular ou até em escolas especiais, o que seria uma inserção parcial. Na integração escolar, os estudantes deveriam mudar e se adaptar. Ao pensar em integração, devemos nos lembrar da expressão

“juntar-se a” e quando falamos em inclusão devemos nos lembrar da expressão “fazer parte de”.

No fim dos anos 80, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Especial passou por uma reformulação e se intensificaram as discussões, a fim de garantir educação para TODOS, sem exclusão de classes sociais, raça e cor. No Art. 208, a Constituição Federal enfatiza que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino".

A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) respeita a Constituição Federal (1988) ao garantir a oferta de Educação Especial como dever constitucional do Estado. Ao enfatizar, no Art. 59, que é direito dos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola, permite também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa. No Art. 58, consta que a modalidade de educação escolar especial é a oferecida aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) corroboram com a Constituição de 1988 ao enfatizar: os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, o respeito às diferenças, os princípios da cidadania, identidade e dignidade humana, acesso de todos, formação de professores pautada na diversidade, estratégias diferenciadas que proporcionem aos estudantes acesso ao currículo, Educação Especial como parte integrante do sistema educacional.

Outro documento que se destaca: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta um diagnóstico da Educação Especial e demonstra claramente a “evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998, para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998, para 648.921 em 2013”. Neste, a Educação Especial trata de ações em direção ao atendimento em relação às necessidades específicas e prevê a questão da formação continuada, redes de apoio.

Em 2009, por meio do Decreto n. 6.949, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois, em 2008, havia ratificado essa

Convenção, que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e entrou em vigor em 2008. Ao se tornar signatário da Convenção, o Brasil se compromete a relatar a situação da garantia de direitos das pessoas com deficiência, manter e implementar políticas públicas nesse viés. Esse documento apresenta o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEE), substituindo o termo Necessidade Educacional Especial (NEE). Essa mudança traz nova concepção, pois entende que qualquer estudante pode apresentar dificuldades específicas de aprendizagem ao longo da vida escolar e que a necessidade pode ser permanente ou temporária.

A Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, também defende os direitos dos NEE em todas as etapas. A meta 4 é a que faz alusão direta ao tema desta reflexão.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Moreira (2015) faz análise deste documento e apresenta uma preocupação com a efetiva inclusão dos estudantes que são o público do Ensino Especial e de como esse desafio ainda está presente no cotidiano escolar, pois pensar a deficiência baseado em Vigotski¹⁰, é defender a garantia de aprendizagens constantes. A discussão de muitas organizações que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência em relação a essa meta é o termo “preferencialmente”, pois deixa em aberto a possibilidade da manutenção ou abertura de escolas especiais, movimento contrário ao proposto pela inclusão.

Em 2015, acontece a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que dispõe acerca da autonomia e dos direitos do público da Educação Especial. Na área educacional, garantiu o acesso e a permanência dessas pessoas em todas as etapas de ensino, institucionalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e proibiu qualquer escola de cobrar

¹⁰ Adotamos a escrita do nome Vigotski na forma portuguesa, assim como a autora Zoia Prestes utiliza. Na literatura é comum encontramos o nome Vigotski escrito de diversas formas.

valor adicional. Nesse documento, as necessidades das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação passam também a serem nomeadamente Necessidades Educacionais Específicas (NEE), como consta na Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência da ONU, de 2006.

No âmbito local, o Distrito Federal, por meio da Lei n. 3.218/2003, estabeleceu que todas as escolas da rede pública de ensino são inclusivas. Os principais documentos que defendem e explicam acerca da Educação especial são:

- O Currículo em Movimento, que tem um caderno específico (2014) que enfatiza: “No DF, além da seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações escolares propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos (as) estudantes, num processo de inclusão educacional” (Currículo em movimento pressupostos teórico, p. 12);
- As Diretrizes de avaliação (2014-2016),
- Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010);
- O Plano Distrital de Educação (2015) e, ainda,
- Estratégia de matrícula, com publicação anual.

Os documentos locais imputam sobre o direito dos NEE o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, no Distrito Federal (DF), existem as Salas de Recursos generalistas e específicas, nas quais os estudantes recebem atendimento em horário contrário de aula; o Serviço de Apoio à Aprendizagem que tem como função institucional dar apoio aos professores em relação aos desafios da inclusão.

No caminho oposto ao da política de inclusão, o DF ainda mantém 13 Centros de Ensino Especial (Lei Distrital n. 3.218/2003) que permite que os atendimentos em estruturas especializados ocorram nos casos nos quais “se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar” (OP, 2010, p. 95). Essa posição da SEEDF está em desacordo com diversos documentos apresentados ao longo do artigo.

2.3 A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil e no Distrito Federal

A educação de estudantes que apresentam comportamento de AH/SD configura-se com um desafio, visto que, desde a identificação desses estudantes até a efetivação de atividades que respeitem as Necessidades Educacionais Específicas (NEE), existe um hiato em todo o sistema educacional.

No Brasil, é possível identificar certo interesse pelas pessoas com AH/SD somente por volta de 1930, segundo Alencar e Fleith (2001), tímidas pesquisas foram realizadas por Antipoff (1929), Kaseff (1931) e Pinto (1932); porém foi somente em 1961, com o advento da primeira LDB, que as AH/SD aparecem, pela primeira vez, contemplados em legislação.

Pérez (2018) aponta que a legislação educacional brasileira é muito desprovida de dispositivos legais que compreendem os estudantes AH/SD. Na maioria das vezes, esses estudantes aparecem citados na lista junto das pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista. Esse posicionamento leva ao falso entendimento de que as mesmas ações podem contemplar todos os estudantes da Educação Especial.

Para atender as Necessidades Educacionais Específicas de um grupo de estudantes, é necessário compreender as características desse público. Quando falamos em estudantes que apresentam comportamento de AH/SD essa tarefa apresenta grande complexidade. As múltiplas características desse grupo de indivíduos apresentam-se como um fator de dificuldade para uma formulação única de uma definição.

Alencar e Fleith (2010) afirmam que, na prática, o que ocorre é a construção de parâmetros a partir dos referenciais teóricos adotados para o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelos diversos sistemas de ensino e destacam que, durante muito tempo, perdurou a concepção de que o indivíduo superdotado era aquele que obtinha bons resultados em testes de inteligência e enfatizam que os testes tradicionais de inteligência são capazes de medir apenas uma parcela, muito limitada, do que poderia ser considerado como inteligência.

No Brasil, quando consideramos a política pública na Educação Inclusiva de estudantes com AH/SD, temos o primeiro registro em 1929. No ano referido, surge a primeira legislação sobre dotação, uma reforma do ensino no Estado do Rio de Janeiro que previu atendimento educacional aos supernormais (termo utilizado a época).

Em 1939, a educadora Helena Antipoff implantou na Pestalozzi do Rio de Janeiro, o primeiro atendimento a estudantes dotados. No mesmo ano, chega ao Brasil o instrumento de avaliação da inteligência de David Wechsler (Wisc) que auxiliou na identificação de AH/SD. É importante ressaltar que o (Wisc) media apenas o quociente de inteligência (QI).

Segundo Pérez (2018), a Lei n. 4.024 de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentava no Título X uma demarcação para o público de AH/SD. O artigo 88 exibia o texto: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s.p.). A LDBEN do mesmo ano também contemplava em seu texto que os “excepcionais” deveriam integrar-se à educação geral, sempre que fosse possível. (BRASIL, 1961, p. 12).

Alencar e Fleith (2001) declaram que dois fatos marcam o interesse pela pessoa com AH/SD. O primeiro foi a garantia de um atendimento diferenciado ao estudante com AH/SD, que só aparece expresso em forma de Lei com a promulgação da LDB n. 5.692/71.

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p.3)

Ainda em 1971, aconteceu o segundo fato, que foi a realização do primeiro seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação no país, reunindo vários expoentes do assunto. Alencar e Fleith (2001, p. 169) mencionam que no encontro algumas recomendações foram propostas:

- busca pelo diagnóstico precoce do superdotado;
- organização de um sistema de educação para o superdotado;
- preparação de pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo; e
- adoção de um conceito operativo de superdotado.

Após esses dois fatos, é possível perceber um crescimento de iniciativas para a educação de estudantes que apresentam comportamento AH/SD. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a apoiar e incentivar ações para esse público e, em 1978, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados, cujo objetivo era difundir o conhecimento sobre o tema e organizar periodicamente seminários.

Em 1987, o Conselho Federal de Educação publicou um documento intitulado “A Hora do Superdotado. Uma Proposta do Conselho Federal de Educação”, que almejava uma unidade no atendimento de superdotados no país. O documento apresentava princípios e métodos para a identificação do estudante AH/SD, diferentes possibilidades de programas, definição, além de diversas recomendações ao atendimento de superdotados.

No final do século XX, a concepção de inteligência que era medida apenas por testes começou a ser desconstruída, em especial, com a apresentação por Gardner (1994; 2000) do conceito de inteligências múltiplas. Gardner propôs que os testes de QI não fossem determinantes para avaliar a inteligência e a habilidade superior, assim, Altas Habilidades/Superdotação passa a ser compreendida de forma mais ampla e as ideias de Renzulli sobre Altas Habilidades ganham força com outros teóricos afirmando que testes de QI não determinam sozinhos a inteligência.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou em 1995 um documento apresentando as políticas educacionais e as diretrizes para a educação do aluno superdotado ao nível Federal. Esse documento é o primeiro a apresentar o termo Altas Habilidades para se referir ao estudante superdotado. É importante enfatizar que a concepção e o conceito não foram alterados. A mudança teve a intenção de unificar o termo e garantir o trabalho no país.

No ano seguinte, a mesma secretaria, do Ministério da Educação, organizou um seminário com a representatividade de secretárias de Educação de 26 estados brasileiros. Aqui, vale ressaltar que o ano desse seminário coincide com o ano da promulgação da LDB n. 9.394/96. O intuito do seminário, segundo Alencar e Fleith (2000), era disseminar a necessidade de se implementar as políticas e discutir sobre os modelos de programas de atendimento ao superdotado, porém o que de fato ocorreu foram questionamentos pela falta de recursos para a efetiva implementação dos programas, sobre a real necessidade de esses estudantes precisarem de algum

atendimento, pois já são “privilegiados” e o caráter elitista de propostas que beneficiam estudantes de Altas Habilidades/Superdotação.

Em 1999, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta um documento intitulado *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento que reforça a necessidade de desenvolver e valorizar estudantes com AH/SD como estratégia de transformação social*.

É preciso que o país comece a trabalhar seus recursos humanos, definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos. Não estarão em jogo só estratégias e técnicas, mas estarão fluindo, dos próprios seres humanos, os novos caminhos, os modelos, as novas fontes, os novos conhecimentos, enfim o poder humano de criação e renovação. A natureza humana estará aberta como um livro que traz em suas páginas todo o conhecimento de um novo tempo. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 13).

Para Pérez (2018, p. 319) as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de 2001, acertam ao especificar requisitos para o atendimento de estudantes AH/SD e apontar diversas sugestões para o AEE-AH/SD. A autora ainda avalia que nenhum outro documento legal havia trazido esse tipo de contribuição, porém critica que o documento retrocede quando vincula a AH/SD essencialmente ao elevado desempenho escolar.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica falam da necessidade de organizar a avaliação pedagógica e psicológica do estudante AH/SD, mesmo que muitos estados brasileiros não possuam psicólogo escolar em sua estrutura. Prevê também que o estudante deve ser matriculado na turma adequada ao seu desempenho escolar, sem deixar de ser respeitada sua maturidade socioemocional.

Em 2001, com a Lei n. 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 propôs a criação e implementação gradativa dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), parcerias com instituições superiores com criação de cursos e ofertas de bolsas de estudos para estudantes de classes desfavorecidas e, ainda, expõe uma orientação importante no que diz respeito à identificação de estudantes com AH/SD quando indica que, na identificação e avaliação, deverá ser levado em consideração o contexto socioeconômico e cultural

e que deverá ser realizada por meio de observação sistêmica de comportamento e desempenho do estudante.

O PNE de 2001-2010, apesar de trazer em seu texto vários pontos positivos, recebeu algumas críticas, principalmente, no que diz respeito à terminologia, pois em alguns trechos da Lei aparece os termos Altas Habilidades OU Superdotação. No objetivo 33 surge o termo Altas Habilidades intelectuais. Essas críticas foram apontadas pelo fato de esse documento ter sido elaborado por legisladores com pouco domínio sobre o tema.

Em 2003, foi fundado, em Brasília, o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), que é um órgão não governamental e que tem como objetivo de estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas que apresentam comportamento de AH/SD e seus familiares, além de promover congressos, palestras, cursos e outras atividades na área (GAMA, 2006, p. 25).

Em 2005, ano que marca o início das atividades dos NAAHS nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, aconteceu a elaboração de um documento orientador para esses Núcleos, que indica a necessidade de um trabalho que atenda o estudante, o professor e a família. O trabalho com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil parece ganhar uma nova direção. Nos anos seguintes, o Censo Escolar apresenta um crescimento significativo no número de estudantes identificados com AH/SD, o que aponta para um trabalho acertado da política pública dos NAAHS.

Após alguns anos da implementação da política pública que intencionava mudar o cenário brasileiro no campo das AH/SD, viu-se “o fechamento e sucateamento de boa parte dessas instituições e a triste comprovação da ineficácia daquela pretensa política pública” (PEREZ, 2018, p. 321).

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a expressão Altas Habilidades/Superdotação é adotada legalmente e passa a ser referência nos documentos do Ministério de Educação (MEC). A definição de AH/SD também é revista e recebe claramente a influência da concepção de Renzulli (1978; 1986).

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de

apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (BRASIL, 2008, p.11).

É importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estava posta na mesma direção do PNE (2001-2010), quando em seu texto trouxe que a implementação dos NAAHS seria a estratégia para garantir o atendimento especializado aos estudantes com AH/SD.

A meta 4 do PNE (2011-2020) apresenta o texto: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação na rede regular de ensino”. O texto redigido no PNE (2011-2020) é um exemplo de que pouco se avançou no quesito políticas públicas para estudantes de AH/SD, já que todo estudante de AH/SD sempre foi matriculado na rede regular de ensino e nunca houve escolas especiais ou mesmo turmas diferenciadas para esse público, mas apenas atendimento suplementar no contraturno.

2.3.1 Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é uma das pioneiras no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação - AEE AH/SD e tem um olhar sensível para esse público desde 1976, mas foi em 1977 que obteve a primeira oferta de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Superdotados e Talentosos da 1ª a 6ª séries do 1º Grau. Em 1979, o atendimento foi ampliado para estudantes de 7ª e 8ª séries do 1º Grau e ao longo da década de 1980 o atendimento alcançou o antigo 2º Grau¹¹.

Nos primeiros anos do atendimento, o foco era a área acadêmica e, ao longo do percurso, outros componentes curriculares foram se integrando ao atendimento, como artes plásticas, música, teatro e robótica. No ano de 1993, a Lei Orgânica do DF, em seu artigo 232, reforçou e garantiu o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com AH/SD e deficiência em todas as etapas da Educação Básica.

¹¹ Desde 1996, no Brasil, o Segundo Grau é nomeado Ensino Médio e corresponde aos três últimos anos da Educação Básica.

Em 1999, houve um marco importante para o Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, com a institucionalização da Teoria proposta por Joseph S. Renzulli¹² (1978, 1986, 1988).

[...] a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto (FLEITH, 2001, p. 19).

Em 2006, foi implementado o Núcleo de Atendimento aos Alunos de Altas Habilidades/superdotação (NAAHS), em um trabalho integrado com a proposta do Ministério da Educação. O núcleo tinha o objetivo de formar profissionais, organizar serviços e recursos para o melhor desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Em 2008, a estrutura do NAAHS foi integrada à Secretária de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), sofreu algumas adequações e passou a ser denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD). A data dessa reestruturação coaduna com o ano da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que considera estudantes com Altas Habilidades/Superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No Distrito Federal, os dados apresentados pelo Censo Escolar 2019 apontam o quantitativo geral de aproximadamente 483 mil matrículas de estudantes distribuídos em 795 unidades escolares de 14 diretorias Regionais de Ensino. O quantitativo de matrículas nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação era de 742 estudantes.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos estudantes AH/SD por Coordenação Regional de Ensino (CRE).

¹² Renzulli utiliza o termo Altas Habilidade/Superdotado como adjetivo, e não como substantivo. Assim, o autor discute o desenvolvimento de comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação.

Tabela 2.1: Matrículas de Altas Habilidades/Superdotação

REGIONAL DE ENSINO	AH/SD
Plano Piloto	181
Gama	36
Taguatinga	59
Brazlândia	23
Sobradinho	38
Planaltina	54
Núcleo Bandeirante	47
Ceilândia	100
Guara	35
Samambaia	45
Santa Maria	66
Paranoá	11
São Sebastião	34
Recanto das Emas	13
Total:	742

Fonte: Distrito Federal (2020).

Os dados apresentam o quantitativo de estudantes que já passaram pelo processo de avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que já possuem relatório e foram efetivados nas Salas de Recursos. Esse quantitativo não representa o número exato de estudantes que frequentam essas salas, pois os discentes que ainda estão no processo de avaliação e que frequentam as salas não são contabilizados pelo Censo Escolar.

Para se ter uma ideia dessa complexidade, em agosto de 2019, em uma reportagem apresentada em *site* do Governo do Distrito Federal, a SEEDF apresentou que a rede pública de ensino do Distrito Federal atende entre estudantes efetivados e estudantes que estão em processo de avaliação 1.745 estudantes com AH/SD em 65 Salas de Recursos. Isso mostra que temos muito mais estudantes em avaliação do que estudantes efetivados/avaliados nas salas de recursos, o que implica diretamente no valor da verba destinada ao atendimento dos estudantes AH/SD, já que a distribuição de recursos leva em consideração os dados apresentados no Censo Escolar.

Concordamos com Pérez e Freitas (2014) que, durante o processo de identificação e avaliação do estudante que apresenta comportamento de AH/SD, ele já está recebendo atendimento educacional específico no contraturno e, por esse motivo, deveria ser contabilizado no Censo Escolar.

Durante esse processo, geralmente desenvolvido em Sala de Recursos Multifuncional, sala de recursos específica para as AH/SD ou centro de atendimento, o estudante já está recebendo um atendimento educacional especial, pelo que deve ser registrado no Censo Escolar como um aluno com AH/ SD. Isso não impede que, ao final da identificação, o profissional que realiza o AEE constate que os indicadores de AH/SD não se confirmaram e, conseqüentemente, o aluno deixe de ser registrado nessa categoria no Censo escolar no próximo ano (PÉREZ; FREITA, 2014, p. 637).

As salas de recursos de AH/SD realizam os atendimentos em polos que ficam inseridos em escolas do ensino regular público e são distribuídas em salas acadêmicas e de talento artístico.

- Acadêmica: Códigos e Linguagens, Exatas e Ciências da Natureza e Humanas e,
- Talento artístico: Música, Artes Plásticas e Visuais e Cênicas.

O Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades/Superdotação é composto por um professor itinerante, psicólogo escolar (especialista em AH/SD) e professor especialista. O professor itinerante é o articulador entre o AEE de AH/SD e o ensino regular, é esse profissional que faz visitas às escolas regulares para orientar os professores das classes comuns, promove palestras sobre o tema de forma a sensibilizar os professores para a identificação de alunos com características de superdotação, distribui materiais sobre o assunto, e prepara, em conjunto com os professores e psicólogo da sala de recursos, eventos que divulguem os projetos dos alunos.

O psicólogo realiza a identificação e avaliação dos comportamentos de Altas Habilidades em estudantes da rede de ensino, auxilia na organização do trabalho pedagógico, orienta as famílias quanto às necessidades dos estudantes por meio de grupo de pais ou atendimentos individualizados, além de acompanhar e trocar conhecimento com o professor especialista. O professor especializado é aquele que realiza atendimento com os estudantes nas salas de recursos específicas das áreas acadêmicas e de talento artístico, usando como referencial teórico metodológico de Joseph Renzulli.

2.4 Métodos e Técnicas

A pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar historicamente a educação inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e teve como condutor os objetivos específicos: apresentar os marcos histórico e legal da Educação Inclusiva no Brasil e descrever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal.

2.4.1 A pesquisa

O caminho metodológico escolhido para esse artigo foi a abordagem qualitativa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ocupando-se da compreensão da dinâmica das relações sociais.

[...] pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

A natureza da pesquisa é a aplicada, a qual, segundo Gerhardt e Silveira (2009), anseia desenvolver conhecimentos que sejam capazes de serem aplicados e possam modificar a realidade encontrada, ou seja, é aquela que busca soluções para problemas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Para Triviños (1987), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa é documental.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como:

tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Estudaram-se os documentos legais que constituem a educação inclusiva no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação.

2.4.2 Recolha e análise de dados

Para Yin (2005) e Gil (2010), os documentos, escritos ou não, também são importantes fontes de dados quando seu teor e conteúdo servem para identificação, verificação e apreciação de uma análise científica. Nessa pesquisa, os documentos apresentados foram analisados criticamente com o intuito de responder ao problema de pesquisa e aprofundar o conhecimento sobre a Educação Inclusiva de estudantes que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação.

A análise documental propriamente dita “[...] é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Para a obtenção dos documentos, foi realizado uma busca *online* no Portal Google Acadêmico e Portal da Legislação e os principais documentos analisados para este trabalho foram:

Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos, Tailândia, 1990.

Declaração de Salamanca, 1994;

Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n. 4.024);

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei n. 5.696);

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394);

Constituição Federal de 1988;

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);

Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), n. 10172;

Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), n. 13.005;
Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015).

A escolha deveu-se ao fato de serem esses os documentos que balizam a educação inclusiva e norteiam o trabalho pedagógico com esses estudantes do Ensino Especial.

2.5 Resultados e Discussões

Após leitura e breve análise dos documentos internacionais, é possível inferir que eles têm o poder de influenciar as políticas públicas, da grande maioria, dos países e servem de referência para a construção ou reafirmação das políticas no que tange à inclusão. Segundo Candau (2014), as agendas dos organismos internacionais influenciam as políticas de educação de diferentes países, destarte são cada vez mais presentes e ampliados os parâmetros globais para os sistemas de educação.

É possível identificar que os documentos constroem uma mudança de concepção de uma Educação Inclusiva “restrita”, que tinha um olhar voltado para o público da Educação Especial, para uma abordagem mais ampla, que busca compreender os sujeitos e suas especificidades como desafios a serem enfrentados na ótica de garantia de direitos para TODOS. Os documentos nacionais vão ao encontro da legislação internacional e vêm apresentando avanços na letra da lei, todavia ainda são necessárias lutas e a criação de condições efetivas para realizar o que está escrito, pois, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, revisto em 2018, pelo próprio IBGE “Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo”, cerca de 13 milhões de brasileiros são deficientes, ou seja, incluir é um desafio permanente, crescente e necessário.

Pela análise dos documentos legais, é possível perceber as influências das concepções dos direitos humanos nos documentos do Brasil a partir da metade da década de 80, período em que o país vivia uma abertura após séculos de coronelismo e autoritarismo e que, não coincidentemente, chegou ao fim a ditadura militar. Isto posto, o Brasil ainda tem muitos desafios, pois ainda está em um momento histórico de tentativa de garantia de direitos em todos os âmbitos (CANDAU, 2001).

Os documentos internacionais e nacionais demonstram avanços em relação à legislação, que busca cada vez mais esclarecer e organizar os sistemas de ensino de modo a garantir a inclusão para TODOS. Dentro dessa ótica, ainda há um caminho a ser trilhado, tanto nas brechas deixadas pela legislação quanto nos paradigmas sociais em curso, que ainda segregam e geram ações de preconceito de modo constante.

Essencial ressaltar que existe um hiato entre o que está disposto nas leis, sejam elas internacionais ou nacionais, e o que de fato acontece em termos de inclusão e garantia de direitos no cotidiano de TODAS as pessoas, inclusive no contexto escolar, pois inúmeros são os obstáculos, sociais, psicológicos, arquitetônicos, educacionais, entre outros enfrentados de modo diário.

Falando especificamente de Altas Habilidade/Superdotação, a autora Pérez (2018, p. 330) aponta que “a história das AH/SD na política pública educacional brasileira mostra alguns intervenientes que não são muito diferentes em outros países: preconceito discriminação, descaso e omissão”.

Reconhecemos que a LDB n. 9.394/96 trouxe avanços no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos quanto às necessidades educacionais específicas desse público, reafirmando a importância do Atendimento Educacional Especializado, da aceleração dos estudos tanto na Educação Básica e na Superior para estudantes AH/SD. Todas essas ações também ratificam o PNEE, de 1994.

Reconhecer direitos educacionais aos alunos que apresentam indicadores de superdotação, aponta para a ressignificação destas características de aprendizagem que têm demonstrado a singularidade destes alunos no que se refere à complexa questão dos ritmos diferenciados de aprendizagem (DELOU, 1987/2001, p.4).

Porém, infelizmente, o que vem sendo observado no Brasil, quando fazemos o recorte nas políticas públicas voltada aos estudantes de AH/SD, é uma descontinuidade de ações, o que ao nosso entender mostra que temos políticas de governo e não políticas de Estado.

Mesmo que fiquem evidentes a atenção dada nas legislações federais aos AH/SD desde a LDB de 1971 e os esforços do MEC para garantir esses direitos, o assunto é complexo e perpassa desde a garantia de direitos até a formação do professor da Educação Básica. O que intencionamos ressaltar é que, mesmo que as políticas públicas garantam os direitos e que estudantes com AH/SD sejam

identificados pelo alto desempenho, ainda assim, precisam ser incluídos e terem acesso a todos os níveis do ensino, da pesquisa e da criação artística, direitos previstos no texto da LDB de 1996.

Para Pérez e Freitas (2014), o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida influencia a pouca agenda das AH/SD nas políticas públicas. Se o Brasil não consegue aferir o real quantitativo de AH/SD no Censo Escolar e estamos com esse quantitativo abaixo do mais tímido percentual apontado na literatura e as agendas das políticas públicas são construídas por meio de demanda, estamos em um caminho cheio de vícios.

Outra questão que queremos refletir é que, mesmo que estudantes de AH/SD sejam contemplados nas políticas públicas, em um país de dimensão continental, como o Brasil, as questões regionais, culturais e econômicas incidem diretamente na aplicabilidade e execução das leis.

Um exemplo desse desafio é que, enquanto alguns estados e municípios brasileiros garantem o AEE aos estudantes com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais¹³, o Distrito Federal conseguiu implementar as salas de recursos específicas para estudantes com AH/SD com profissionais especialistas na área.

Concordamos com Pérez (2018) sobre o que vemos como regra em 2020: ainda são órgãos e pastas da Educação Especial com quadros, principalmente nos cargos de liderança, formados por pessoas sem nenhum conhecimento especializado e experiência com a inclusão em geral, nem muito menos em Altas Habilidades/Superdotação. Julgamos que o problema tem sua raiz no desenvolvimento da política pública; legisladores continuam propondo leis para o Ensino Especial sem pensar em suas especificidades, sem pensar e conhecer as Altas Habilidades/Superdotação, o que acaba por fazer das AH/SD um simples acessório e torna as políticas públicas para esse público ineficientes e, muitas vezes, como Pérez (2018, p. 330) cita “promovendo a fuga de cérebros, alimentando equipes científicas, esportivas e artísticas de outros países”. O Brasil perde seus principais talentos, aqueles que possivelmente trariam ideias inovadoras e desenvolvimento para o país, para países mais desenvolvidos que investem em pesquisas, arte e cultura.

¹³ O objetivo da sala de recursos multifuncionais e Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado a todo o público do Ensino Especial.

2.6 Considerações Finais

O projeto de educação de um país diz muito sobre o “lugar” que se pretende chegar, que tipo de sociedade almeja construir. Além disso, entendemos que a educação de um país é campo de disputa e busca por poder.

Refletir sobre essa afirmativa, levou-nos a questionar as políticas públicas voltadas ao público do Ensino Especial e principalmente as políticas de inclusão que não se limitam apenas a esse público e sim a TODOS os grupos que, de alguma forma, estão à margem da sociedade.

Entendemos que a educação pode ser o caminho para transformação primeiramente de pessoas e, em um movimento de coletividade, da sociedade, porém o que ainda vemos é que a educação escolar ensina conteúdos, muitas vezes, desarticulados da realidade e que não conseguem ser ressignificados nem trazem autonomia para os estudantes, negando-se, assim, a possibilidade de transformação social.

A partir do contexto apresentado, é possível compreender que ainda estamos em busca da garantia de direitos básicos e concordamos com Slee (2011) quando expõe que a educação inclusiva deve ser um projeto educacional crítico e comprometido com o desmantelamento da exclusão tanto escolar quanto social.

É muito difícil promover uma educação crítica e reflexiva com os estudantes, a fim de que eles compreendam seus direitos, inclusive a ampliação de direitos, quando não conseguimos garantir diversos direitos que já são postos nas legislações.

Quando falamos de garantias de direitos, o Brasil ainda está patinando e é um entrave para grande parcela da população a conquista de direitos básicos como saúde, moradia e alimentação. De acordo com o IBGE, o índice de pessoas que vivem em extrema pobreza, com até 145 reais, atingiu, em 2019, mais de 13 milhões de brasileiros. O panorama visto no país é o crescimento do desemprego e programas sociais sendo cortados.

O cenário das políticas públicas educacionais não é diferente. O que podemos observar são políticas pensadas sem que haja uma consulta àqueles que estão no chão da escola e que possuem conhecimento e prática sobre essas questões e que, muitas vezes, são descontinuadas por falta de compromisso.

Entendemos que a organização, desde as agendas até a efetivação de políticas públicas educacionais em um país com extensão territorial continental como o Brasil, pode dificultar sua aplicabilidade, mas é indispensável que legisladores se aproximem do *lócus* e compreendam a educação escolar do país. É necessária uma ampla participação da sociedade na formulação e fiscalização dessas políticas.

Quando falamos de políticas voltadas ao público de AH/SD do Brasil, o que vemos é, em grande parte, a nomenclatura AH/SD “pendurada” como um mero acessório nas legislações destinadas ao público da Educação Especial, como se fosse possível abarcar todo o complexo e diverso grupo pelo simples fato de incluir na legislação.

Se fizermos uma análise das políticas públicas educacionais voltadas ao público específico de AH/SD do Brasil, podemos ter a falsa impressão de que o país já avançou consideravelmente na temática, porém é preciso salientar que o distanciamento existente entre o que é posto e o que é feito ainda é muito grande.

Concordamos com Perez (2018) que não é possível falar que a política pública educacional voltada ao público de AH/SD é deficiente, pois falta desde um diagnóstico da real situação no Brasil até profissionais especializados nos altos cargos nos órgãos federais da Educação Especial. Entendemos que não é possível avaliar com alvura essas políticas, pois não existe panorama da real situação no país, o que existe são políticas emergenciais frequentemente descontinuadas pelas mudanças de governo.

Quando analisamos o atendimento de estudantes AH/SD no Distrito Federal vemos um cenário mais próspero que na maioria das unidades federativas brasileiras, com organização em salas específicas e profissionais especializados na área, porém ainda existe certo descaso, por parte do governo local, que se materializa com salas funcionando em locais inapropriados, como depósitos e corredores, falta de investimento em recursos materiais e tecnológicos, muitas salas não possuem internet, sem falar na pouca oferta de cursos aos professores do AEE-AH/SD.

Ao se esperar o futuro próximo da educação e dos estudantes de AH/SD no Brasil, a leitura que fazemos é no mínimo preocupante. O cenário posto é o de retrocessos para os direitos humanos, o que incide diretamente na limitação e na perda de direitos fundamentais da população e por consequência a educação. O relatório “Direitos humanos nas Américas: retrospectiva 2019” divulgado em fevereiro de 2020 pela Anistia Internacional desvela a crise ambiental e de direitos humanos na

Amazônia, a crescente violência policial, a impunidade de crimes como o assassinato da vereadora Marielle Franco, a flexibilização na aquisição de armas de fogo como fatores contrários aos direitos humanos e à educação crítica.

Acreditamos que o momento é de luta, de resistência. Precisamos nos fortalecer contra os ataques e violações aos direitos humanos para não retrocedermos ao período anterior a Constituição Federal de 1988, pois acreditamos e defendemos a educação pública de qualidade como forma de resistência.

2.7 Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade na Educação Superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f0b6/731e8c849ebc70703757efa7d6af1437a4b8.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024,1961*.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: INEP; MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 5.692, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

_____. *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*. Nações Unidas no Brasil. Brasília (DF), 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 2014.

_____. *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília (DF), 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Panorama Nacional e Internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo*. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 5 de outubro de 2009, Seção 1, 2009.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista do Centro de Educação*, Cadernos, Edição 2005, nº 26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 08 nov. 2019.

CANDAU, V. M. Experiências de Educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. *Cadernos NOVAMÉRICA*. Rio de Janeiro: NOVA AMÉRICA, n.10, set./ 2001.

_____. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Currículo, didática e formação de professoras: Uma teia de “ideias-forças” e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO J. A. (org.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 7-19.

COELHO, E. A hora e a vez dos superdotados. *Agência Brasília*, ago./2019. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/08/08/a-hora-e-a-vez-dos-superdotados/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

CORREIA, L. M. Integração versus Inclusão. *Educere.pt*, fev./2005 (Revista Eletrônica). Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>. Acesso em: 12 nov. 2019.

_____. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

DELOU, C. M. C. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. M. S.; COUTINHO, L. G.

(org.). *Psicologia e Educação: Interfaces*. 1. ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2014, v. 9, p. 71-93. (Série Práxis Educativa).

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais. Brasília, DF: SEEDF, 2013.

_____. *Orientações Pedagógicas: Caderno Educação Especial*. Brasília, DF: SEEDF, 2010.

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala*. Brasília, 2014.

_____. *Lei nº 3. 218, de 05 de novembro de 2003*: Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. *Lei nº 5. 499, de 14 de julho de 2015*: Dispõe sobre a aprovação do Plano Distrital de Educação e dá outras providências. Brasília - DF, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. *Censo Escolar 2019*. Secretaria de estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, DF. 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_QD_PUB_DF_MAT_EE_503_CRE.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

DIVERSIDADE. *In: DICIONÁRIO Informal online*, 2019. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

FESTA, P. S. V.; RIBAS, C. C. C. Ação política na educação especial no Brasil império - 1822 a 1854. *EDUCERE - XII Congresso Internacional de Educação*, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25127_11980.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

GAMA, M. C. S. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). *Métodos de Pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti, 21 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/privilegio.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2017.

MOREIRA, G. E. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. 202f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, 2012.

_____. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. *Educação Matemática Pesquisa*. São Paulo, v. 17, n. 3, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3721/298e70ec9784857c98018c4257ea4f644b17.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MOREIRA, G. M.; MANRIQUE, A. L. Educação Inclusiva: Representações Sociais de professores que ensinam Matemática. *Poíesis Pedagógica*, v.12, p.127-149, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31213/16808>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MOREIRA, G. E.; MARTINS, A. P. L. A educação matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 17, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/25667>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In: MANRIQUE, A. L.; MOREIRA, G. E.; MARANHÃO, M. C. S. A. *Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas*. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MOREIRA, G. E.; RIVERA, A. F. P. O Desafio da Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática em uma Escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis (GO). V.18, n. 02, p. 135-158, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOURA, E. M. B; PAULA, F. V. A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. V. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844511006>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. *ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência*, 2016. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PAULA, T. R. M; PEDERIVA, P. L. M. *Sou surdo e gosto de música: a musicalidade das pessoas surdas na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

PÉREZ, G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 307-332.

PÉREZ, G. P. B; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

AMNISTIA INTERNACIONAL. Los Derechos Humanos em Las Américas: retrospectiva 2019. *Informe Anual 2019*. Disponível em: < [file:///C:/Users/PC/Downloads/Informe%20Anual%202019%20\(ESP\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Informe%20Anual%202019%20(ESP).pdf). Acesso em: 02 mar. 2020.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, p. 180-184, 261.1978. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press. 1986, p. 53-92.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FERREIRA, F. G.; MELO, V. L. B; FLORES, E. C. (org.). *Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, p. 81-94, 2014.

SLEE, R. O paradoxo da inclusão. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica análise internacional*, Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 203-216.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Yin, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

CAPÍTULO III

ESTUDANTES DA SALA DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

Albert Einstein

Resumo: Esse artigo buscou caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal e compreender as relações entre os achados e a literatura. Compreendemos que essa identificação é uma questão complexa e deve-se primeiramente a fatores de definição e concepção que perpassam pela clareza e estudos sobre as AH/SD. Essa pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva/exploratória. Os procedimentos adotados foram a pesquisa de campo com uso de questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário foi aplicado com os professores que atuam nas SR-AH/SD com o anseio de coletar os dados demográficos sobre os estudantes. Foi realizada interpretação qualitativa dos dados.

Palavras chaves: Altas Habilidades/Superdotação. características dos estudantes. sala de recursos.

ABSTRACT: This article aimed to characterize the high abilities/giftedness students of elementary school attending the resource rooms in the Federal District and to compare the relation between the findings and the literature. We understand that this identification is a complex issue and is primarily due to factors of definition and conception that go through the clarity about studies on AH/SD. This study has a qualitative and descriptive/exploratory approach. The procedures adopted were the field research using a questionnaire as a data collection instrument. The questionnaire was applied to teachers who work in the resource room in order to collect a demographic data about students. A qualitative data interpretation was performed.

Keywords: High Abilities / Giftedness. student characteristics. resource room.

3.1 Introdução

O interesse por pessoas que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não é algo recente. Civilizações antigas já tinham o entendimento de ofertar atendimento diferenciado a aqueles que apresentavam elevado potencial. Cada povo de acordo com suas necessidades e valores enalteciam habilidades distintas. Alencar (1993) ressalta que Platão, na Grécia, difundia que pessoas com inteligência superior deveriam ser selecionadas ainda na infância para que suas habilidades fossem desenvolvidas e usadas em detrimento do Estado. Na China, crianças e jovens com habilidades superiores são valorizadas desde 206 a.C e chegavam a ser denominadas 'divinas' e preparadas para contribuir com a nação.

O tema Altas Habilidades/Superdotação continua despertando interesse em diversos países do mundo. Para Alencar (1993) esse interesse ocorre devido ao entendimento das vantagens que esse sujeito pode oferecer ao país com o desenvolvimento de suas potencialidades; outro fator é o diálogo existente entre professores e especialistas da área de AH/SD, além do surgimento de associações e conselhos de Altas Habilidades/Superdotação criados pelo mundo que ajudam a propagar a temática.

Ainda é necessário difundir que apesar de suas potencialidades, estudantes que apresentam comportamento de AH/SD necessitam que a escola esteja engajada e se responsabilize por desenvolver suas habilidades e por incluir esses estudantes que são público da Educação Especial e têm o direito de uma educação de qualidade que atendam suas Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

O que vem sendo observado na prática é que uma parcela considerável desses estudantes não consegue nem ser identificados ao longo da escolarização, ou, muitas vezes ao longo de toda vida (VIRGOLIM, 2007; FREITAS e PÉREZ, 2010; DELOU, 2010; ANJOS, 2011).

Um paradigma que ainda precisa ser quebrado é que um estudante identificado com comportamento AH/SD não necessariamente será perito em todas as áreas. A habilidade pode ser geral ou específica para cada área do conhecimento. Um estudante identificado AH/SD pode apresentar conhecimento acima da média em ciências humanas e não ter a mesma habilidade nas ciências exatas.

Outra questão que pode determinar uma compreensão equivocada das AH/SD é o que diversos autores colocam em voga em seus textos que é impossível construir um rol fechado de características que definam o comportamento de AH/SD e isso, em nosso entendimento dificulta a identificação desse estudante além de apontar que os programas que atendem esse público também precisam ter um olhar amplo para poder atingir um grupo tão diverso e complexo.

Então, para a discussão posta, interessa-nos, finalmente, caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF que atendam estudantes do segundo ciclo da Educação Básica (1º ao 5º anos) e para auxiliar esse percurso apresentamos dois objetivos específicos:

- Caracterizar demograficamente os estudantes atendidos nas salas de recursos de AH/SD do Distrito Federal e,
- Compreender as relações entre os achados demográficos e à literatura consultada.

Nesse sentido, o artigo traz como eixo central de discussão, a caracterização dos estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação e compreendemos que ainda há dificuldade de identificar talentos no Brasil devido à complexidade das características e falta de formação e informação.

3.2 O estudante que apresenta comportamento de Altas Habilidades/Superdotação: definição e características

Definir, identificar, caracterizar pessoas com Altas habilidades/Superdotação ainda configura-se como atividade complexa e essa complexidade muitas vezes gera algumas discordâncias. No ocidente, diversas denominações já foram e são utilizadas para se referir aos indivíduos altamente inteligentes e criativos. Segundo Tentes (2011) as concepções teóricas, os conceitos e os enfoques metodológicos parecem justificar os vários termos encontrados na literatura para designar o sujeito superdotado. Desde a terminologia, identificação e o desenvolvimento das habilidades são um grande desafio e a convergência de uma terminologia transcultural desprendida de um viés idiomático ainda não se tornou possível.

Entre os termos comumente encontrados na literatura para denominar pessoas com Altas Habilidades/Superdotação estão: bem dotado ou mais capaz, talentoso para apontar aqueles que possuem habilidades artísticas ou psicomotoras, excepcional, crianças precoces ou crianças prodígios. Para Virgolim (2007), a literatura compreende esses termos como maneira de nomear o mesmo fato observado, muito embora sinalize distinções entre eles. Nesse trabalho, acompanhando os documentos da SEEDF e do Ministério da Educação (MEC), os termos Altas habilidades e superdotação serão usados sem distinção para adjetivar e substantivar os estudantes cujas características sugerem superdotação.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta que o estudante que apresenta comportamento de Altas Habilidades/Superdotação é aquele que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Ainda apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidade gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma inteiração entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014, p.246).

O Brasil ainda não conseguiu desenvolver políticas públicas educacionais e programas capazes de identificar e desenvolver as habilidades de todos os estudantes que apresentam esse comportamento. A Organização Mundial de Saúde (OMS) timidamente aponta que entre 5% e 8% da população apresentam comportamento de AH/SD. Em outros referencias teóricos, esse número pode ir de 1% a 20%. A saber: “1% para características de genialidade e outros 19% para características de habilidades diversas” (FARIAS; WECHSLER, 2014, p. 335).

Nesse ponto é necessário diferenciar o estudante que apresenta comportamento de AH/SD do gênio. O dicionário informal apresenta o gênio como: “Pessoa de extraordinária potência intelectual e/ou que possui grande domínio ou

conhecimento em determinado assunto”. Para Vigotski¹⁴ (1998) o gênio se diferencia do AH/SD pelo nível de criatividade. Os gênios trazem inovação para uma época histórica, fazem contribuições para evolução da sociedade.

No sítio do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD, s/d, s/p) é possível encontrar exemplos e definição para genialidade:

Mozart, assim como Einstein, Gandhi, Freud e Portinari, entre outros mestres, são exemplos de gênios, termo este reservado para aqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade. São aqueles raros indivíduos que, até entre os extraordinários, se destacam e deixam sua marca na história. Certamente os gênios foram pessoas com altas habilidades/superdotação, mas não toda pessoa com altas habilidades/superdotação será necessariamente um gênio. Portanto, esses termos também não são sinônimos.

Quando considerarmos o percentual de 5% da OMS de pessoas com AH/SD, isso representa no Brasil aproximadamente 10 milhões de pessoas. O número é surpreendente. Na contramão, o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, registrou no Brasil 22.161¹⁵ estudantes que apresentavam o comportamento de AH/SD na Educação Básica. Esse número não é expressivo nem quando comparamos com o total de matrículas no país em 2019, aproximadamente 47,8 milhões de matrículas na Educação Básica.

Isso mostra que apenas 0,04% dos estudantes brasileiros da Educação Básica são identificados com AH/SD. Um dado muito abaixo de qualquer referência. No Distrito Federal, *lócus* dessa pesquisa, os dados apresentados pelo Censo Escolar 2019 apontam 742 estudantes de Altas Habilidades/Superdotação de um total de matrículas de 483.250 matrículas da Educação Básica o que representa aproximadamente 0,15% de estudantes identificados.

Os achados apresentam o quantitativo de estudantes que já passaram pelo processo de identificação/avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas Habilidades/superdotação (AH/SD), que já possuem relatório e foram efetivados nas Salas de Recursos. Esse quantitativo não representa o número exato que estudantes que frequentam o AEE de AH/SD, pois os estudantes que ainda estão

¹⁴ Adotamos a escrita do nome Vigotski na forma portuguesa, assim como a autora Zoia Prestes utiliza. Na literatura é comum encontramos o nome Vigotski escrito de diversas formas.

¹⁵ Em agosto de 2020, o sítio do Inep foi visitado para consulta do quantitativo de estudantes que apresentam AH/SD na Educação Básicano (Censo 2019) e a extração dos microdados estava indisponível.

no processo de avaliação e que frequentam as salas não são contabilizados pelo Censo Escolar.

Os dados encontrados expõem as fragilidades do programa implementado no Distrito Federal no que diz respeito à identificação do estudante, porém vale ressaltar que o Distrito Federal é reconhecido como modelo de atendimento a esse público e a fragilidade dos programas acontece em todo o país.

3.2.1 Definição de Altas Habilidades/Superdotação

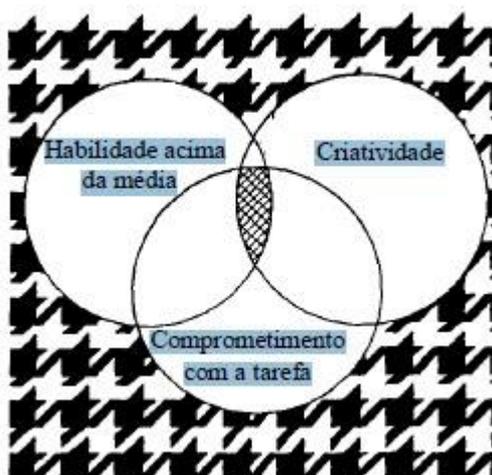
Para Carneiro (2015) definir Altas Habilidades/Superdotação não é uma tarefa fácil, pois se trata de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da influência dinâmica de muitos fatores, incluindo habilidades gerais e específicas, criatividade, nível de motivação e autoconceito, interesse, oportunidades oferecidas, ordem de nascimento, educação e recursos da comunidade (FLEITH, 2006; GAGNÉ, 2005; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; PFEIFFER, 2013; SIMONTON, 2002; WORRELL, SUBOTNIK; OLSZWESKI - KUBILIUS, 2013).

Outra peculiaridade da definição de AH/SD é que ela pode variar com o tempo e local, e são fruto das relações entre academia e o social (AL-SHABATAT, 2013; BORLAND, 2009; KAUFMAN; STERNBERG, 2008; WORRELL ET AL., 2013). Até o século passado, essa definição estava atrelada à elevada inteligência e, paulatinamente, foi sendo incluído na definição questões como o ambiente, motivação e traços de personalidade (ALMEIDA et al., 2013). Abordagens contemporâneas trazem uma concepção de que o fenômeno não é inato e nem que estará sempre manifestado na pessoa. Isto é, o sujeito pode manifestar o comportamento em algum momento da vida e depois deixar de apresentar.

Segundo Renzulli (2009) o essencial estará no comportamento desenvolvido através da interação do sujeito com o ambiente. Essa mudança de concepção muda toda a forma de “olhar” para a AH/SD. Nas definições anteriores, o foco era no sujeito e para o autor supracitado é na relação entre sujeito e ambiente. A seguir, apresentaremos cuidadosamente a definição proposta por Renzilli por se tratar da concepção adotada para essa pesquisa.

Para Renzulli, Altas Habilidades/Superdotação busca abordar as principais dimensões do potencial humano para criatividade produtiva. O Modelo dos Três Anéis, nome dado a essa concepção, é representado graficamente por três círculos com um ponto de intersecção sobre uma malha xadrez, que representa a interação entre personalidade e fatores ambientais.

Figura 3.1: Concepção de Superdotação da Teoria Três Anéis



Fonte: Renzulli (1978).

Renzulli defende que as AH/SD é algo que se desenvolve em algumas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias. O comportamento superdotado é a relação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Para Renzulli (2014, p. 236) a habilidade acima da média pode ser definida de duas formas:

Habilidade geral consiste de traços que podem ser aplicados em todos os domínios, ou domínios amplos. Essas habilidades consistem na capacidade de processar informação, de interagir experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato. Exemplos de habilidade geral são raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal e, habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. Essas habilidades estão definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se expressam. Exemplos de habilidades específicas são química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia.

Comprometimento com a tarefa é também um traço comumente identificado em pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Renzulli chama de comprometimento com a tarefa a motivação canalizada a um problema particular. Renzulli (2014, p. 241) cita que outros termos podem ser usados na literatura para descrever o comprometimento com a tarefa, a saber: perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse.

Criatividade é o outro ponto abordado no Modelo dos Três Anéis e que caracteriza pessoas superdotadas. É necessário lembrar que a criatividade é um ponto extremamente subjetivo. Os testes que medem a criatividade ainda são limitados e poucos são validados.

Como exposto, identificar estudantes com Altas Habilidades/superdotação é um desafio e muitas vezes, por falta de conhecimento, uma tarefa bastante complexa.

3.2.2 Características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

As características das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são bastante heterogêneas. Habitualmente esses sujeitos apresentam inteligência acima da média, criatividade elevada, curiosidade entre outras características que possibilitam desenvolver aprendizagem autônoma. É de suma importância ressaltar que mesmo apresentando tantas características peculiares esses estudantes necessitam de atenção e apontam exigências diferentes dos outros estudantes da mesma idade.

É de conhecimento que estudantes que apresentam comportamento de AH/SD possuem inteligência acima da média, mas nem sempre ostentam inteligência emocional elevada. Por essa razão, eles precisam receber orientação e apoio por parte da comunidade escolar e da família para que o desenvolvimento de suas habilidades possa impulsionar de maneira construtiva e não se volte contra eles mesmos.

Carneiro (2015) expõe que nenhuma característica é absoluta e constante entre estudantes que apresentam comportamento de AH/SD e corrobora com outros estudiosos que o que existe é o anseio de investigar o que há em comum entre eles. Nesse sentido, o que é comumente observado nesses sujeitos é o senso crítico e de

humor aguçados, curiosidade, persistência, dedicação, autoconfiança, independência, criatividade, sensibilidade a injustiças e liderança (p. 16).

Para Tuttle e Becker (1983) as características mais identificadas em superdotados são: curiosidade, persistência, empenho, senso de humor altamente desenvolvido, são críticos de si e dos outros, não costumam aceitar afirmações e avaliações superficiais, facilidade em compreender princípios gerais, liderança, são pessoas que conseguem estabelecer relações entre ideias diversas e são sensíveis a injustiças.

Do ponto de vista cognitivo, segundo Davis; Rimm (1994, p. 66) crianças que apresentam comportamento de AH/SD frequentemente são caracterizadas como sujeitos que apresentam linguagem precoce, extenso vocabulário, aprendem a ler e escrever em idade precoce, ritmo acelerado de aprendizagem, curiosidade, interesses diversos, concentração, boa memória, ideias originais, habilidade em gerar ideias originais, grande bagagem de informação sobre diversos assuntos e preferência pelo trabalho independente.

É significativo ressaltar que dentro de um repertório vasto de características, é possível que algumas delas não se manifestem em pessoas com AH/SD. Para Alencar e Fleith (2001), quando pessoas com AH/SD não demonstram alguma dessas características é motivado por ambiente pouco desafiador e estimulador. Além disso, ambientes escolares que oportunizam pouca aprendizagem significativa podem camuflar algumas potencialidades dos estudantes. As autoras acreditam que algumas características só emergem quando o sujeito está focado em atividades do seu interesse. Nesta perspectiva, é de grande relevância que educadores conheçam as características de estudantes com AH/SD afim, de incluir estratégias e atividades adequadas ao desenvolvimento dessas habilidades.

No que diz respeito às características emocionais, crianças superdotadas não necessariamente apresentam desenvolvimento precoce e não é possível traçar um perfil psicológico comum. Elas podem apresentar características diferenciadas quanto ao estilo de aprendizagem, personalidade, interesses entre outros. Assim, autores (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; FLEITH, 1998; MOREIRA, 2016) elencam características socioemocionais que podem indicar comportamento de AH/SD: idealismo e senso de justiça, perfeccionismo, alto nível de energia envolvido na realização de atividades, senso de humor, paixão por aprender, perseverança,

inconformismo (questionamento de regras e autoridade), sensibilidade e consciência aguçada.

O desequilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e os desenvolvimentos emocional e social pode gerar conflitos intra e interpessoais. Para Silverman (1993) a inclusão escolar, e o trabalho realizado por psicólogos escolares no acompanhamento e aconselhamento possibilitam prevenir e combater problemas emocionais e de conduta dos estudantes com AH/SD.

3.3 Métodos e Técnicas

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação escolar precisa oferecer as condições necessárias para a aprendizagem. Concordamos com Slee (2011), referência quando o assunto é educação inclusiva, que diz que a escola regular é uma *irregular school*, pois nasceu não inclusiva, e ainda exclui diversos grupos. Por isso ainda é tão urgente pensar a inclusão.

O artigo: Estudantes da sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal: quem são esses sujeitos? Teve como objetivo caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF já que esses estudantes mesmo que frequentando a escola regular, não têm recebido atenção necessária e muitas vezes nem são reconhecidos.

Autores como Fortes e Freitas (2007) apontam que a negligência com estudantes AH/SD pode estar diretamente relacionada à falta de conhecimento, se o professor não consegue identificar as características desses estudantes dificilmente conseguirá promover um ambiente capaz de desenvolver o potencial.

Tencionamos com os objetivos específicos: caracterizar demograficamente os estudantes atendidos nas salas de recursos de AH/SD do Distrito Federal e compreender as relações entre os achados demográficos e à literatura consultada, pois entendemos a importância de conhecer as características e comportamentos do nosso público, mas almejamos extrapolar a questão da identificação desses estudantes e concentrar esforços no pós-identificação.

3.3.1 A pesquisa

Como metodologia de pesquisa para esse artigo, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois desejávamos compreender uma realidade por meio do olhar do outro. Esse pensamento é revalidado por Minayo e Sanches (1993, p. 244).

[...] há uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A natureza da pesquisa foi a aplicada, pois os dados obtidos poderão ser geradores de discussões para ressignificação e reorganização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Quanto aos objetivos, a pesquisa foi configurada de forma descritiva/explicativa, pois buscou além de descrever as características de uma população analisar, interpretar e identificar causas. A pesquisa explicativa visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica (Lakatos; Marconi, 2011).

O procedimento de pesquisa adotado foi à pesquisa de campo que segundo Minayo (1994) é quando o pesquisador faz o recorte em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

3.3.2 Instrumento

Considerando a literatura encontrada e objetivando confrontar o que diz a literatura e a realidade, optamos por utilizar um questionário elaborado pelos autores. O instrumento pode ser apreciado na íntegra no apêndice de número três da dissertação.

O questionário composto por 10 itens teve o objetivo de caracterizar o estudante que apresenta comportamento de AH/SD atendido pelo AEE-AH/SD da área acadêmica do Segundo Ciclo da Educação Básica.

O questionário é um instrumento que ajuda a padronizar e comparar dados. É possível coletar informações, de maneira relativamente rápida. A tabulação e a análise também acabam facilitando a formulação de estatísticas, gráficos e outros elementos.

Ao concluirmos a elaboração do questionário foi realizada uma aplicação/teste com 15 estudantes de Pós-graduação do grupo de pesquisa *Dzeta* Investigação em Educação Matemática – DIEM com o objetivo de identificar possíveis imprecisões ou ambiguidades de sentido ou de termos. Após a análise foram realizados alguns ajustes no instrumento para deixar o entendimento das questões mais claro e objetivo.

Para Gil (1999, p.128) o questionário é uma técnica rica de investigação.

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A recolha de dados por meio do questionário se mostrou bastante eficiente, assim foi possível dedicar maior tempo em suas análises.

3.3.3 Sujeitos da pesquisa

Para a pesquisa foram convidados por conveniência sete professores que atuam nas Salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação que atendem estudantes que apresentam comportamento de AH/SD na área acadêmica do Segundo Ciclo da Educação Básica. Assim, foi possível contemplar 50% das Regionais de Ensino do Distrito Federal.

O convite para participar da pesquisa aconteceu pessoalmente ou via telefone. No momento foi informado o objetivo da pesquisa, a relevância da mesma e foi possível esclarecer as dúvidas que surgiram. Os sete profissionais aceitaram participar e já receberam o termo de consentimento livre e esclarecido. Informamos que receberiam o instrumento por e-mail e marcamos a data limite para devolução do arquivo preenchido.

3.3.4 Recolha e análise de dados

Após a seleção dos participantes da pesquisa, o instrumento foi enviado via e-mail para que o professor pudesse escolher a melhor forma de respondê-lo. Junto ao

envio foi entregue as instruções para o preenchimento e para garantir dados sem viés, a pesquisadora disponibilizou número de telefone para que possíveis dúvidas fossem sanadas. A estratégia não foi eficiente, pois profissionais não devolveram o arquivo na data marcada.

Entramos em contato via telefone e perguntamos se o profissional preferia marcar uma data e horário para a pesquisadora levar o instrumento em mãos. No momento da ligação informamos que o tempo médio para preenchimento do questionário era de 15 minutos.

Foi agendado uma data e horário que melhor atendesse ao profissional da sala de recursos para aplicação do questionário e informamos que seria necessário que ele estivesse com a modulação da sala para o melhor preenchimento do instrumento. Assim que os dados foram coletados, começamos a tabulação das respostas e análise dos itens.

3.4 Resultados e Discussões

O questionário que foi elaborado pelos pesquisadores e recebeu apoio do grupo de pesquisa apoio e incentivo do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM teve o objetivo caracterizar demograficamente os estudantes atendidos nas salas de recursos de AH/SD acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal.

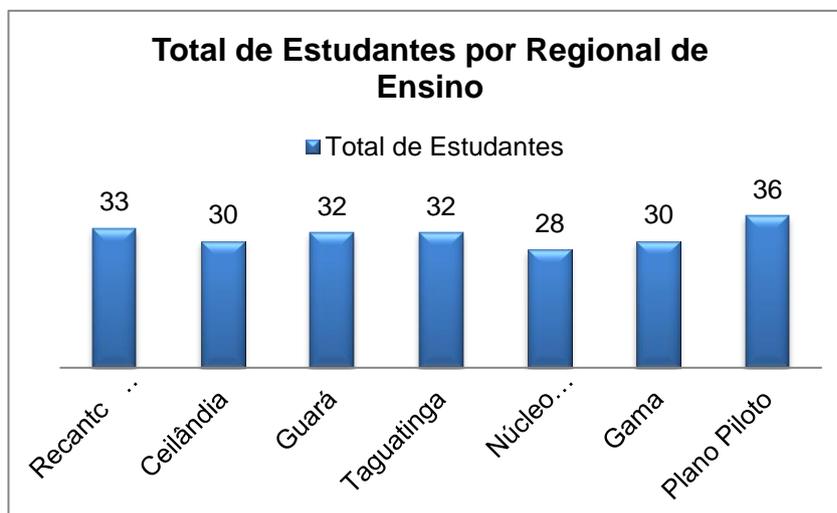
O item 1 tinha o intuito de identificar o quantitativo de estudantes atendidos nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal. O gráfico a seguir aponta o quantitativo de estudantes atendidos por Regional de Ensino.

Os achados, constantes no gráfico 3.1, a seguir, mostraram que a média de estudantes atendidos por sala é de 31,5 estudantes. Os dados estão em conformidade com a Estratégia de Matrícula¹⁶ (2019) que propõe o quantitativo mínimo de 14 a 18 estudantes por turno. Vale ressaltar que nos últimos anos, a Estratégia de Matrícula

¹⁶ A Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é um documento elaborado anualmente onde se define as diretrizes que normatizam a oferta educacional das Unidades Escolares (UE) que compõem a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano letivo subsequente (Portaria nº 354 de 1º de novembro de 2018).

do Distrito Federal deixou de indicar o número máximo de estudantes que podem ser atendidos por salas de recursos indicando apenas o quantitativo mínimo por turno.

Gráfico 3.1: Total de estudantes por Regional de Ensino



Fonte: Autoria própria.

O item 2 questionava aos professores de AH/SD o número de encontros médio que são necessários para avaliar um estudante na sala de recursos AH/SD.

Tabela 3.1: Número de encontros para efetivação do estudante no AEE-AH/SD

Regional de Ensino	Encontros:
Recanto das Emas	20
Ceilândia	16
Guarã	16
Taguatinga	08
Núcleo Bandeirante	16
Gama	12
Plano Piloto	06

Fonte: Autoria própria.

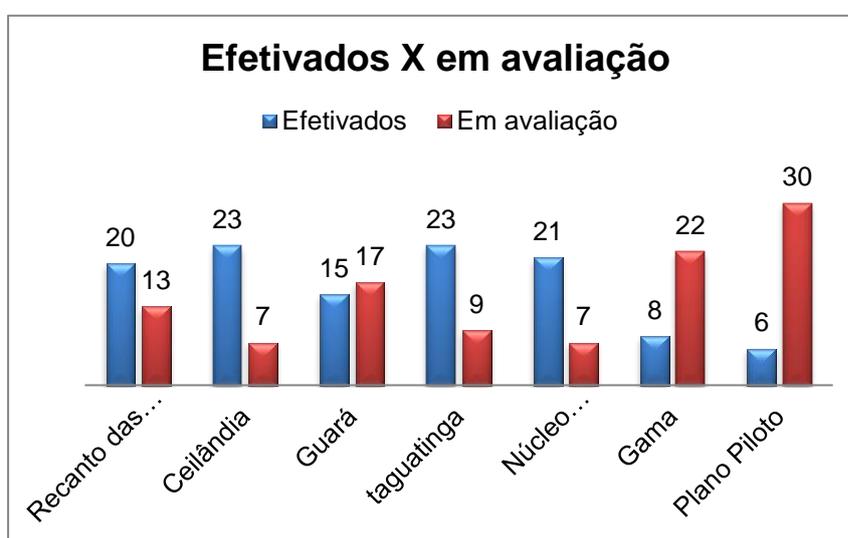
Os dados encontrados no item dois do questionário foram os que mostraram maior variação quantitativa na pesquisa, enquanto um profissional entende que precisa de seis encontros para avaliar um estudante outro compreende que necessita de 20 encontros para fechar o relatório do estudante.

Quando analisamos a divergência de quantidade de encontros apontada pelos dados é possível conjecturar sobre os possíveis motivos. Os profissionais que possuem pouco tempo de atuação no AEE- AH/SD podem apresentar certa

insegurança para fechar o relatório assim, necessitando de maior número de encontro para realizar a avaliação com maior segurança. Outra possibilidade é o fato que algumas equipes fiquem períodos de tempo sem a atuação do psicólogo e enquanto espera a lotação do profissional o estudante fica frequentando o AEE.

O item 3 intencionava compreender o quantitativo de estudantes que frequentam as salas de recursos de AH/SD, que já passaram pela avaliação e foram efetivados no Atendimento Educacional Especializado AH/SD. O gráfico a seguir apresenta a relação entre estudantes avaliados (efetivados) e estudantes que estão em observação (em avaliação) por Regional de Ensino.

Gráfico 3.2: Relação entre estudantes efetivados e em avaliação



Fonte: Autoria própria.

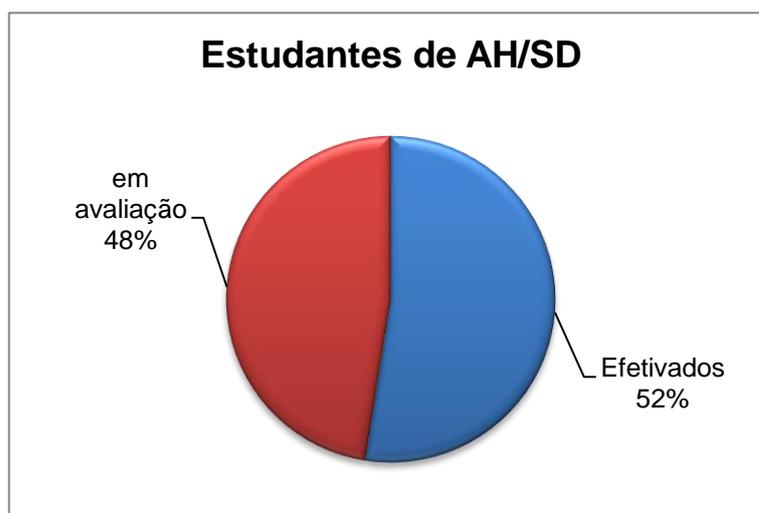
Das sete Regionais de Ensino investigadas, as que apresentaram percentual acima dos 50% de estudantes que ainda passam pela avaliação e não foram efetivados no AEE estão: Guará com aproximadamente 53% dos estudantes no processo de avaliação, Gama com aproximadamente 73% de estudantes em avaliação e o Plano Piloto com aproximadamente 83% dos estudantes no processo de avaliação.

A implicação de altos índices de estudantes em processo de avaliação na sala de recursos pode apontar algumas fragilidades do programa. Uma delas é a falta de profissionais na equipe do AEE-AH/SD. Exemplo desse fato é as Regionais de Ensino que estão sem psicólogo na equipe de AH/SD. A avaliação do estudante obrigatoriamente precisa passar pelo professor especialista e psicólogo de AH/SD. Se

falta o psicólogo, o relatório do estudante não pode ser concluído e os dados dos estudantes não podem ser lançados no Censo Escolar.

O gráfico a seguir apresenta o percentual total entre efetivados e estudantes que ainda estão no processo de avaliação nas Regionais de Ensino investigadas.

Gráfico 3.3: Quantitativo de estudantes efetivados e em avaliação



Fonte: Autoria própria.

Do total de 221 estudantes atendidos pelo AEE-AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo 52% (116) já passaram pelo processo de avaliação e foram efetivados enquanto 48% (105) estudantes ainda estão processo de avaliação. Podemos inferir do dado apresentado que se fosse possível garantir o processo de avaliação mais ágil a representatividade dessa parcela do público do Ensino Especial poderia ser fortalecida e ganharia mais visibilidade nas políticas públicas.

No item 4 indagamos ao professor de sala de recursos de AH/SD se sua sala possuía lista de espera. A preocupação com esse item era compreender se havia estudantes com direito negado ao AEE sala de recursos AH/SD e todas as Regionais de Ensino pesquisadas, mesmo que sem registros formais, informaram que existe lista de espera para salas de recursos acadêmicas do Segundo Ciclo de AH/SD.

A lista de espera para o AEE-AH/SD indica que existe estudante com direitos negligenciados, que o AEE para estudantes de AH/SD do Distrito Federal não consegue contemplar todas as indicações ao atendimento e que os baixos percentuais de estudantes superdotados no Distrito Federal podem ser mascarados pela falta de

vagas no atendimento já que o estudante que não passa pelo atendimento não é avaliado e assim não é contabilizado no Censo Escolar.

Quanto à via da indicação dos estudantes para o AEE-AH/SD, o item 5 solicitava que o professor ordenasse do maior para menor, sendo 1 a maior quantidade de indicação e 4 a menor quantidade de indicação. As opções descritas no questionário eram: a) família, b) amigos/vizinhos/conhecidos, c) escola e d) autoindicação. O objetivo do item era compreender a via de indicação para o AEE.

Das sete salas de recursos investigadas, seis apresentaram como resposta ao item o mesmo “caminho” de indicação do estudante com AH/SD, a saber: (1) escola, (2) família, (3) Amigos, vizinhos e conhecidos e (4) autoindicação.

A Regional de Ensino do Recanto das Emas foi à única que apresentou resposta diferente ao item. A saber: (1) escola, (2) amigos, vizinhos e conhecidos, (3) família e (4) autoindicação.

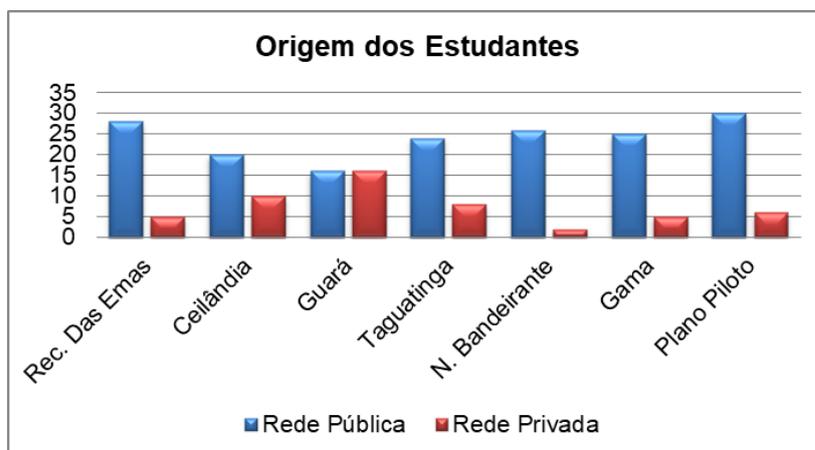
Após analisar o item fica evidente que a via de indicação principal de estudantes que apresentam características de AH/SD ao AEE-AH/SD é a escola. O subitem que divergiu foi que seis Regionais de Ensino compreendem que a segunda maior via de indicação é a família enquanto a Regional de Ensino do Recanto entende que são amigos/vizinhos/conhecidos.

Os dados da pesquisa apontam que a escola é a principal via de indicação ao AEE-AH/SD, mas é necessário refletir que ainda é necessário potencializar essas indicações é preciso que profissionais da educação tenham conhecimento sobre as características de estudantes AH/SD, seja por meio das formações continuadas ou durante a vida acadêmica.

Quanto à origem dos estudantes, o item 6 questionava se os estudantes que frequentam as salas de recursos de AH/SD são oriundos de escolas da pela rede pública de ensino ou se são indicados também por escolas da rede privada.

O gráfico 3.4, a seguir, apresenta os dados por Regional de Ensino.

Gráfico 3.4: Origem dos estudantes por Regional de Ensino

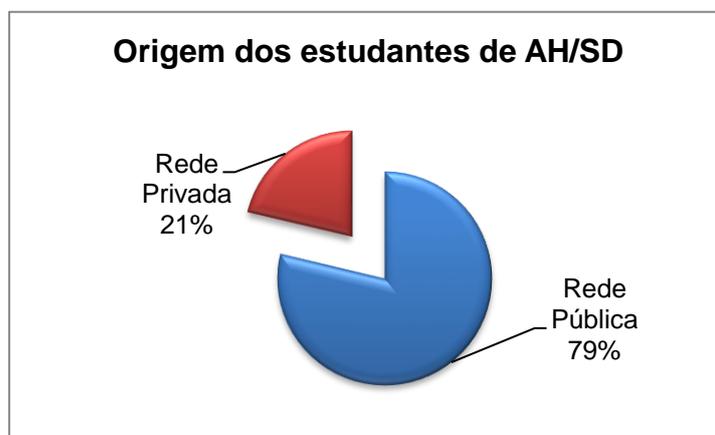


Fonte: Autoria própria.

O gráfico 3.4 mostra que duas das sete Regionais de Ensino investigadas, apresentam percentual superior a 30% de estudantes indicados da Rede Particular de Ensino. A Regional de Ensino de Ceilândia possui um percentual de 33,3% e a Regional de Ensino do Guará 50% dos estudantes indicados pela Rede Privada de Ensino.

O gráfico 3.5, a seguir, mostra o percentual geral da origem dos estudantes que frequentam as salas de recursos de AH/SD acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal.

Gráfico 3.5: Origem dos estudantes



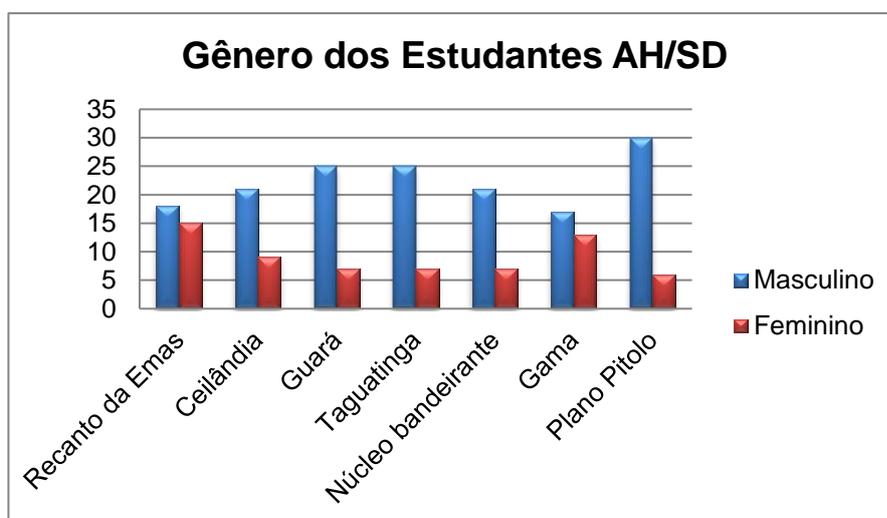
Fonte: Autoria própria.

Dos 221 estudantes que frequentam as salas de recursos de AH/SD investigadas 21% (52) estudantes foram indicados pela Rede Privada, enquanto 79% (169) foram indicados pela Rede Pública de Ensino.

Os dados gerais mostram que AEE-AH/SD respeitam o percentual máximo de 30% das vagas do atendimento para estudantes da Rede particular de Ensino. Segundo a lei 5.372/2014, o AEE-AH/SD do Distrito Federal devem atender estudantes oriundos da rede pública e particular, respeitando a proporção de 70% das vagas para Unidades Escolares da rede pública e 30% para Unidades Escolares da rede particular.

O item 7 objetivava compreender a relação de gênero dos estudantes que frequentam o AEE sala de recursos acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal. O gráfico a seguir apresenta dos dados sobre gênero dos estudantes AH/SD por Regional de Ensino.

Gráfico 3.6: Gênero dos estudantes por Regional de Ensino

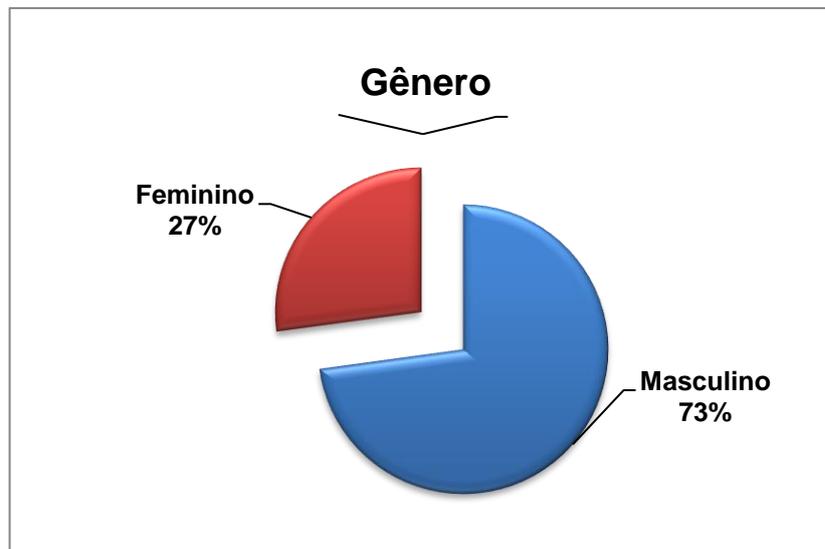


Fonte: Autoria própria.

Os dados obtidos por Regional de Ensino apontam a predominância do gênero masculino em todas as salas investigadas com menor diferença na Regional de Ensino do Recanto das Emas e maior discrepância na Regional de Ensino do Plano Piloto.

Para termos uma ideia geral da questão de gênero nas salas de recursos de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal, apresentamos o gráfico com percentual geral dos dados encontrados.

Gráfico 3.7: Gênero dos estudantes



Fonte: Autoria própria.

Os dados encontrados indicam 73% (161,33) dos estudantes que frequentam o AEE-AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal são do gênero masculino e 27% (59,67) são do gênero feminino

Mochi e Maio (2014) apresentaram dados de uma pesquisa realizada (2004-2013) no município de Maringá (PR) em que o número de meninos identificados e que frequentava sala de recursos AH/SD era destoante de meninas. De 126 matrículas, 101 eram do gênero masculino e 21 do feminino. Os achados de Mochi e Maio apontam que 80% das matrículas em salas de recursos AH/SD são para o gênero masculino.

Os dados acendem um alerta sobre a desigualdade de gênero e de direitos para estudantes de AH/SD. Uma reflexão central é a construção social de gênero numa sociedade que ainda é machista e preconceituosa.

Outro fato relevante e que ainda precisa ser discutido é que a indicação ao atendimento de AH/SD acontece em maior parte por profissionais da educação que atuam com esses estudantes e esses profissionais (segundo ciclo) são aproximadamente 90% do gênero feminino. O que indica que professora do gênero feminino tem dificuldade de identificar características de superdotação em estudantes do gênero feminino.

O papel de gênero afeta a construção da identidade da mulher e há vários obstáculos no desenvolvimento do seu potencial como preconceitos, o conflito entre educação/casamento/família, concepção masculina de talento, práticas educativas sexistas, etc. (NEUMANN, 2018. p. 65).

Por fim, Ogeda, Pedro e Chacon (2017) indicam que a falta de representações de gênero feminino dificultam a identificação das estudantes e consequentemente o encaminhamento ao AEE-AH/SD.

No item 8 indagamos se na sala de recursos AH/SD frequentavam estudantes com dupla excepcionalidade e quais eram essas excepcionalidades. O gráfico de número 3.8 apresenta os dados por Regional de Ensino.

Gráfico 3.8: Dupla Excepcionalidade por Regional de Ensino

Regional de Ensino	TEA	TDAH	DA	DPAC
Recanto das Emas	0	0	0	0
Ceilândia	2	0	0	0
Guará	1	1	0	0
Taguatinga	2	0	1	1
Núcleo Bandeirantes	2	0	0	0
Gama	1	0	0	0
Plano Piloto	0	1	0	0

Fonte: Autoria própria.

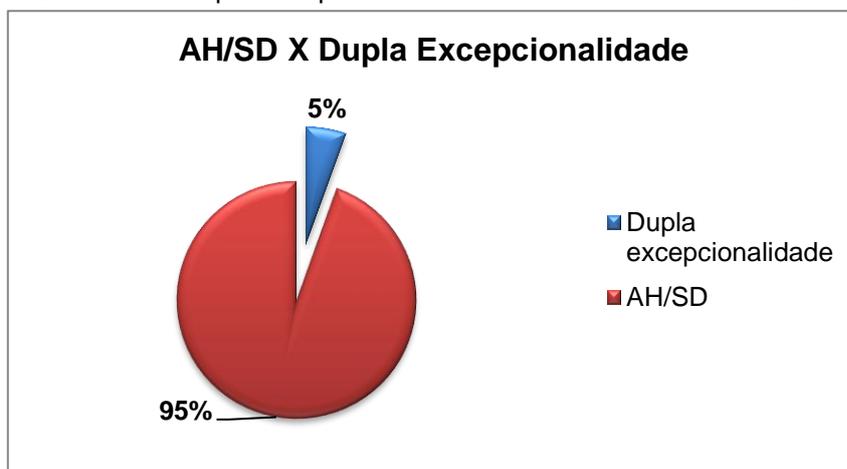
Ao analisarmos o gráfico 3.8 observamos que a Regional de Ensino do Recanto das Emas não possui estudantes atendidos no AEE-AH/SD com dupla excepcionalidade. A Regional de Ensino de Taguatinga, por sua vez, apresentou quatro estudantes e foi a Regional com maior quantitativo da dupla excepcionalidade.

As excepcionalidades com maior recorrência em AH/SD foram o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com oito estudantes, Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) com dois estudantes e Deficiência Auditiva (DA) e Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) com respectivamente um estudante.

Para Taucei e Stoltz (2018) não há consenso entre pesquisadores que estudam a dupla excepcionalidade sobre as comorbidades que coexistem com as AH/SD. Ruban e Reis (2005) defendem que a dupla condição não se relacionada às

deficiências e só aos transtornos específicos enquanto Silverman (2009) acredita que a dupla condição pode coexistir tanto com os transtornos específicos quanto com as deficiências.

Gráfico 3.9: Dupla Excepcionalidade nas salas de recursos AH/SD



Fonte: Autoria própria.

Os achados apontam que apenas 5% (12) dos estudantes que frequentam o AEE-AH/SD apresentam outros laudos além de AH/SD.

Segundo Taucei (2015), o tema dupla excepcionalidade é um tema pouco discutido e pesquisado no Brasil. No meio internacional a terminologia pode ser encontrada como *Twice-Exceptional*, *Dual-Exceptionality* ou ainda, abreviada “2E”.

Taucei; Stoltz (2018) defendem a dupla excepcionalidade como fato observado complexo e vinculado a características próprias dos sujeitos AH/SD em coexistência com outros transtornos específicos.

O Item 9 do instrumento indagava se os estudantes que frequentam a sala de recursos possuíam outros familiares no AEE-AH/SD. A intenção com item era compreender se influencia na indicação ter outras pessoas da família frequentando o atendimento.

É indispensável reforçar que nosso interesse com esse item não é levantar questões hereditárias ou genéticas, pois acreditamos e concordamos com Renzulli (1986) que predisposição genética não garante o comportamento de AH/SD. O objetivo do item é discutir se quando uma família tem um estudante atendido nas salas de recursos de AH/SD o “olhar” da família ou da escola fica mais sensível para indicação de outros membros da família ao AEE-AH/SD.

A tabela a seguir mostra que nove estudantes possuem algum grau de parentesco. Os graus de parentesco em destaque na tabela foram selecionados pelo fato de serem os únicos que apareceram na coleta.

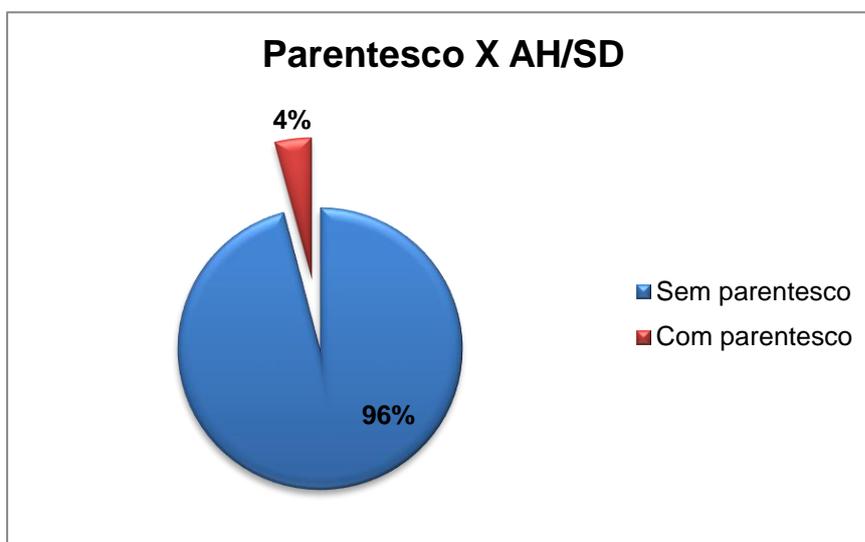
Tabela 3.2: Parentesco entre estudantes AH/SD por Regional de Ensino

Regional de Ensino	Irmãos	Primos	Mãe
Recanto das Emas	0	0	0
Ceilândia	0	0	0
Guará	4	2	0
Taguatinga	0	0	0
Núcleo Bandeirante	2	0	0
Gama	0	0	1
Plano Piloto	0	0	0

Fonte: Autoria própria.

Com análise dos dados encontrados foi possível gerar o gráfico seguinte que mostra o percentual geral de estudantes atendidos com algum grau de parentesco.

Gráfico 3.10: parentesco entre estudantes AH/SD



Fonte: Autoria própria.

Os achados apontam que 4% (9) dos estudantes que frequentam o programa de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal possuem outro membro da família que frequenta ou frequentou o mesmo atendimento.

Podemos inferir que ter um membro da família que tenha frequentado o AEE-AH/SD exerce pouca influência na indicação de outro membro da mesma família.

Figura 3.3: categorização de características AH/SD



Fonte: Autoria própria.

Quando observarmos a figura 3.3 com a proposta de categorização proposta por Ferreira (2020) é possível perceber que professores que atuam nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação identificam um rol semelhante de características em seus estudantes e que esse rol vai ao encontro do que é posto na literatura científica. Na categoria denominada peculiaridades as características apresentadas nessa pesquisa são pontos que entendemos que também podem ser identificados em estudantes que não apresentam o comportamento AH/SD como incômodo com a sala regular, ansiedade, intolerância e solidariedade.

3.5 Considerações Finais

O artigo buscou caracterizar os estudantes que frequentam o AEE-AH/SD e compreender as relações entre os achados e a literatura. Os estudantes que apresentam comportamento de AH/SD fazem parte do público da Educação Especial. Identificar esses estudantes ainda configura-se como um desafio no Brasil. Compreendemos que essa identificação é uma questão complexa e deve-se primeiramente a fatores de definição e concepção que perpassam pela clareza e estudos sobre as AH/SD.

A literatura esclarece que os sujeitos que apresentam AH/SD não possuem um conjunto estático de características. O que observamos é um esforço dos intelectuais da área em buscar o que é comum a esse grupo. Carneiro (2015) afirma que características frequentes como o senso crítico, humor altamente desenvolvidos, curiosidade, persistência, dedicação, autoconfiança, independência, criatividade, sensibilidade a injustiças e liderança são comumente observados nesse grupo.

Em relação ao cognitivo, o rol de características frequentes é: linguagem e escrita precoces, rico vocabulário, aprendizagem rápida, boa memória, concentração, facilidade em lidar com situações complexas, usar um conhecimento para transcender questões do ambiente escolar para questões cotidianas, além de trabalhar de forma autônoma na busca de informações. (ALENCAR; FLEITH, 2001; ALMEIDA, ET AL., 2013; FLEITH, 2006; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, REIS; RENZULLI, 2009; RENZULLI, 2012). Renzulli (1998) ressalta que o sujeito possui algumas características que fazem parte de sua personalidade e outras podem ser desenvolvidas na relação do sujeito com o ambiente, se forem estimuladas.

O baixo quantitativo de estudantes avaliados/efetivados no AEE-AH/SD demonstra que existe uma subnotificação desses estudantes, pois apenas 52% dos estudantes que frequentam as salas de recursos já concluíram o processo de avaliação e já foram computados pelo Censo Escolar, ou seja, a questão burocrática e a falta de profissionais, principalmente o psicólogo dificultam a clareza dos dados.

O principal caminho da via de indicação dos estudantes do AEE-AH/SD é a escola, seguida da indicação pela própria família. O fato de a escola indicar a maior parte dos estudantes pode deixar a falsa impressão de que professores conhecem e

dominam a temática de Altas Habilidades, todavia esse fator ainda está em desenvolvimento e faz-se necessária a ampliação da formação continuada.

Cerca de 80% dos estudantes investigados são oriundos das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino. À Rede Particular encaminha 20% dos estudantes que frequentam o AEE-AH/SD. Esse percentual está abaixo dos 30% das vagas que podem ser disponibilizados à Rede Particular de Ensino, esse fator se dá, provavelmente, por falta de conhecimento dos profissionais da Rede Particular.

O gênero dos estudantes que frequentam o AEE-AH/SD da área acadêmica do Distrito Federal ainda é predominantemente masculino. O gênero feminino ocupa cerca de 27% das vagas ocupadas. Tencionando refletir sobre as causas da baixa representatividade do gênero feminino nas AH/SD apresentamos quatro barreiras principais que dificultam o desenvolvimento e eminência de estudantes superdotadas, segundo Colmenares (1997): 1. Dificuldades na identificação – as estudantes preferem esconder suas habilidades, para não serem diferenciadas dos outros colegas; 2. Conflitos entre talento e feminilidade – a sociedade cria um perfil ideal de comportamento a ser adotado pela mulher (profissional/vida) sendo que a prioridade da mulher deve ser a casa e a família; 3. Baixo rendimento na área de ciência – o autor acredita que a falta de representatividade feminina nas ciências afasta o interesse de estudantes superdotadas e, 4. Baixa autoestima – estudantes superdotadas, podem desconsiderar suas habilidades por não acreditarem em suas capacidades.

Falando na dupla excepcionalidade, tema tratado por autores como (MOCHI; MAIO; 2014; ODEGA; PEDRO; CHACON; 2017; TAUCEI; STOLTZ; 2018; RUBAN; REIS; 2005) ficou evidente que no AEE-AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal apresenta baixa representatividade e apenas 5% dos estudantes apresentam outra condição associada à AH/SD.

Pensamos ser pertinente anunciar que quando falamos em dupla excepcionalidade outros termos podem ser usados para indicar esse evento. A saber: dupla condição, *Twice-Exceptional*, *Dual-Exceptionality* e a abreviatura “2E” e que não existe um consenso sobre o assunto. Alguns autores defendem que a dupla condição não pode relacionar AH/SD com as deficiências apenas com os transtornos específicos. Outros autores acreditam que podem relacionar tanto com as deficiências quanto com os transtornos. O que sabemos ao certo é que a dupla excepcionalidade

é pouco estudada e no Brasil temos poucos trabalhos publicados, ficando assim a sugestão da temática para estudos futuros.

Buscamos refletir se o fato de famílias terem membros que frequentam o AEE-AH/SD influenciava a indicação de outros membros dessa família. A finalidade da questão era compreender se o ambiente familiar pode configurar-se em meio facilitador na identificação do comportamento de AH/SD. É imprescindível reforçar que o objetivo do questionamento não era levantar questões biológicas ou hereditárias e sim compreender a importância das interações sociais no desenvolvimento das AH/SD. Os dados mostraram que apenas 4% (9) dos estudantes possuíam membro da família que já frequentou ou frequenta o AEE-AH/SD. Os dados apontam a pouca influência na indicação ao AEE-AH/SD o fato de outros familiares frequentarem as salas de recurso. Destarte, a caracterização dos estudantes com AH/SD atendidos nas salas de recursos perpassa o gênero masculino, oriundas da escola pública, indicados pela escola, sem dupla excepcionalidade e que não tem parentes com superdotação.

Sumarizando, o que ficou latente ao longo do texto é que é necessário identificar o estudante com AH/SD com o objetivo de incluí-lo e promover uma educação que desenvolva suas habilidades e talentos ou então a identificação servirá apenas para rotular e segregar o estudante. Identificar as características destes estudantes é o pontapé inicial em um projeto de educação crítica que entende a educação como direito humano e visa à transformação social.

3.6 Referências

ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. *Revista em Aberto*, v. 13, n. 60, p. 77-92, 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2229/1968>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades sociais e emocionais do superdotado. In: Sobrinho, F. P. N.; Cunha, A. C. B. (orgs.). *Dos problemas disciplinares aos desvios de conduta: práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Dunya 1999, p. 89-114.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU. 2001

ALMEIDA, L. S., FLEITH, D. S., OLIVEIRA, E. P. *Superdotação: respostas educativas*. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2013.

AL-SHABATAT, A. M. A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, v. 2, p. 1336-1346, Dec. 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a7ab/9e2f6ba32c537c38624e17bcd1a0d11a53df.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ANJOS, I. R. S. *Dotação e Talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. 186 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2011.

BORLAND, J. H. Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), p. 236-238, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986209346825>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: INEP; MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

CARNEIRO, L. B. *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. 178f. 2015. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília (UnB), 2015.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do Professor da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018. (Série Documental. Relato de pesquisa, ISSN 0140-6551; n.41).

COLMENARES, C. G. Género y superdotación: las mujeres superdotadas. In: BRAVO, C. M. *Superdotados: problemáticas e intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, 1997, p. 117-140.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, 1994.

DELOU, C. M. C. Os braços da inclusão devem se estender aos alunos superdotados. Entrevista concedida à *Revista Projetos Escolares*. Inclusão na Escola: online Editora, p. 29-32, 2010.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Estratégia de Matrícula 2019*. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_Estrat%C3%A9giadeMatr%C3%ADcula_Site_26_11_18.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. *Censo Escolar 2019*. Secretaria de estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp->

[conteudo/uploads/2019/07/2019_QD_PUB_DF_MAT_EE_503_CRE.pdf](#). Acesso em: 24 ago. 2020.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

FERREIRA, W. C. *Altas habilidades/superdotação em Matemática e Inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal*. 157 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB, 2020.

FLEITH, D. S. Suicide among talented youngsters: A sociocultural perspective. *Gifted Education International*, v. 13, n. 2, p. 113-120, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026142949801300204>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista do Centro de Educação*, Edição 2006, n. 28. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FORTES, C.C.; FREITAS, S.N. PIT - Programa de incentivo ao talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 20, n. 29, p.1-6, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4181/2523>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas Habilidades/Superdotação*. Atendimento Especializado. Marília, SP: Abpee, 2010.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: R. J. STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 98-120.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V.T.A.T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 55-65.

KAUFMAN, S. B.; STERNBERG, R. J. Conceptions of giftedness. In: PFEIFFER, S. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-education theory, research, and best practices*. New York: Plenum, 2008, p. 71-91.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Técnicas de pesquisa: planejamento de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento Pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo: HUI TEC, 2017.

MOCHI, L. C. C.; MAIO, E. R. Sala de Recursos em altas habilidades/superdotação: (re)pensando o sexismo e a violência de gênero. *Koan: Revista de Educação e Complexidade*, n. 2, p. 37-52, jan. 2014. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-02/arquivos-da-edicao-02/sala-de-recursos-em-altas-habilidades-superdotacao-re-pensando-o-sexismo-e-a-violencia-de-genero1>. Acesso em: 13 dez. 2019.

MOREIRA, G. E. Perfeccionismo em adolescentes superdotados em Matemática: Uma característica socioemocional a ser compreendida. In MANRIQUE, A. L.; MOREIRA, G. E.; MARANHÃO, M. C. S. A. *Desafios da Educação Matemática Inclusiva: práticas*. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

NEUMANN, P. Desigualdade de gênero e altas habilidades/superdotação. *Revista Diversidade e Educação*, v. 6, n. 2, p. 62-70, Jul./Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8396/5781>. Acesso em: 13 dez. 2019.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, p. 217-231, 2017.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 41- 51.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <http://www.ewidgetsonline.net/dxreader/Reader.aspx?token=4c69ebf3f3e045528578a82c77b169b3&rand=606072934&buyNowLink=&page=&chapter=>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PAIVA, T. F. Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática. 135f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2019.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), p. 233-235, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986209346824>. Acesso em: 02 mar. 2020.

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

_____. The three-ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD L. R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, C T: Creative Learning Press, 1998, p. 1-27.

_____. A technology-based application of the Schoolwide Enrichment Model and high-end learning theory. In: SHAVININA, L. V. (Org.). *International handbook on giftedness*. Gatineau: Springer, p. 1203-1223, 2009.

_____. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, p. 150-159. 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/10e0/893d1a3504e77a54dd9a345ae44cd32dc985.pdf?ga=2.59368750.280996359.1584292740-225097291.1573179779>. Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. 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 (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 219-264.

RUBAN, L. M.; REIS, S. M. Identification and assesment of gifted students with learning disabilities. Theory into practice. *Gifted Education*, v. 44, n. 2, p. 115-124, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3497030?seq=1>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SLEE, R. O paradoxo da inclusão. In: APPLE M. W; AU W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica análise internacional*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 203-216.

SILVERMAN, L. K. A developmental model for counseling. In: SILVERMAN, L. K. (Ed.). *Counseling the gifted and talents*. Denver: Love Publishing Co., 1993, p. 51-78. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED390182>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVERMAN, L. K. Twice-exceptional children: Lost treasures. *Advanced Development Journal*. <https://www.yumpu.com/en/document/read/6603914/twice-exceptional-children-lost-treasures-the-gifted>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SIMONTON, D. K. *A origem do gênio: perspectivas darwianas sobre a criatividade*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TAUCEI, J. R. Dupla excepcionalidade e interação social: Impasses e possibilidades. 218f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38830>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 239-259.

TENTES, V. T. A. *Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares*. 240f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), 2011.

TUTTLE, F. B.; BECKER, L. A. *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, D. C.: National Education Association, 1983.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2010.

WORRELL, F. C.; SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Giftedness and gifted education: Reconceptualizing the role of professional psychology. *The Register Report*, 39, p. 14-22. 2013.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOSEPH RENZULLI

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

Resumo: Este estudo teve como objetivo enfatizar a importância da prática pedagógica com estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. A Educação Inclusiva deve ser direcionada às especificidades de cada estudante que está inserido no âmbito educacional, por isto, é importante que o professor compreenda as singularidades e diferenças de seus estudantes e se prepare para atendê-los no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo geral foi caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. A abordagem da pesquisa é a qualitativa e quanto aos objetivos o estudo foi exploratório. A metodologia foi estruturada a partir da pesquisa de campo com aplicação de questionário. A técnica de análise dos dados é a decodificação e interpretação qualitativas das respostas.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. práticas pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Abstract: This study aimed to emphasize the importance of pedagogical practice for high abilities/giftedness students. Inclusive Education must be directed to the specificities of each student who is inserted in the educational scope, therefore, it is important that teachers understand the uniqueness and the differences of their students and they must be prepared to attend them in Specialized Educational Service (AEE). The main propose of this study was to characterize the pedagogical practices of the teachers in high abilities/giftedness resource rooms in the Federal District and check all the convergences with the Theory of Joseph Renzulli. The research was conducted with a qualitative approach and exploratory design. The methodology was structured from the field research with a questionnaire as the data collection instrument. The data analysis technique is qualitative decoding and the interpretation of the answers.

Keywords: High Abilities/ Giftedness. pedagogical practice. Specialized Educational Service (SES).

4.1 Introdução

O Brasil vive um tempo em que, no contexto educacional, existe um forte debate sobre uma inclusão escolar que seja capaz de reconhecer as diferenças para que todos possam aprender com equidade. Para isso, é preciso pensar um projeto de Educação reflexivo, em que cada cidadão assuma seu papel social, e, principalmente, repensar a importância do papel do professor como agente de transformação social. Entendemos que os profissionais de educação precisam estar atentos, reconhecer características e principalmente estimular e desenvolver habilidades em TODOS os estudantes.

A inclusão escolar vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público-alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades (FREITAS; RECH, 2015, p. 14).

O debate acerca da educação inclusiva perpassa todas as etapas educacionais, sendo assim, vale ressaltar que os estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação são público-alvo da Educação Especial e também necessitam de uma educação inclusa. Em grande parte das vezes, quando os professores referem-se ao estudante da Educação Especial, existe um senso comum de que eles são os estudantes com deficiências e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim, os estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotacao (AH/SD) são comumente excluídos e têm negligenciado seu direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A este respeito, é importante considerar que,

Embora o termo inclusão nos pareça bastante familiar, podendo ser aplicado a distintos contextos, parece que para muitos professores, principalmente os de Matemática, o sentido etimológico da palavra não pertence à sua sala de aula ou à escola regular, negando a uma quantidade significativa da população oportunidades de acesso à Educação, à convivência social, aos serviços, entre outros direitos imprescindíveis para aqueles que vivem em sociedade (MOREIRA, 2015, p. 513).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Capítulo V, Art. 58, apresenta a Educação Especial como [...] a modalidade de educação escolar

oferecida [...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL,1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) define que os estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O último artigo desta dissertação propôs como objetivo geral: caracterizar as práticas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. A escolha se dá pelo fato de a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a partir de 1999, institucionalizar a teoria e apresentá-la em todos os documentos oficiais.

Para alcançar o objetivo geral, intentamos o desdobramento em dois objetivos específicos, o que possibilitou que alcançássemos o proposto:

- caracterizar o perfil dos professores que atuam nas salas de recursos de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal e,
- identificar os pontos de convergência e/ou divergência das práticas pedagógicas com a teoria proposta por Joseph Renzunlli.

O *lócus* da pesquisa foram as salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atendem estudantes do 2º Ciclo da Educação Básica da área acadêmica. Vale ressaltar que, ao profissional desta sala de recursos, é solicitado formação em magistério ou Pedagogia, cursos na área de AH/SD, além de esses profissionais terem que passar por um processo de aptidão organizado e realizado a nível central pela SEEDF. Outro requisito para ingresso nas salas de recursos é que o profissional, para bloquear carência, obrigatoriamente seja efetivo do quadro da SEEDF. Isso quer dizer que, se nenhum profissional efetivo bloquear a carência, a sala ficará sem funcionamento, pois a vaga não pode ser ofertada ao contrato temporário.

4.2 Atribuições dos profissionais das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação

Antes de iniciar a discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores que atendem estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação da Secretária de Estado de educação do Distrito Federal, entendemos que é necessário pensar sobre as Atribuições dos Profissionais em Salas de Recursos e, para isso, invocamos o documento Orientação Pedagógica do Ensino especial (2010, p. 78 e 79) que elenca as atribuições comuns de todos os profissionais de salas de recursos, tanto das salas generalistas quanto das salas específicas.

- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/ superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva;
- responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;
- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;
- fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;

- promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula;
- realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes;
- reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante; e
- ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa.

A sala de recurso específica de Altas Habilidades/Superdotação é apresentada na Orientação Pedagógica (OP) do Ensino Especial (2010) como espaço de mediação entre conhecimentos aprendidos na sala regular e o potencial talentoso (área de interesse) do estudante. É o local onde o estudante, uma vez por semana, no contraturno, realiza as atividades do Enriquecimento Curricular. No espaço da sala de recurso, o professor não exerce o papel central da aprendizagem e, sim, passa a exercer o papel de tutor, aquele que media o conhecimento, fazendo “pontes” e articulando com outros espaços e outros profissionais todos os interesses para a realização dos projetos de seus estudantes.

Para a OP do Ensino Especial (2010, p. 89-90), o professor-tutor deve mediar a produção de conhecimento enquanto promove experiências capazes de desenvolver o potencial do estudante. O documento informa que esse profissional deve prioritariamente:

1. realizar o atendimento especializado de modo a valorizar e respeitar tanto as necessidades educacionais diferenciadas do estudante, quanto a seus talentos, aptidões e interesses;
2. desenvolver uma prática adequada à estimulação do seu potencial, a fim de possibilitar-lhe o alcance, em ritmo próprio, de um nível de excelência (Atividade de Enriquecimento Tipo III) na adequação dos projetos idealizados às situações reais;
3. planejar alternativas de atendimento que alcancem as reais necessidades e expectativas do estudante, bem como correspondam ao referencial teórico que está sendo adotado pela SEDF;
4. suprir as necessidades dos estudantes, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que encontrem desafios compatíveis com as habilidades superiores que demonstram possuir;
5. romper com a rotina convencional do ensino regular para não gerar desperdício de talento, de potencial ou desmotivação do estudante por não estar devidamente assistido;
6. orientar o estudante oferecendo-lhe condições de, a partir da identificação de uma situação-problema, elaborar seu projeto de pesquisa e concluir todas as etapas, desde a idealização à execução;
7. motivar e orientar a realização de novas propostas de trabalho;
8. direcionar a organização de sua prática pedagógica cotidiana ao desenvolvimento das áreas de interesse dos estudantes e não com ênfase na área de concurso ou de formação inicial do próprio professor, atuando como professor-tutor; e

9. intermediar/articular, sempre que possível, a sua inserção em espaço adequado ao seu potencial, quando, ao concluir os anos escolares da Educação Básica, não for mais possível o atendimento em salas de recursos da rede pública de ensino.

Acreditamos que, após uma década da publicação do documento Orientação Pedagógica do Ensino Especial e, pelo menos, duas tentativas sem êxito de reelaboração e atualização coletiva e colaborativa desse documento, muitas questões sobre as atribuições do profissional da sala de recursos possam estar desatualizada, porém esse ainda é o documento basilar e vigente para todo o Ensino Especial da SEEDF.

Para pensarmos sobre as práticas pedagógicas de professores de salas de recursos que atendem estudantes com comportamento de AH/SD, além de compreendermos as atribuições desse profissional indicadas na OP do Ensino Especial, é imprescindível entender a teoria geral proposta por Joseph Renzulli. Acreditamos que as práticas pedagógicas dos professores das SR-AH/SD acontecem na interação entre as atribuições do profissional e a teoria geral proposta nos documentos legais da SEEDF.

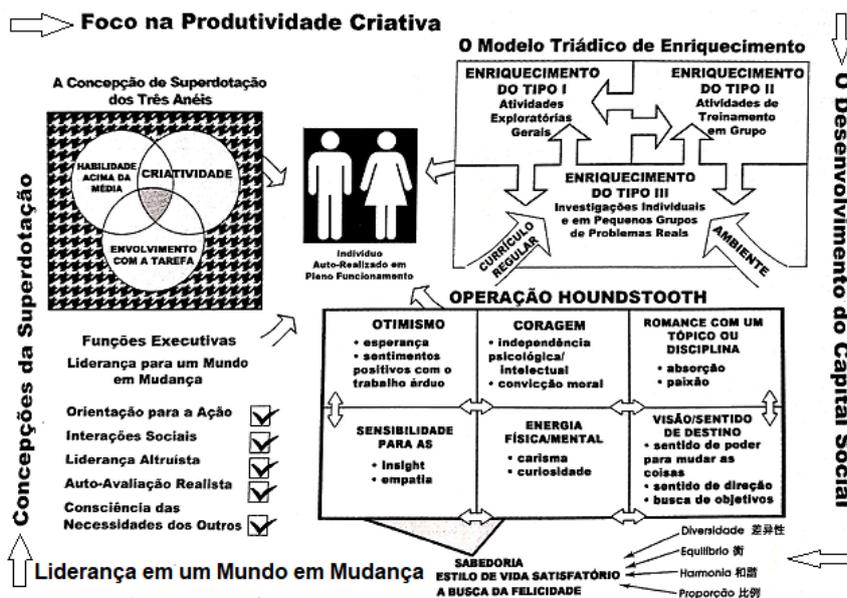
4.3 Joseph Renzulli e sua abordagem teórica em quatro partes

Joseph Renzulli, nascido em 7 de julho de 1936, é um psicólogo americano, pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. O foco de sua pesquisa se concentrou na identificação e no desenvolvimento de criatividade e superdotação. Atualmente com 84 anos, ele continua trabalhando, desenvolvendo e difundindo sua teoria pelo mundo.

Renzulli (2018) coloca que a teoria “é o leme e a bússola que deveriam nos guiar em direção a práticas que evitam a aleatoriedade nas metas que buscamos”, o que revela a importância que o autor dá à sistematização dos seus achados e de seu pensamento. Ele acredita que a ausência de teoria na prática educativa pode nos levar a oferecer um atendimento fragmentado, com atividades que pouco contribuem para o desenvolvimento dos estudantes.

Iremos apresentar a teoria geral¹⁷ de Altas Habilidades/Superdotação desenvolvida ao longo de mais de quatro décadas por Joseph Renzulli e que é composta por quatro subteorias inter-relacionadas que contribuem para o entendimento da teoria geral. Renzulli (2018) sintetiza seu conjunto de quatro subteorias com a ilustração a seguir.

Figura 4.1: Teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento



Fonte: Renzulli (2018, p. 24).

4.3.1 Subteoria I: Conceção de Altas Habilidades/Superdotação dos Três Anéis

No capítulo III desta Dissertação, intitulado Estudantes da sala de recursos de altas habilidades/superdotação: quem são esses sujeitos?, já fizemos um discurso sobre a Teoria dos Três Anéis, porém iremos retomar essa subteoria, pois o formato escolhido para a dissertação foi o *multiparter* em que os artigos são independentes.

A principal característica da tese (dissertação) em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais

¹⁷ Renzulli afirma que sua teoria geral sobre AH/SD está baseada no trabalho de diversos acadêmicos e pesquisadores, que tem a intenção de sistematizar o conhecimento acumulado e que espera que seus achados possam estimular outras pesquisas para superdotados.

artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior (FRANK; YUKIHARA, 2013, p. 3).

O nome dessa subteoria deriva da própria estrutura conceitual, que se baseia no conjunto de três traços (Três Anéis), a saber: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e a criatividade, que, ao interagirem em uma situação problema específica, possibilitam a manifestação do comportamento de AH/SD. Os três anéis são representados sobre uma malha xadrez¹⁸ que representa a interação entre personalidade e fatores ambientais.

Renzulli (2018) destaca que um aspecto da teoria dos Três Anéis é que determinadas habilidades, como inteligência geral, aptidões específicas e realização acadêmica, tendem a permanecer constantes ao longo dos anos, enquanto a criatividade e o compromisso com a tarefa são variáveis de acordo com o contexto e com a situação. O autor ainda faz questão de afirmar que o comportamento de AH/SD pode aparecer em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Isso implica no entendimento de que esse comportamento pode ser desenvolvido a partir de condições que estimulem a interação entre e dentro dos três anéis.

O autor ainda ressalta que uma grande realização no mundo real pouco depende de alto resultado nos testes de inteligência e está muito mais relacionada com o compromisso com a tarefa e a criatividade. Isso justifica a menor importância dada aos testes de Quociente Intelectual (QI) pela teoria de Joseph Renzulli.

Para Renzulli (2018), a habilidade acima da média pode ser definida de duas formas: habilidade geral que consiste em traços que podem ser aplicados em todos os domínios, ou domínios amplos. Essas habilidades implicam na capacidade de processar informação, de interagir experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato. Exemplos de habilidade geral são o raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória, fluência verbal, entre outros. Já as habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. Essas habilidades estão definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se

¹⁸ Esse padrão tipo xadrez em inglês é chamado *houndstooth*. Esse pano de fundo cria um panorama com o propósito de destacar a influência exercida pelo ambiente sobre o desenvolvimento do comportamento de superdotação.

expressam. Exemplos de habilidades específicas são química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia (RENZULLI, 2018, p. 27).

O comprometimento com a tarefa é também um traço comumente identificado em pessoas com altas habilidades/superdotação. Renzulli chama de comprometimento com a tarefa a motivação canalizada à resolução de um problema particular. São exemplos: perseverança, determinação, força de vontade e energia positiva. Renzulli (2018) compreende o compromisso com a tarefa como motivação focada na resolução de uma questão na área específica de desempenho.

O sentido deste conjunto de traços em qualquer definição de superdotação é derivado de uma miríada de pesquisas e estudos, assim como de análises autobiográficas de indivíduos criativos e produtivos. Dito simplesmente, um dos ingredientes fundamentais para o sucesso entre pessoas que fizeram contribuições importantes para suas respectivas áreas de desempenho é a habilidade de se emergir totalmente em um problema ou área por um período extenso de tempo e de perseverarem, mesmo diante de obstáculos que poderiam inibir outras pessoas (RENZULLI, 2018, p.27).

A criatividade é o outro ponto abordado no Modelo dos Três Anéis e que caracteriza pessoas superdotadas. É necessário lembrar que a criatividade é um ponto extremamente subjetivo. Os testes que medem a criatividade ainda são limitados e poucos são validados. Para Renzulli (2018), a criatividade é o conjunto de traços que envolve curiosidade, originalidade, inventabilidade e desejo de fazer diferente do que já foi realizado. Ainda discorre que os cientistas que foram mais reconhecidos são aqueles que usaram sua criatividade para resolver algum problema de forma original.

Concluindo, a subteoria dos Três Anéis está ancorada no entendimento de que é na intersecção e interação dos anéis (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade) e sobre a malha “xadrezinha” (interação entre personalidade e fatores ambientais) que se criam condições para que o comportamento de AH/SD possa emergir. Renzulli defende que a superdotação não pode ser entendida como fixa e absoluta, mas como um comportamento que pode ser desenvolvido.

4.3.2 Subteoria II: O Modelo Triádico de Enriquecimento

O Modelo de Enriquecimento Triádico foi concebido na década de 1970, a partir do entendimento de que a escola precisa estar engajada para ser capaz de desenvolver o talento (RENZULLI; REIS 1997). Nesse sentido, o ambiente escolar deve promover atividades e oportunidades que auxiliem os estudantes ao desenvolvimento pleno dos talentos, além de serem capazes de participarem ativamente e criticamente na sociedade.

Para o desenvolvimento pleno dos talentos, Renzulli (2018) desenvolveu uma subteoria que auxilia esse percurso. O Modelo Triádico do Enriquecimento é o ponto da teoria geral que trata especificamente da prática pedagógica. O autor pensou em três grupos de atividades (Tipos I, II e III) de enriquecimento que pudessem trabalhar em harmonia e entende que é na interação dessas atividades que o currículo escolar é ampliado e promove possibilidades para o estudante desenvolver habilidades dentro de sua área de interesse.

A aplicação da teoria de Renzulli nos Estados Unidos fez com que o enriquecimento curricular fosse ofertado para todos os estudantes da unidade escolar, enquanto, no Brasil, e especificamente na SEEDF, o Modelo de Enriquecimento Triádico é proposto apenas nas salas de recursos que atendem estudantes com comportamento de AH/SD.

Os três tipos de enriquecimento curricular proposto por Renzulli são divididos em grupos, a saber, as atividades Tipo I consistem em atividades gerais e exploratórias, que possibilitam que os estudantes tenham o primeiro contato com assunto, problema, ideias e possibilidades. É um “despertamento” que comumente não é parte do currículo regular. Exemplos: palestras, excursões, exposições, visitas, filmes, entre outros. As atividades do Tipo I são usadas como estímulo externo para o comprometimento interno do estudante.

As atividades do Tipo II envolvem treinamento e são utilizadas por meio de métodos e técnicas que contribuem para o desenvolvimento de processos de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, nas habilidades de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e social. Prepara o estudante para a produção de um produto, para pensarem em soluções de problemas reais,

sempre intencionando o desenvolvimento de habilidades e a coleta de informações. O objetivo dessas atividades é desenvolver habilidades de “como fazer”.

Em geral, há cinco categorias de atividades do Tipo II, as quais podem ser consideradas como focalizadas em habilidades processuais: (a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de como aprender, (d) procedimentos de pesquisa e referências; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral e visual. As atividades de enriquecimento do Tipo II também servem como pontos de entrada para o envolvimento em atividades do Tipo III (REZULLI, 2018, p. 32).

As atividades do Tipo III são investigações individuais ou feitas em pequenos grupos de interesse comum. Os estudantes devem conseguir transcender as questões da escola e começar a pensar e buscar soluções para problemas reais, usando metodologias apropriadas e desenvolvidas por meio das atividades Tipo II. As atividades do Tipo III possibilitam que o estudante deixe de ser espectador e passe a produzir o conhecimento, são a culminância das outras atividades e devem ter como foco problemas reais do cotidiano, que transcendam a sala de aula.

Segundo Renzulli (2018), todas as atividades de enriquecimento curricular devem ser pensadas e desenvolvidas para o nível do estudante e englobam quatro objetivos.

(a) Adquirir um entendimento em nível avançado do conhecimento e da metodologia usados em disciplinas particulares, áreas de expressão artística e estudo interdisciplinares; (b) desenvolver produtos ou serviços autênticos que sejam, sobretudo, orientados para que chegue a um impacto desejado em um ou mais públicos específicos; (c) desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, busca e foco do problema, administração, cooperação, tomada de decisão e auto avaliação; e (d) desenvolver o comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentimento de realização criativa e a habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes e adultos com quem compartilham metas e interesses comuns (p. 33).

Renzulli acredita que o trabalho no Modelo Triádico de Enriquecimento transforma o papel do estudante de tarefeiro para investigador, sendo assim, o papel do professor necessariamente deve ser reconfigurado, o professor deve deixar de ser aquele que transmite conhecimento e ser uma espécie de mentor, guia, tutor e muitas vezes colega de “trabalho”.

4.3.3 Subteoria III: Operação *Houndstooth*

A Operação *Houndstooth* – Educação para Superdotados e Capital Social deriva da subteoria do Modelo dos Três Anéis apoiados sobre uma malha xadrez. Essa malha com padrão xadrez representa as interações sociais e é denominada de *Houndstooth*. Esse pano de fundo representa a influência do meio ambiente no desenvolvimento da AH/SD. Destaca como a interação entre a personalidade do sujeito e o meio que o cerca afetam diretamente a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a sua criatividade.

O fundamento para essa subteoria está baseado no papel que sujeitos de alto potencial irão exercer na sociedade. A história tem mostrado que pessoas com altas capacidades assumem papéis de destaque em diversas áreas (política, criação de leis, ciências, artes, etc.). A Operação *Houndstooth*, segundo Renzulli (2018), aborda a questão “Por que algumas pessoas mobilizam suas áreas interpessoais, políticas, éticas e morais de tal maneira a colocar as preocupações humanas e o bem comum acima do materialismo, do egocentrismo e da autoindulgência?”.

Sabemos que existe uma vasta literatura sobre Altas Habilidades/Superdotação, mas pouco foi descoberto e produzido sobre pessoas de alta realização que dedicam suas vidas a ajudar a vida de outras pessoas. O que sabemos é que grande parte dos estudiosos de AH/SD enfatizam seus estudos nas características cognitivas e, assim, deixam de focar seus estudos no compromisso de alguns sujeitos em melhorar a vida de outras pessoas e de outras gerações.

Renzulli (2002) investigou pesquisas que definiram categorias de características pessoais associadas com o comprometimento do sujeito com a produção do capital social, que o autor definiu como uso do talento para melhorar a vida humana. Os achados apontam para “otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, energia física e mental, visão e sentido de destino, e um sentido de poder mudar as coisas”.

Entendemos que o objetivo geral de intervenção da Operação *Houndstooth* é proporcionar ao estudante experiências que sejam capazes de emergir essas características e desenvolver um senso de responsabilidade com a sociedade. Destacamos que, atualmente, as sociedades de forma geral valorizam o desenvolvimento cognitivo mais do que os valores humanos, mas é importante afirmar

que a educação de superdotados precisa dar atenção tanto ao desenvolvimento cognitivo quanto às questões *Houndstooth*.

As contribuições de Renzulli com esta subteoria são de extrema relevância para melhor compreensão de muitos fatores que se verificam no contexto escolar e na interação com meio, em especial a falta de políticas públicas que sejam capazes de acabar com o desperdício de talentos, a falta de equidade no desenvolvimento de potencialidades, que terminam por gerar a invisibilidade e a exclusão de estudantes que apresentam características de AH/SD.

4.3.4 Subteoria IV: Funções Executivas: liderança para um mundo em mudança

A última subteoria proposta por Renzulli é definida pelo próprio autor como uma espécie de “fermento” na busca pela realização das metas. É o “faça acontecer”, pois o próprio autor entende que não basta ter boas ideias, habilidades avançadas e motivos nobres. Para realização de grandes feitos são necessárias habilidades de liderança, como: organização, sequenciação e bom senso.

Renzulli, ancorado em diversos autores e pesquisas, defende a importância das funções executivas no desenvolvimento de uma concepção de altas habilidades que não foca apenas no desenvolvimento cognitivo.

Precisamos compreender o que Renzulli (2018, p. 36) entende por funções executivas-liderança para um mundo em mudança.

Funções executivas são amplamente definidas como habilidade de se engajar em situações novas que requeiram planejamento, tomada de decisão, resolução de problema e liderança compassiva e ética, que não seja dependente de rotina ou respostas bem ensaiadas para combinação de condições desafiadoras. Esses traços também envolvem a organização, a integração e a administração de informações, emoções e outras funções cognitivas e afetivas que nos levam a “fazer a coisa certa” em situações onde não existe uma resposta predeterminada ou previsível.

O Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, em um documento intitulado: Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia definiram as funções executivas, postula:

Funções executivas constituem um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência

Quando Renzulli traz para sua teoria geral a importância das funções executivas para o desenvolvimento das AH/SD, ele apresenta uma concepção discordante com o que era posto na literatura e que tinha o foco apenas no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, os testes de QI deixam de ser determinantes para avaliação do estudante de AH/SD e passam a ser um ponto observado num conjunto de quesitos. Isso implica na compreensão de que as AH/SD podem ser desenvolvidas dependendo de estímulos internos e externos.

O modelo de desenvolvimento global de talentos, que coloca em evidência as funções executivas, tem sua base epistemológica derivada do campo dos Recursos Humanos, o que reforça a importância das habilidades não cognitivas no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Renzulli afirma, ainda, que a meta-análise é um ponto de relevância para sua teoria, pois indica que as habilidades não cognitivas podem ser aprendidas.

Outro ponto relevante dessa subteoria é que ela sofre grande influência das ideias de Goleman (2006), pois o autor afirma que grandes trabalhos na área de liderança mostram que traços não cognitivos, como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais, assumem maior influência sobre a realização do feito que os traços cognitivos.

Renzulli traz como consenso geral o “Big Five” ou Modelo dos Cinco Fatores (ALMLUND, DUCKWORTH, HECKMAN; KAUTZ, 2011, p.37) como estratégia de intervenção educacional para programas de estudantes AH/SD. O modelo refere-se aos cinco fatores da personalidade (psicológicos) descritos pelo método lexical, ou seja, baseado em uma análise linguística. A saber: 1. Abertura à experiência: inventivo e curioso, ao invés de consciente e cauteloso. 2. Escrupulosidade: eficiente e organizado, ao invés de desconcentrado e descuidado. 3. Extroversão: descontraído e energético, ao invés de solitário e introspectivo. 4. Sociabilidade: amigável e humanitário, ao invés de frieza e indelicadeza. 5. Neuroticismo: seguro e confiante, ao invés de sensível e nervoso.

Renzulli informa que a subteoria Funções Executivas - Liderança para um mundo em mudança ainda está em construção e inclui a edificação de um instrumento chamado *Rating the Executive Functions of Young People* ou Classificação das

Funções Executivas dos Jovens (RENZULLI; MITCHELL, 2011). O instrumento anseia auxiliar pesquisas no campo das funções executivas e, assim, identificar traços de liderança em jovens e dar suporte aos professores em experiências curriculares que podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades de liderança.

Nos estudos para a formulação do instrumento *Rating the Executive Functions of Young People* ou Classificação das Funções Executivas dos Jovens, outros temas foram questionados, como consciência, ética/moral, social, motivacional e liderança, os traços de personalidade supracitados, Big Five ou Modelo dos Cinco Fatores. Além desses traços, quesitos mais específicos foram levantados, como vontade de aprender, ser estudioso, inteligente, interessado e aplicado, autoavaliação positiva realista, preferência por metas de longo alcance, experiência de liderança bem-sucedida e serviços comunitários.

Outros pesquisadores, em seus estudos, identificaram outras características não cognitivas de pessoas que lideram na sociedade americana e que chamam a atenção de Renzulli, como é o caso de pessoas altruístas que, muitas vezes, deixam o egocentrismo de lado e se preocupam com o bem de outras pessoas que muitas vezes nem conhecem. As características mais comuns são: paixão, determinação, talento, autodisciplina e fé. Renzulli (2018) ainda indica traços de habilidades críticas: liderança, ética, responsabilidade, adaptabilidade, produtividade pessoal e responsabilidade social.

Após os estudos, Renzulli encontrou uma longa lista de traços não cognitivos que agrupou em cinco categorias:

- Orientação para Ação (características que motivam o sujeito para o sucesso);
- Interações Sociais (traços que facilitam a interação bem-sucedida);
- Liderança Altruísta (traços de empatia e confiabilidade);
- Autoavaliação Realista (características de consciência das próprias habilidades); e
- Consciência das Necessidades dos Outros (sensibilidade, acessibilidade e habilidades de comunicação).

Renzulli (2018) acredita que esses comportamentos, além de caracterizar pessoas eficazes, também apontam para traços que fazem emergir líderes de sociedades.

Renzulli adverte sobre as implicações em se incluir as funções executivas nos estudos das AH/SD. Acredita que é preciso debruçar sobre os papéis sociais e liderança que pessoas com superdotação irão exercer no futuro, além de implicar diretamente nos tipos programas que serão implementados para os estudantes que apresentam o comportamento de AH/SD, no tipo de currículo e serviços que serão ofertados. O autor tem consciência de que a novidade de se incluir as funções executivas em sua teoria gera consequentemente a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto e continua aplicando suas teorias pelo mundo em busca de resultados ainda mais confiáveis.

4.4 Métodos e Técnicas

A presente pesquisa que se apresenta sob o título *Práticas Pedagógicas de Professores na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria de Joseph Renzulli* e teve como objetivo principal caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. Para o alcance do resultado proposto, desmembramos em dois objetivos específicos, a saber: caracterizar o perfil dos professores que atuam nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da área acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal e identificar os pontos de convergência e ou divergência das práticas pedagógicas com a teoria proposta por Joseph Renzulli.

4.4.1 A Pesquisa

O percurso metodológico delineado para esse artigo foi a abordagem qualitativa de natureza aplicada, que evidenciou a possibilidade de estabelecer conexões entre a teoria proposta pela SEEDF e a prática pedagógica dos professores que fazem atendimento aos estudantes de AH/SD da área acadêmica, matriculados no 2º Ciclo da Educação Básica. Quanto aos objetivos, a pesquisa configurou-se como exploratória, cujo objetivo era familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado.

No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa foi de campo. Para Fonseca (2002), a Pesquisa de Campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, realiza-se a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

4.4.2 Instrumento

Para realizar a coleta de dados do artigo foi necessária a elaboração de um questionário que pode ser apreciado na íntegra (Apêndice 4), pois não encontramos na literatura algo que pudessemos utilizar para encontrarmos respostas aos nossos questionamentos. A construção do instrumento passou pelo crivo de 15 estudantes de Pós-graduação do grupo de pesquisa *Dzeta* Investigação em Educação Matemática – DIEM, com o objetivo de identificar possíveis imprecisões ou ambiguidades de sentido ou de termos. Após a análise, foram realizados alguns ajustes no instrumento para deixar o entendimento das questões mais claro e objetivo.

Gil (1999) aponta as vantagens da utilização do questionário em pesquisas da Educação.

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 128/129).

O instrumento foi dividido em duas sessões, a primeira composta por cinco itens e previa a caracterização do profissional que atua na sala de recurso AH/SD da área acadêmica do 2º Ciclo da Educação Básica do Distrito Federal. Para isso utilizamos parte da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática (MOREIRA et al., 2016), de maneira parcial e adaptada com autorização dos autores.

[...] este instrumento vem sendo utilizado em diversos países e tem alcançado excelentes resultados em pesquisas brasileiras e estrangeiras em importantes Universidades, tais como PUCSP, UnB e UEG, no Brasil, Universidade do Minho (UMINHO), em Portugal, e na Saxion University, na Holanda, dentre outras (PAIVA, 2019, p. 58).

A segunda sessão, composta por seis questões, teve o interesse de identificar possíveis convergências e divergências das práticas pedagógicas desses professores, buscando contrapor com a teoria proposta por Joseph Renzulli e adotada pela SEEDF.

4.4.3 Sujeitos da Pesquisa

Para a pesquisa foram selecionados por conveniência sete professores que atuam nas salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação que atendem estudantes com comportamento de AH/SD na área acadêmica do Segundo Ciclo da Educação Básica do Distrito Federal. Assim, foi possível contemplar 50% das Regionais de Ensino do Distrito Federal.

O convite para participar da pesquisa aconteceu pessoalmente e, em alguns casos, por telefone. No momento, foram informados o objetivo e a relevância da pesquisa e, ainda, foi possível esclarecer as dúvidas que surgiram. Os profissionais que aceitavam participar já recebiam o termo de consentimento livre e esclarecido.

4.4.4 Recolha e Análise de Dados

Após a seleção dos participantes da pesquisa, o instrumento foi enviado via *e-mail* para que o professor pudesse escolher a melhor forma de respondê-lo. Junto ao envio, foram entregues as instruções para o preenchimento e, para garantir dados sem viés, a pesquisadora disponibilizou número de telefone para que possíveis dúvidas fossem sanadas. A estratégia não foi eficiente, pois os profissionais não devolveram o arquivo na data marcada.

Entramos em contato via telefone e perguntamos se o profissional preferia marcar uma data e horário para a pesquisadora levar o instrumento em mãos. No momento da ligação informamos que o tempo médio para preenchimento do questionário era de 20 minutos. Foi agendado uma data e horário que melhor atendessem ao profissional da sala de recursos.

4.5 Resultados e Discussões

A primeira sessão do questionário tinha o interesse de caracterizar os professores das salas de recursos acadêmicas de AH/SD do segundo ciclo da Educação Básica, assim, utilizamos parte da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática (MOREIRA et al., 2016) de maneira parcial e com autorização dos autores.

Voltando ao questionário propriamente dito, na primeira sessão, que caracterizava o profissional da sala de recursos de AH/SD, apresentamos os achados compilados.

Tabela 4.1: Caracterização dos professores do AEE-AH/SD

Regional de Ensino	Gênero	Idade	Formação	Tempo de atuação (professor)	Tempo de atuação (AH/SD)
Recanto das Emas	Feminino	40-50	Especialização	21-25 anos	11-15 anos
Ceilândia	Feminino	40-50	Especialização	21-25 anos	Até 5 anos
Guará	Feminino	31-39	Especialização	6-10 anos	Até 5 anos
Taguatinga	Feminino	40-50	Especialização	16-20 anos	16-20 anos
Núcleo Bandeirante	Feminino	40-50	Especialização	11-15 anos	Até 5 anos
Gama	Feminino	40-50	Especialização	21-25 anos	6-10 anos
Plano Piloto	Feminino	51-60	Doutorado	16-20 anos	Até 5 anos

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos a tabela número 4.1 que contém os dados de caracterização do professor que atua no AEE, nas salas de recursos que atendem estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica (1º ao 5º anos), encontramos que, na totalidade, os profissionais que participaram da pesquisa são do gênero feminino.

Os dados apresentados por Carvalho (2018) apontam que, ao longo dos anos, no Brasil, a quantidade de professores do gênero masculino no segundo ciclo vem crescendo timidamente e, em 2017, 88,9% desses cargos eram preenchidos por profissionais do gênero feminino com idade média de 41 anos. Esse dado corrobora com os dados encontrados na pesquisa, mostrando que ainda temos a predominância

do gênero feminino na docência do segundo ciclo da Educação Básica e a idade média desse profissional é de 45 anos.

Quando analisamos o quesito formação profissional do professor da sala de recurso de AH/SD do segundo ciclo do Distrito Federal, identificamos que esse profissional, em 85,71% (6), possui especialização e 14,29% (1) possui doutorado em Educação. Esses dados revelam que esses profissionais possuem formação específica, mas param na especialização e, por algum motivo que não foi identificado no questionário, não entram no mestrado e doutorado.

O fato de os professores de salas de recursos do segundo ciclo do Distrito Federal não ingressarem no mestrado e doutorado não é uma questão local e específica. Carvalho (2018) apresentou dados nacionais e identificou que apenas 3.336 professores dos anos iniciais possuem mestrado no Brasil e 220 professores no mesmo segmento possuem doutorado. Fica evidente que ainda é necessário esforços para garantir que se atinja a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), segundo a qual, ao menos, 50% dos professores da Educação Básica devem ser formados em nível de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*.

O tempo médio de atuação em docência do profissional de sala de recursos de AH/SD acadêmica do segundo ciclo do Distrito Federal é 18 anos, enquanto o tempo médio de atuação específica no AEE sala de recursos AH/SD é de oito anos.

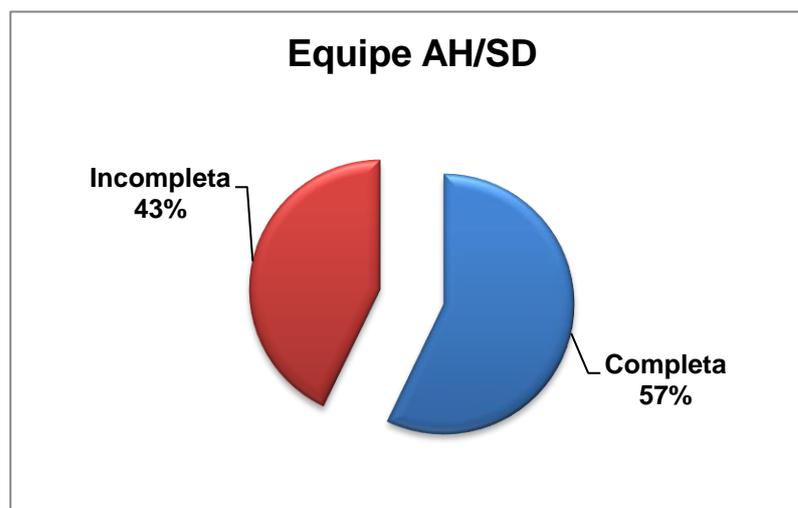
Após essa breve análise sobre a caracterização do professor que atua nas salas de recursos de AH/SD da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal chegamos ao perfil desse profissional, a saber: é do gênero feminino, com 45 anos de idade, seu grau de instrução é a especialização e já é uma profissional experiente, atuando a, em média, 18 anos no magistério e trabalhando no AEE-AH/SD a oito anos.

A segunda sessão do questionário traz os dados sobre as práticas pedagógica do professor do AEE-AH/SD e tentou identificar pontos de convergência com a teoria de Joseph Renzulli. Asseguramos que esse foi o ponto de toda a pesquisa que mais nos inquietou. Primeiro, porque pouco encontramos na literatura trabalhos que explorem as práticas pedagógicas desses profissionais. Segundo, entendemos a complexidade do que pretendíamos. Sendo assim, a construção dos itens do questionário buscou compreender como o professor de sala de recurso se relaciona com a teoria geral de Joseph Renzulli, como o professor de SR- AH/SD compreendia

a avaliação do estudante AH/SD, se o entendimento do professor quanto ao papel desempenhado está alinhado aos documentos da SEEDF e qual seria a percepção do profissional em relação ao cotidiano do seu trabalho.

O item 1 buscou identificar se a equipe de AH/SD que atua nas Regionais de Ensino estava completa ou se faltava algum profissional. O gráfico a seguir apresenta o resultado geral das Regionais de Ensino investigadas.

Gráfico 4.1: Equipe do AAE-AH/SD



Fonte: Autoria própria.

Os achados indicam que 43% das equipes do AEE-AH/SD investigadas trabalham com equipes incompletas, o que sobrecarrega e dificulta o desenvolvimento das avaliações e do atendimento ao estudante.

A tabela a seguir apresenta os dados específicos das Regionais de Ensino investigadas que possuem falta de profissionais no AEE-AH/SD. Os dados serão apresentados para que possamos relacioná-los com outros achados.

Tabela 4.2: falta de profissionais por Regional de Ensino

Regional de Ensino	Profissional que Falta
Núcleo Bandeirante	Itinerante
Gama	Psicólogo e professor de Arte
Plano Piloto	Psicólogo e professor de Arte

Fonte: Autoria própria

Ao observarmos os dados da tabela 4.2, identificamos que a Regional do Núcleo Bandeirante, que atende estudantes das regionais de Ensino do Núcleo

Bandeirante, Candangolândia e Riacho Fundo, está sem o itinerante, que é o profissional que faz o elo entre a escola regular e o AEE-AH/SD.

As Regionais de Ensino do Gama e do Plano Piloto estão sem o professor de arte, tendo, assim, duas salas de recursos de talento artístico fechadas e sem o psicólogo que é o profissional que desempenha papel indispensável na avaliação dos estudantes que apresentam características de AH/SD.

Quando relacionamos a falta de psicólogos com o quantitativo de estudantes efetivados no programa (dados apresentados no capítulo anterior dessa dissertação) fica evidente que a Regional de Ensino do Gama, que possui aproximadamente 73% de estudantes em avaliação, e o Plano Piloto, com aproximadamente 83% dos estudantes no processo de avaliação, não efetivaram estudantes no programa porque não conseguiram concluir a sua avaliação, o que obrigatoriamente precisa perpassar o trabalho do psicólogo especialista em AH/SD.

Se analisarmos que os dados da pesquisa foram coletados no mês de novembro de 2019, fica evidente que as salas de recursos das Regionais de Ensino do Gama e do Plano Piloto não conseguiram concluir as avaliações desses estudantes em 2019 e isso, além de gerar aumento nas listas de espera do programa, também impacta diretamente no Censo Escolar do ano letivo, pois poucos serão os dados de estudantes atendidos no AEE-AH/SD que irão ser computados, o que incide em menos verbas e menos visibilidade nas políticas públicas.

O item 2 do questionário composto por cinco subitens pretendia investigar se o professor da sala de recursos de AH/SD compreendia as principais ideias da Teoria de Joseph Renzulli. Os subitens continham afirmativas com ideias de AH/SD e o professor deveria assinalar com um (X) aquelas que fossem defendidas por Joseph Renzulli.

O subitem (a) apresentou a ideia da valorização aos Testes de Quociente Intelectual (QI) para a identificação de estudantes AH/SD e nenhuma Regional de Ensino identificou essa afirmativa como parte da teoria de Joseph Renzulli.

Renzulli faz críticas aos testes psicológicos, pois entende que esses são restritos quando pensamos no construto de AH/SD, por não conseguirem avaliar certas habilidades, como criatividade, habilidades artísticas e interpessoais (HAZIN et al., 2009; RECH, FREITAS, 2005; VIRGOLIM, 2014). Nesse sentido podemos afirmar que conseguimos avançar no processo de avaliação dos estudantes quando o

psicólogo do AEE-AH/SD aplica um teste de inteligência com estudantes que estão em observação, mas o resultado não é determinante na avaliação final do estudante.

O subitem (b) apresentava a afirmativa: o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular é marcado por atividades dinâmicas, incentivo à tomada de decisões pelo próprio estudante e favorece a autoestima.

Nesse subitem, 71,42% (5) das Regionais de Ensino compreendem que o modelo Triádico de Enriquecimento Curricular faz parte do arcabouço teórico de Joseph Renzulli, enquanto 28,57% (2) das Regionais de Ensino não identificaram a afirmativa como campo teórico do autor.

O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular é apresentado inclusive como proposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para estudantes de AH/SD.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 10).

Os dados encontrados no subitem (b) reforçam a importância da formação continuada para professores do AEE-AH/SD. Segundo Rech; Negrini (2019), a transformação das práticas pedagógicas desses profissionais pode contribuir com o processo formativo e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes de AH/SD, ou seja, essa transformação pode ser alcançada por meio de formação.

Para Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada evolui os conhecimentos dos docentes e comumente atua nas lacunas deixadas pela formação inicial.

O subitem (c) trazia a Teoria dos Três Anéis, modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. Nessa afirmativa, todas as Regionais de Ensino marcaram a questão, identificando, assim, a principal ideia de Joseph Renzulli.

O subitem (d) afirmava que, para Renzulli, a pessoa que apresenta comportamento de AH/SD já nasce com essa predisposição, assim, podemos afirmar que AH/SD é um fator inato e, de forma assertiva, nenhuma Regional de Ensino identificou a afirmativa como sendo ideia de Joseph Renzulli.

Para Renzulli (2004; 2014), as AH/SD estão relacionadas, sobretudo, com as interações com o meio (social) e menos com fatores genéticos (inatos). Defende que as habilidades podem ser desenvolvidas em certas circunstâncias, dependendo de fatores indicados na sua Teoria dos Três Anéis: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação).

O subitem (e) trazia o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (MPG), que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos dos estudantes AH/SD. Nessa afirmativa, 57,14% (4) das Regionais de Ensino corretamente identificaram o subitem como parte da teoria de Joseph Renzulli e 42,85% (3) das Regionais de Ensino não identificaram essa parte da teoria.

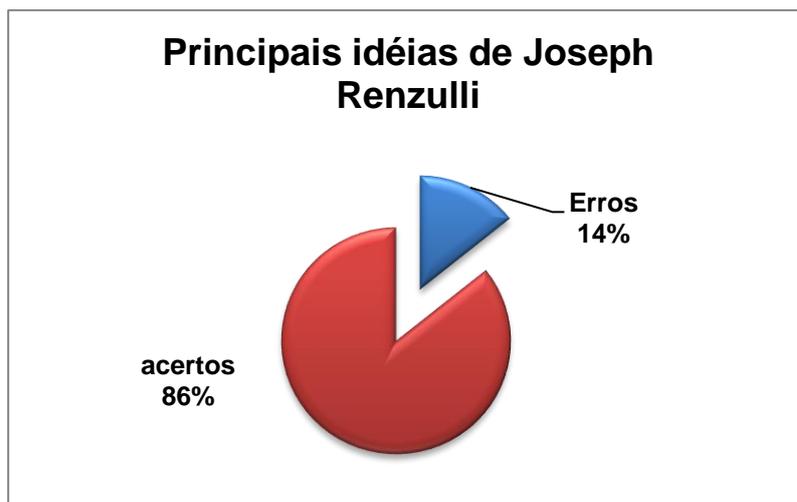
Julgamos que esta foi a questão com maior grau de complexidade, pois o respondente necessitava conhecer o conglomerado de ideias que forma a teoria geral do Joseph Renzulli.

Renzulli et al. (1981), ao perceberem que muitas pessoas não seriam identificadas com AH/SD por meios tradicionais, desenvolveu um conjunto de procedimentos nomeados Modelo de Identificação das Portas Giratórias para serem utilizados na composição de grupos de pessoas para programas de desenvolvimento.

Segundo Renzulli (1990), os procedimentos são: (1) nomeação por testes; (2) nomeação por professores; (3) caminhos alternativos; (4) nomeações especiais; (5) notificação e orientação a pais; e (6) informação de ação.

O gráfico a seguir apresenta o percentual de erros e acertos dos cinco subitens do item dois do questionário.

Gráfico 4.2: Principais ideias de Joseph Renzulli.



Fonte: Autoria própria.

O gráfico indica que de maneira geral, os professores de salas de recursos de AH/SD da área acadêmica que atuam com estudantes do segundo ciclo conhecem o arcabouço teórico proposto por Renzulli. O ponto que apresentou alguma fragilidade foi o MPG.

O item 3 teve o objetivo de identificar quais os instrumentos e escalas que os professores de sala de recursos utilizam para auxiliar na identificação/avaliação dos estudantes indicados ao AEE-AH/SD. Os achados desse item podem ser apreciados na nuvem de palavras a seguir.

Figura 4.2: Escalas utilizadas no AEE-AH/SD



Fonte: Autoria própria.

Ao apreciarmos a nuvem de palavras, podemos depreender quão vasto é o repertório de instrumentos utilizados pelos professores do AEE-AH/SD. Os instrumentos com maior frequência foram: Digitais da Aprendizagem, Estilo de Aprendizagem e Portfólio do Talento Total. Segundo Braga (2006), as escalas de avaliação são instrumentos que auxiliam aos professores a identificar quais alunos ininterruptamente manifestam características específicas da superdotação.

O item 4 teve o intuito de identificar a apropriação dos professores de salas de recursos AH/SD sobre os três tipos de atividades propostas por Renzulli no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular. O quadro 4.1 apresenta as respostas dos professores do AEE-AH/SD quando solicitado que dessem exemplos de atividades utilizadas com frequência do Enriquecimento Curricular.

Quadro 4.1: Tipos de atividades do Enriquecimento Curricular

Regional de Ensino	Tipo I	Tipo II	Tipo III
Recanto das Emas	Vídeos Textos	Tutoriais	Feiras Mostras
Ceilândia	Vídeos Oficinas Visita de especialista	Tutoriais Scratch	Feiras Mostras
Guará	Palestras Cursos virtuais (Youtube)	Tutoriais: como utilizar o Power Point Outros Aplicativos	Mostra
Taguatinga	Atividades raciocínio lógico Jogos matemáticos Introdução à robótica Tutoriais	Palestra, Pesquisa para novo produto.	Feiras Mostras Apresentações Jogos e Vídeos
Núcleo Bandeirante	Pesquisa na área de interesse	Oficinas Palestras	Feiras
Gama	Pesquisa na área de interesse	Tutoriais de programação de jogos	Feiras
Plano Piloto	Visitas e discussão de temas variados	Orientação sobre passos de uma investigação científica	Investigações científicas

Fonte: Autoria própria.

Ao refletirmos sobre o quadro 4.1, é possível perceber que professores de salas de recursos de AH/SD possuem concepções alinhadas sobre os tipos de atividades propostas por Joseph Renzulli. Nas atividades do Tipo I, II e III, foi possível perceber

que professores utilizam a tecnologia para auxiliar o Enriquecimento Curricular. Para Brignol (2004), a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação na educação não deve se limitar apenas ao objetivo do estudante saber operar computadores, mas o de possibilitar a construção/desenvolvimento do conhecimento e da autonomia.

Besnoy et al. (2012) pesquisaram sobre professores de estudantes AH/SD que utilizam recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Os resultados apontam que esses profissionais não possuem condições adequadas para o uso de tecnologias, como infraestrutura adequada, capacitação profissional e atitude positiva em relação às tecnologias. Essas condições também são apontadas, pela literatura brasileira, como dificultadoras da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares (LUCAS, 2002; ALMEIDA et al., 2005).

No item 5 apresentamos três atribuições do professor do AEE-AH/SD indicadas no documento Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010) e solicitamos que o professor marcasse o que julgava ser inerente à sua função. Os achados podem ser apreciados na tabela a seguir e o percentual indica o reconhecimento da atribuição pelo professor do AEE-AH/SD.

Tabela 4.3: Atribuições dos professores do AEE-AH/SD

OP do Ensino Especial (2010)	Atribuição reconhecida pelo professor do AEE-AH/SD
a) desenvolver uma prática adequada à estimulação do seu potencial, a fim de possibilitar-lhe o alcance, em ritmo próprio, de um nível de excelência (Atividade de Enriquecimento Tipo III) na adequação dos projetos idealizados às situações reais.	85,71%
b) orientar o estudante oferecendo-lhe condições de, a partir da identificação de uma situação-problema, elaborar seu projeto de pesquisa e concluir todas as etapas, desde a idealização à execução.	100%
c) direcionar a organização de sua prática pedagógica cotidiana ao desenvolvimento das áreas de interesse dos estudantes e não com ênfase na área de concurso ou de formação inicial do próprio professor, atuando como professor-tutor.	85,71%

Fonte: Autoria própria.

Os resultados apontam que, em média, 90,48% das atribuições apresentadas nos documentos legais da SEEDF para professores das salas de recursos de AH/SD

são reconhecidas pelos profissionais que atuam no AEE-AH/SD. O professor do AEE-AH/SD desempenha papel relevante na inclusão do aluno de AH/SD. As atribuições do seu trabalho estão vinculadas a ações que provem a inclusão escolar.

O item 6, último item do instrumento, tinha o anseio de colher informações sobre o cotidiano e as condições do trabalho em salas de recursos de AH/SD. O item foi subdividido em cinco subitens e os respondentes julgaram os itens em: discorda totalmente, discorda, neutro, concorda ou concorda totalmente.

O *subitem (a)* apresentou a afirmativa: o espaço físico onde são realizados os atendimentos é adequado. A seguir é possível apreciar a tabela com as respostas dos professores das salas de recursos investigadas.

Tabela 4.4: espaço físico

Discordo totalmente	0%
Discordo	28,57%
Neutro	0%
Concordo	71,42%
Concordo totalmente	0%

Fonte: Autoria própria.

Quando questionados sobre o espaço físico dos atendimentos, 71,42% (5) dos professores julgaram que o espaço físico dos atendimentos é adequado e 28,57% (2) dos professores discordaram da afirmativa.

Ao visitarmos as sete salas de recurso de AH/SD da área acadêmica que atendem estudantes do segundo ciclo, foi possível perceber discrepâncias entre as condições de atendimento. Enquanto algumas Regionais de Ensino possuem espaço amplo e arejado, por exemplo, outras funcionam em pequenos depósitos ou nos conhecidos “puxadinhos”.

O *subitem (b)*, cuja afirmativa é: o investimento em material para o desenvolvimento de projetos com os estudantes é suficiente.

Tabela 4.5: Investimento em material

Discordo totalmente	71,42%
Discordo	42,85%
Neutro	0%
Concordo	0%
Concordo totalmente	0%

Fonte: autoria própria

Os resultados mostram que 100% (7) dos professores de salas de recursos AH/SD acreditam que o investimento em material não é suficiente para o desenvolvimento dos projetos dos estudantes. Em algumas salas de recursos, foi observado que não há internet e, em outras salas, os professores da equipe rateiam o valor cobrado pela internet para que estudantes e professores possam realizar pesquisas.

Para Mori e Brandão (2009), é evidente a escassez e a pobreza dos recursos disponíveis para o atendimento dos estudantes AH/SD. Faltam instrumentos para trabalhar o cognitivo. A escola fornece certos materiais, como lápis, papéis e borrachas, mas até mesmo os jogos de raciocínio são comumente adquiridos pelas professoras. Alguns profissionais precisam levar de casa o próprio *notebook*.

As duas professoras comungam a opinião e a preocupação em relação aos escassos recursos materiais e equipamentos de que dispõem para os trabalhos. Ambas contam com outros espaços das escolas, como biblioteca, laboratórios, sala de informática, mas consideram que seria mais apropriado se tivessem alguns materiais interessantes e estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, etc.(MORI, BRANDÃO, 2009, p. 496).

O relato de pesquisa de Mori e Brandão realizado em 2009 no Estado do Paraná reforça a ideia de que a falta de investimento material para AEE-AH/SD é recorrente não só no Distrito Federal como em outros estados do país.

O *subitem (c)* apresentou a afirmativa: existem momentos de trocadas de experiências entre professores do AEE-AH/SD. A seguir é possível apreciar os achados.

Tabela 4.6: Trocas de experiências

Discordo totalmente	14,28%
Discordo	57,14%
Neutro	14,28%
Concordo	0%
Concordo totalmente	14,28%

Fonte: Autoria própria.

Ao observarmos a tabela 4.6, é percebido que seis dos sete profissionais julgaram o item entre discordo totalmente, discordo e neutro. Apenas um profissional julgou que existem esses momentos.

Defendemos que as trocas de experiência possibilitam o desenvolvimento profissional dos professores e propiciam a formação continuada reflexiva e crítica, além de contribuir para a diversificação das práticas pedagógicas dos docentes.

O *subitem (d)* declarava: há oferta de formação continuada na área de AH/SD. Os achados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 4.7: Formação Continuada

Discordo totalmente	14,28%
Discordo	28,57%
Neutro	28,57%
Concordo	28,57%
Concordo totalmente	0%

Fonte: Autoria própria.

Os achados apontam que aproximadamente 71% dos professores do AEE julgaram o item entre discordo totalmente, discordo e neutro. Deixando evidente uma lacuna na formação continuada desses profissionais.

Para corroborar com os dados encontrados na pesquisa, visitamos o sítio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE e buscamos a lista de contemplados nos cursos de formação continuada para o primeiro semestre de 2020. Das 551 vagas ofertadas apenas 19 foram destinadas ao curso de AEE-AH/SD. Vale destacar que o curso de AEE-AH/SD é exigido para aptidão da sala de recursos. Sendo assim, podemos inferir que os profissionais que já atuam nessas salas a princípio possuem esse curso não restando outras opções de curso sobre a temática.

Para Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada exerce papel relevante, pois proporciona evolução dos docentes, além de desenvolver áreas que não foram trabalhadas pela formação inicial.

A formação continuada como o meio responsável e capaz de promover nos professores já em serviço, a apreensão dos conhecimentos científicos e legais para que se possa transformar saberes e práticas docentes, tornando-os aptos a efetivamente lidarem com a inclusão dos estudantes com superdotação (ANJOS, 2018, p. 16).

Concordamos com os autores supracitados sobre a importância e a necessária urgência em pensar e promover formação continuada adequada aos profissionais do AEE-AH/SD, com o objetivo de ofertar atendimento de qualidade aos estudantes.

O *subitem (e)* indagava se o profissional possuía conhecimento sobre documentos e legislação sobre AH/SD.

Tabela 4.8: Conhecimento sobre documentos e legislação

Discordo totalmente	0%
Discordo	0%
Neutro	14,28%
Concordo	85,71%
Concordo totalmente	0%

Fonte: Autoria própria.

Os achados do subitem apontam que cerca de 85% dos professores julgam conhecer os documentos e legislações sobre AH/SD. Nenhum profissional julgou conhecê-los totalmente, o que reforça o entendimento sobre a necessidade de formação continuada adequada para esses profissionais.

4.6 Considerações Finais

Promover a Educação Inclusiva para estudantes que apresentam características de AH/SD é uma tarefa desafiadora. Garantir uma educação que respeita suas especificidades e estimula o desenvolvimento de suas habilidades é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Quando pensamos na organização do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas salas de recursos AH/SD, precisamos pensar que ainda é necessário

promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses estudantes.

Existe escassa produção científica que aborda o efetivo trabalho realizado pelo AEE-AH/SD. Há um grande volume de produção acadêmica realizada nos departamentos de psicologia que abordam questões da identificação e avaliação do estudante AH/SD.

Ao estudarmos o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de AH/SD, precisamos sinalizar que o Distrito Federal realiza um trabalho diferenciado da maioria dos estados brasileiros. Enquanto outros entes da federação ofertam o AEE para estudantes de AH/SD em salas de recursos multifuncionais, o Distrito Federal conseguiu implementar as salas de recursos específicas para esse público.

As salas de recursos específicas possibilitam que o profissional atuante seja um especialista no assunto, enquanto os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais dedicam-se ao estudo das Deficiências, do TEA e das Altas Habilidades/Superdotação.

O presente artigo almejou caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. O que ficou evidente é que os profissionais que atuam nessas salas dominam em grande parte o arcabouço teórico proposto por Joseph Renzilli, contudo ainda há pontos divergentes que sugerimos e propomos serem esclarecidos por meio da formação continuada.

Uma questão que ficou latente ao longo do artigo é que a falta de profissionais, principalmente do psicólogo do AEE-AH/SD, vem ocasionando delonga na efetivação de estudantes nas salas recursos e, paulatinamente, gerando crescimento nas listas de espera ao AEE-AH/SD. Esse movimento também está relacionado com a subnotificação desses estudantes no Censo Escolar.

Quando discutimos sobre as condições de trabalho do professor do AEE-AH/SD do Distrito Federal não é possível deixar de mencionar que ele não faz jus ao regime de jornada ampliada e que o seu regime de trabalho é o de vinte mais vinte horas semanais.

Art. 26. A atuação dos professores no AEE em Salas de Recursos (Generalista e Específica) / Itinerância, na EJA (Presencial ou em Cursos a Distância), e nos Laboratórios de Informática, devidamente autorizados, será no regime de vinte mais vinte horas ou no regime de vinte horas semanais,

aplicando-se os incisos II e III e o §2º do art. 5º, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O regime de trabalho de vinte mais vinte horas semanais do professor de salas de recursos implica no atendimento de estudantes nos turnos matutino e vespertino. Sendo assim, o professor tem menos tempo para coordenar, planejar além de dificultar momentos de trocas de experiências entre professores do AEE e professores das turmas regulares.

Pontos de convergência do conglomerado da teoria de Renzulli com as práticas pedagógicas dos professores estão na utilização de variedade de atividades (Tipo I, Tipo II) que buscam priorizar o meio tecnológico, com intuito de respeitar os interesses dos estudantes.

Consentaneamente, os dados revelam que as práticas pedagógicas dos profissionais das salas de recursos de AH/SD convergem em grande parte à teoria proposta e isso se evidencia em determinadas ações, como: uso de escalas de aprendizagem para aumentar a percepção acerca dos caminhos de aprendizagem dos discentes e suas áreas de interesse; os professores propõem atividades e caminhos de pesquisa de modo a ampliar o alcance dos objetivos de pesquisa do estudante; o levantamento de ações possíveis a partir das áreas de interesse verificadas, seleção de aplicativos e tutoriais para auxiliar na aprendizagem, entre outros.

Por outro lado, identificamos que existe certa hesitação quando indagamos sobre as atividades do Tipo III. Entendemos que esse tipo de atividade possui alto grau de complexidade, pois visa a solução de problemas do cotidiano, a criação de um produto, serviço. É necessário que o estudante já possua autonomia, gerencie o tempo, interaja com especialistas. As atividades do Tipo III são comumente apresentadas nas Feiras de Ciências e Mostras Culturais. Esse fator se caracteriza como ponto de divergência e, por isso, indicamos a necessidade de formação continuada que estabeleça relação direta com essa parte da teoria. Outro fator de destaque é que uma parcela dos professores não identificou o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que também deve compor a formação.

Concordamos com Fleith (2007) que não basta identificar o estudante AH/SD, é necessário garantir o pleno desenvolvimento de suas habilidades para não

correremos o risco de desperdiçarmos talentos. Destarte, é urgente discutirmos políticas públicas para a formação continuada dos profissionais do AEE-AH/SD.

O que ficou evidente para a pesquisa é que o professor do AEE-AH/SD precisa estar preparado para ofertar educação de qualidade, que respeite as individualidades e encoraje as habilidades dos estudantes.

4.7 Referências

ALMEIDA, L. B. et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 2, n. 1, p. 55-56, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-17752005000100005>. Acesso em: 11 out. 2019.

ALMLUND, M.; DUCKWORTH, A. L.; HECKMAN, J.; KAUTZ, T. Chapter 1 - Personality Psychology and Economics. In *Handbook of The Economics of Education*. In: Hanushek, E. A.; Machin, S.; Woessmann, L. *Handbook of the Economics of Education* Elsevier, v. 4, p. 1-181. 2011.

ANJOS, A. G. *Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos*. 178f. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru (SP), 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153153/anjos_ag_me_bauru_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2020.

BESNOY, K. D.; DANTZLER, J. A.; SIDERS, J. A. Creating a Digital Ecosystem for the Gifted Education Classroom. *Journal of Advanced Academics*, v. 23, n. 4, p. 305-325, 2012. Disponível em: <http://joa.sagepub.com/content/23/4/305>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRAGA, E. S. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*./coordenação geral SEESP/MEC. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRIGNOL, S. M. S. Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio. 68f. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Estatística com Ênfase em Softwares Estatísticos) – Faculdades Jorge Amado, Salvador (BA), 2004. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~abe/Monografia.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (org.). *Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia – estudo III*. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016 (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI: 3).

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. *Orientação Pedagógica da Educação Especial*. Brasília, DF: SEEDF, 2010. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. Portaria nº 03 de 06 de janeiro de 2020. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. Brasília, DF: SEEDF, 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/PORTARIA-N%C2%BA-03-DE-06-DE-JANEIRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC, 2002 (Apostila).

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. Formatos alternativos de teses e dissertações. *Blog Ciência Prática*, 13 jun./ 2019. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino Aprendizagem II. *Arizona State University*, v. 23 n. 30, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *RPGE – Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 17 jan. 2020.

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

GOLEMAN, D. The socially intelligent. *Educational leadership*, v. 64, n. 1, p. 76-81, 2006. Disponível em:

https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1207228817342_1390637911_7833/Goleman-%20Socially%20Intelligent%20Leader.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

HAZIN, I. et al. Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, v. 8, n. 2, p. 255-265, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n2/v8n2a11.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LUCAS, C. R. As tecnologias da informação e a exclusão digital. *Transinformação*, v. 14, n. 2, p. 159-165, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862002000200005>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MOREIRA, G. E. A educação matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 17, n.c3, p. 508-519, 2015. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/emp/article/viewFile/25667/pdf>. Acesso em: 10 fev. 20.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L.; SANTOS, A. C.; HATTUM-JANSSEN, N. V.; AREZES, P. M. F. M.; MARTINHO, M. H. Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (org.). *Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de professores*. Volume I. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 83-108.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília (SP), v. 15, n. 3, p. 485-498, Set.-Dez. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PAIVA, T. F. Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática. 135f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2019.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara (SP), v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em: 17 jan. 2020.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Childhood Development*, 63, p. 9-18. 1990.

_____. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84 (1), p. 33-40/p. 57,58. 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/275514351_Expanding_the_Conception_of_Giftedness_To_Include_Co-Cognitive_Traits_and_To_Promote_Social_Capital.

Acesso em: 17 jan. 2020.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

_____. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, v. 27 n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/307782465_The_schoolwide_enrichment_model_a_comprehensive_plan_for_the_development_of_talents_and_giftedness.

Acesso em: 17 jan. 2020.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/supedotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento das potencialidades*. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; MITCHELL, M. S. *Rating the executive functions of young people*. Storrs: *The National Research Center on the Gifted and Talented*. University of Connecticut, 2011.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning. 1981.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E, C (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa ignorância”.

John F. Kennedy

5.1 Considerações gerais da Dissertação

Para compreendermos o processo de inclusão na educação escolar brasileira, é necessário fazer uma análise histórica das demandas e necessidades dos grupos sociais. Ainda se faz necessário quebrar o paradigma de que a inclusão só é necessária apenas para o público do Ensino Especial, a saber: estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação.

Defendemos que a inclusão deve ser pensada dentro de um projeto de educação crítica que considera TODOS os sujeitos que, de alguma forma, foram excluídos ou marginalizados. Sendo assim, a inclusão pensada como um projeto de educação crítica diz respeito, mas não se limita, ao público da Educação Especial, estudantes em situação econômica desfavorecida, refugiados, LGBTQI, a lista cresce celeremente com objetivo de alcançar uma educação igualitária, democrática e que respeita a diversidade.

A inquietação que nos impulsionou a investigar é o desafio de se incluir estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. Isso significa trabalhar com a diversidade, buscar o desenvolvimento das habilidades desse estudante e principalmente evitar a segregação e exclusão.

Grande parte das pesquisas acadêmicas sobre o tema se concentra na identificação de estudantes com AH/SD e estão concentradas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Psicologia. O que propusemos para essa pesquisa é um olhar cuidadoso sobre as questões educacionais sem omitir ou negligenciar as questões da identificação dos estudantes, pois sabemos que ainda é um ponto frágil que necessita de estudos.

Identificar o estudante de AH/SD ainda é um ponto de relevância, mas, para além da identificação, almejávamos pesquisar os caminhos percorridos após esse reconhecimento. Assim, nosso problema de pesquisa foi revelado e nesse contexto

nos perguntamos: como a teoria proposta por Joseph Renzulli, institucionalizada pela SEEDF, é aplicada nas salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal?

À medida que surgia o problema de pesquisa, crescia a inquietação para investigar, refletir e principalmente buscar possibilidades para a melhoria do atendimento dos estudantes de AH/SD. Para compreendermos a complexidade desse evento, buscamos aprofundar o conhecimento teórico, aumentando nosso repertório sobre a temática, assim decidimos buscar o Mestrado Profissional em Educação.

Nesse contexto, revelamos o objetivo que conduziu essa pesquisa: investigar as práticas pedagógicas de professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal, segundo a Teoria de Joseph Renzulli.

Para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, propusemos três objetivos específicos, formulando, assim, uma triangulação entre políticas públicas educacionais, identificação de estudantes que apresentam comportamento de AH/SD e as práticas pedagógicas de professores que atuam no AEE-AH/SD. A saber:

- situar historicamente a educação para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e,
- caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli.

Cada objetivo específico gerou um artigo científico com referencial teórico, metodologia, análise de dados, considerações e referências. Esse desenho de pesquisa configura cada artigo como um produto final, requisito indispensável para o Mestrado Profissional.

A metodologia de pesquisa escolhida para essa dissertação é o formato *multipaper* que viabiliza o uso de metodologias diferenciadas, promovendo, assim, a possibilidade de encontrar caminhos e respostas para objetos de pesquisa complexos.

Segundo Frank e Yukihiro (2013), nas pesquisas que objetivam investigar um problema complexo com resultados distintos, mas que dialogam, é comum que cada artigo esteja diretamente relacionado a um dos objetivos específicos e que o conjunto desses artigos guie na direção de responder ao objetivo geral.

O *multipaper* é considerado um formato alternativo e inovador e Watson e Nehls (2016) afirmam que esse formato incentiva publicações acadêmicas, desde que pesquisadores com responsabilidade garantam o reconhecimento e originalidade dos trabalhos acadêmicos.

No formato *multipaper* é indispensável que os artigos dialoguem e que o desenho da pesquisa seja idealizado a responder o objetivo geral. É comum que questões abordadas em um dos artigos sejam revisitadas em outro.

No artigo um (capítulo II), objetivamos situar historicamente a Educação Inclusiva para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. Buscamos trazer para a discussão o diálogo de como os direitos humanos são abordados na perspectiva da educação crítica. O artigo foi construído sob abordagem qualitativa e aplicada. Os objetivos foram descritivos, com procedimentos de pesquisa documental e eletrônica. A técnica de análise de dados foi a documental.

A ideia central do artigo foi compreender o processo de inclusão educacional dos estudantes que apresentam comportamento AH/SD, fazendo uma análise histórica das políticas públicas educacionais e concatenando com as ideias da educação como direito humano. Quando assumimos a perspectiva da educação como direito humano, questionamos o público das políticas públicas educacionais que não se limitam apenas a esse público da Educação Especial e sim a TODOS os grupos que, de alguma forma, foram excluídos do processo educativo.

No Brasil, ainda estamos lutando pela garantia de direitos básicos e a educação inclusiva precisa ser um projeto nacional comprometido com o desmonte da exclusão em todos os níveis.

Segundo o IBGE, em 2019, cresceu o índice de brasileiros que vivem em extrema pobreza. O cenário posto no país é o crescimento do desemprego e a diminuição dos investimentos em programas sociais.

Nas políticas públicas educacionais, há a tentativa do fortalecimento dos grupos de minoria para a promoção de políticas inclusivas e de diversidade. Quando falamos

de políticas voltadas ao público de AH/SD do Brasil, é comum observar as AH/SD citada na maioria das legislações destinadas à Educação Especial, porém incluir a nomenclatura não garante a efetiva participação nas políticas públicas educacionais. O que observamos é uma ruptura entre o que é legislado e o que é efetivamente realizado.

Conjecturamos com Pérez (2018) quando a autora defende que não acredita nas políticas públicas educacionais voltadas ao público de AH/SD, pois, se não existe um diagnóstico da situação das AH/SD no Brasil, como podemos pensar em políticas para melhorar a educação desses estudantes? A autora defende que o que vemos são políticas emergenciais, que, muitas vezes, não conseguem ser implantadas e acabam sem sair do papel, como é o caso da criação de um cadastro nacional de estudantes com AH/SD proposto no artigo 59-A da LDB/96, incluído pela Lei n. 13.234 de 2015, que, mesmo depois de cinco anos, ainda não foi efetivada.

O artigo dois (capítulo III) teve como objetivo caracterizar o público atendido nas salas de recursos de Altas Habilidades/superdotação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Quanto à metodologia o artigo, aplicou-se a abordagem qualitativa, os objetivos são descritivos/explicativos e o procedimento adotado foi a pesquisa de campo com aplicação de questionário.

Depreendemos do estudo que é necessário promover práticas inclusivas para estudantes AH/SD. Os esforços ainda estão focados nas questões de identificação e da avaliação destes estudantes, porém é indispensável discutir para além da identificação e avaliação dos estudantes.

Os dados encontrados no artigo apontam que uma cadeia de ocorrências pode determinar a falta de visibilidade das AH/SD no cenário brasileiro: a subnotificação no Censo Escolar, a falta de profissionais nas equipes do AEE-AH/SD, a escassa discussão do tema na formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, o investimento insuficiente nas salas de recursos e as políticas públicas educacionais com acanhada representatividade do público de AH/SD.

Arrematamos o artigo com a ideia de que é necessário identificar o estudante com AH/SD com o objetivo de buscar incluí-lo e desenvolvê-lo ou então a identificação servirá apenas para rotular e segregar o estudante.

O terceiro artigo (capítulo IV) buscou caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito

Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. A metodologia adotada para o artigo foi a abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e procedimentos de pesquisa de campo com utilização de questionário.

Fechamos a triangulação proposta para a dissertação refletindo sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam no AEE-AH/SD e constatamos a princípio de que existem poucas pesquisas acadêmicas que abordam o trabalho desse profissional.

Defendemos que é necessário refletir sobre as práticas dos professores que atuam nas salas de recursos AH/SD e identificamos que o Distrito Federal possui uma organização peculiar do AEE-AH/SD, pois realiza o atendimento desses estudantes em salas específicas com profissionais especialistas, enquanto os outros estados brasileiros ofertam o AEE para estudantes de AH/SD em salas de recursos multifuncionais¹⁹.

Os achados apontam que os professores investigados identificam e utilizam o conglomerado teórico proposto por Joseph Renzulli e que há pouca divergência ocasionada pelo desconhecimento de um grupo de professores de uma parte da teoria de identificação de estudantes de AH/SD denominado Modelo de Identificação das Portas Giratórias. Sugerimos que ponto divergente seja esclarecido em formação continuada.

Outro ponto de relevância foi identificado pela falta de profissionais nas equipes de algumas Regionais de Ensino, principalmente do psicólogo do AEE-AH/SD. A falta do profissional apontou baixa efetivação de estudantes nas salas recursos, acarretando a subnotificação desses estudantes no Censo Escolar.

Sumarizando, fica evidente que o professor do AEE-AH/SD precisa estar preparado para ofertar educação de qualidade, que precisa continuar aperfeiçoando suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada.

5.2 Referências

¹⁹ As salas de recursos multifuncionais atendem todos os estudantes da Educação Especial com objetivo de complementar ou suplementar o currículo (todas as Deficiências, Transtorno do Especto Autista e Altas Habilidades/Superdotação).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. Formatos alternativos de teses e dissertações. *Blog Ciência Prática*, 13 jun./ 2019. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PÉREZ, G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 307-332.

WATSON, Doris L.; NEHLS, Kimberly. Alternative dissertation formats: Preparing scholars for the academy and beyond. In: *Contemporary approaches to dissertation development and research methods*. IGI Global, 2016, p. 43-52.

APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/MP
DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – DIEM**

PESQUISA: Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli.

Prezado professor (a),

Sou a professora Karla Vanessa Gomes dos Santos e realizo uma pesquisa de Mestrado na Universidade de Brasília - UnB intitulada Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli. A pesquisa é realizada sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, cujo objetivo geral é investigar as práticas pedagógicas de professores de salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal.

Solicitamos sua participação na pesquisa e ressaltamos que ela se dará de forma voluntária, que as informações obtidas não serão identificadas e os resultados serão divulgados por meio da plataforma de acesso livre à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A aceitação em responder aos questionários denota o consentimento esclarecido dessa condição de anonimato e uso de dados para fins acadêmico-científicos no âmbito nacional e internacional que poderão ser utilizados integralmente ou em partes.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o (a) participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Desde já agradecemos sua colaboração e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento de nosso trabalho.

Atenciosamente,

Karla Vanessa Gomes dos Santos
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) –
PPGEMP/FE- UnB,
prof.karlasantos@gmail.com
Telefone:(61) 98421-7521

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
Pós-Doutor em Educação e Doutor em Educação Matemática com Estágio Doutoral na
Universidade do Minho/PT.
Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador do Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UnB (Mestrado e Doutorado Acadêmicos e
Mestrado Profissional).
geust@unb.br

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO

Prezado professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Práticas Pedagógicas de professores na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria de Joseph Renzulli**, que tem como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas de professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, e, objetivos específicos: identificar as práticas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e identificar os pontos de convergência e ou divergência das práticas pedagógicas com a teoria proposta por Joseph Renzulli. O estudo seguirá uma abordagem de método qualitativo de pesquisa e consistirá na aplicação de questionários com professores que atuam em salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do segundo ciclo da Educação Básica do Distrito Federal.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Você foi convidado (a) para participar da pesquisa por ter alunos com altas habilidades/superdotação e atuar em uma sala de recursos AH/SD, porém sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em participar de uma aplicação de questionários. Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no roteiro que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma numérica ou usando nomes diferentes.

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre as práticas pedagógicas de estudante que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Karla Vanessa Gomes dos Santos
Responsável pela pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local:

Assinatura do sujeito da pesquisa

CONTATOS DA PESQUISADORA

Telefone: (61) 98421-7521

E-mail: prof.karlasantos@gmail.com

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE QUE APRESENTA COMPORTAMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO- PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

I- CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

Responda, por favor, de forma breve às seguintes questões.

1. Quantos estudantes estão frequentando a sala de recursos na qual você é lotado?

_____.

2. Em média, quantos encontros são necessários para avaliar o estudante? _____

3. Dos estudantes frequentes, quantos já passaram pela avaliação e foram efetivados no Atendimento Educacional Especializado AH/SD? _____

4. A sua sala de recursos possui lista de espera?

a) () Sim b) () Não

5. Quanto à via da indicação dos estudantes para o AEE, ordene do maior para menor, sendo 1 a maior quantidade de indicação e 4 a menor quantidade de indicação.

- a) () Família
- b) () Amigos, vizinhos, conhecidos.
- c) () Escola
- d) () Autoindicação

6. Quantos são de origem:

a) Da Rede Pública: _____ b) Da Rede Privada: _____

7. Informe a quantidade de estudantes que frequenta a sua sala fazendo relação com o gênero.

a) Masculino: _____ b) Feminino: _____

8. Dos estudantes matriculados, algum possui dupla excepcionalidade? Se sim, quais são essas excepcionalidades? _____

9. Os estudantes que frequentam a sua sala de recursos possuem outros familiares que frequentam ou frequentaram o AEE-AH/SD?

- a) Sim ()
- b) Não ()

Se a resposta anterior for afirmativa, indique a quantidade e o grau de parentesco.

10. Cite as cinco principais características comuns entre os estudantes com AH/SD que você atende:

1	
2	
3	
4	
5	

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AH/SD

I - CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

1. Gênero:

Masculino () Feminino ()

2. Idade (em anos):

- a) Menos de 25 ()
- b) 26-30 ()
- c) 31-39 ()
- d) 40-50 ()
- e) 51-60 ()
- f) Mais de 60 ()

3. Formação acadêmica:

- a) Magistério ()
- b) Nível Superior ()
- c) Especialização ()
- d) Mestrado ()
- e) Doutorado ()
- f) Pós-doutorado ()

4. Tempo de atuação como professor:

- a) Até 2 anos ()
- b) 2-5 anos ()
- c) 6-10 anos ()
- d) 11-15 anos ()
- e) 16-20 anos ()
- f) 21-25 anos ()
- g) Mais de 25 anos ()

5. Tempo de atuação no AEE - AH/SD:

- a) Até 5 anos ()
- b) 6-10 anos ()
- c) 11-15 anos ()
- d) 16-20 anos ()
- e) 21-25 anos ()
- f) Mais de 25 anos ()

6. Formação Continuada: informe sobre os últimos cursos realizado na área de AH/SD

Nome do curso:	
Instituição:	
Ano de realização:	

II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas Habilidades/Superdotação deverá ser composto por uma equipe que compreende professor especialista, professor itinerante e psicólogo. Assim, será possível realizar uma avaliação sistêmica do estudante indicado ao serviço.



Fonte: <https://vocevaientender.com/2015/06/09/espírito-de-equipe/>

1. Na Regional de Ensino que você atua a equipe de AH/SD está completa?

a) () Sim b) () Não

Em caso negativo, informe o profissional que falta para compor a equipe:

2. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal institucionalizou em 1999 a concepção de Altas Habilidades/Superdotação de Joseph Renzulli adotando sua Teoria nos documentos legais do Atendimento Educacional especializado (AEE) de Altas Habilidades/Superdotação. Assinale a(s) alternativa(s) que compreende(m) as principais ideias de Renzulli.

a) () A valorização aos Testes de Quociente Intelectual (QI) para a identificação de estudantes AH/SD.

b) () O modelo Triádico de Enriquecimento Curricular é marcado por atividades dinâmicas, incentivo à tomada de decisões pelo próprio estudante e favorece a autoestima.

c) () A teoria dos três Anéis, modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada.

d) () Para Renzulli, a pessoa que apresenta comportamento de AH/SD já nasce com essa predisposição assim, podemos afirmar que AH/SD é um fator inato.

e) () O Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos dos estudantes AH/SD.

3. Você utiliza algum instrumento (escala) para auxiliar na identificação/avaliação dos estudantes indicados ao AEE – AH/SD? Em caso afirmativo, cite.

4. Renzulli classifica as atividades propostas aos estudantes AH/SD em três tipos. Observe a imagem e cite um exemplo de atividade que, com maior frequência, você utiliza nos atendimentos.



Fonte: <https://pdfs.semanticscholar.org/30fd/5fa7b466e1196c64d52c643fb10937939ac7.pdf>

Tipo I	Tipo II	Tipo III

O documento Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010) apresenta, em seu texto, que o professor do AEE-AH/SD [...] deixa de ter um papel central no processo de aprendizagem do estudante e passa a atuar como tutor, mediando, dinamizando, catalisando e articulando com outros espaços (2010 p. 87) [...] Para ampliar as possibilidades de inserção desse estudante em um espaço mediador que

visar à produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do seu potencial de talento (2010, p. 87).

5. Indique com um (X) a (s) alternativa (s) que você julga ser atribuição do professor do AEE-AH/SD.

a) () desenvolver uma prática adequada à estimulação do seu potencial, a fim de possibilitar-lhe o alcance, em ritmo próprio, de um nível de excelência (Atividade de Enriquecimento Tipo III) na adequação dos projetos idealizados às situações reais.

b) () orientar o estudante oferecendo-lhe condições de, a partir da identificação de uma situação-problema, elaborar seu projeto de pesquisa e concluir todas as etapas, desde a idealização à execução.

c) () direcionar a organização de sua prática pedagógica cotidiana ao desenvolvimento das áreas de interesse dos estudantes e não com ênfase na área de concurso ou de formação inicial do próprio professor, atuando como professor-tutor.

6. A seguir você encontrará algumas afirmações sobre o cotidiano do trabalho em salas de recurso de AH/SD. Peça que avalie os itens e marque com um (X) a resposta que mais se aproxima de sua realidade.

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
a) O espaço físico onde são realizados os atendimentos é adequado.					
b) O investimento em material para o desenvolvimento de projetos com os estudantes é suficiente.					
c) Existem momentos de trocas de experiências entre professores do AEE-AH/SD.					
d) Há oferta de formação continuada na área de AH/SD.					
e) Possui conhecimento sobre documentos e legislações sobre AH/SD.					