

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**ELIANE CINIRA RODRIGUES TERRA**

**IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO  
(AH/SD): UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

**CURITIBA**

**2022**

**ELIANE CINIRA RODRIGUES TERRA**

**IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO  
(AH/SD): UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

**Identity and difference in High Skills / Gifted (AH/SD): A content analysis**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Mediações e Culturas.

Orientadora: Prof. Dra. Marília Abrahão Amaral

**CURITIBA**

**2022**



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. As fotografias deste trabalho não estão sob a licença da CC, sendo expressamente proibida suas reproduções ou inclusões em outros trabalhos.



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Curitiba**



ELIANE CINIRA RODRIGUES TERRA

**IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Orientadora: Prof. Dra. Marília Abrahão Amaral

Data de aprovação: 22 de fevereiro de 2022.

Prof.a Marilia Abrahao Amaral, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Denise Maria De Matos Pereira Lima, Doutorado - Seed - Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Prof Leander Cordeiro De Oliveira, Doutorado - Universidade Estadual de Maringá (Uem)

Prof Leonelo Dell Anhol Almeida, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 22/02/2022.

Dedico este trabalho aos meus amados filhos,  
Caroline e Henrique. Aos meus pais, Edevar (*in  
memorian*) e Reny (*in memorian*).

## AGRADECIMENTOS

Finalizando esta importante etapa da minha vida, muito tenho a agradecer. Esta dissertação é, pois, resultado de muito trabalho e dedicação, que só foi possível de ser realizada com a colaboração de muitas pessoas.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade deste estudo e por toda força recebida para vencer os desafios desta caminhada e chegar até aqui, resultando em crescimento pessoal e intelectual.

À querida Professora Dra. Marília Abrahão Amaral, minha profunda gratidão pelos ensinamentos e orientações. Acreditando no desenvolvimento deste estudo, me incentivou e conduziu com paciência e sabedoria a construção de conhecimentos. Este trabalho é fruto da sua excelência como orientadora.

À banca examinadora, Prof. Dra. Denise Maria de Matos Lima, Prof. Dr. Leander de Oliveira e Prof. Dr. Leonelo Dell Anhol Almeida, que contribuíram com seus extensos conhecimentos, ampliando e enriquecendo este estudo.

Aos professores do PPGTE, que muito contribuíram para minha formação e desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários da UTFPR que de diversas maneiras dedicaram esforços para formação de muitos estudantes.

Aos colegas e amigos do PPGTE, agradeço os momentos que pudemos compartilhar nesta caminhada, as horas alegres dos momentos de café nos intervalos, as trocas de ideias, apoio e incentivo.

A todos os meus amigos, por fazerem parte da minha história, por me ajudarem a lembrar de quem realmente eu sou, por serem abrigo em meio aos obstáculos. Sem vocês a vida seria completamente sem graça!

À minha família, meu porto seguro e apoio em todas as horas. À minha mãe Reny (*in memoriam*) que me ensinou valores, princípios e a sempre perseverar diante dos desafios que a vida trouxesse e, ao meu pai Edevar (*in memoriam*) que sempre esteve presente em minha vida, ensinando de forma carinhosa e incentivando em todos os momentos.

Aos meus queridos irmãos Edeny e Luciano, companheiros da caminhada da vida, unidos pelo amor fraternal nas aprendizagens do dia a dia.

Aos meus amados filhos Caroline e Henrique que muito me ensinam e são eternos amores de minha alma!

À avó dos meus filhos D. Raquel, que sempre me incentivou e esteve disposta a estar com os netos para que eu pudesse estudar. Minha profunda gratidão!

Finalmente, a todos, que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho!

“É preciso que tenhamos o direito  
de sermos diferentes, quando a  
igualdade nos descaracteriza, e o  
direito de sermos iguais, quando a  
diferença nos inferioriza.”  
Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

TERRA, Eliane Cinira Rodrigues. **Identidade e diferença nas Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)**: Uma análise de conteúdo. 2022. 303 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

De acordo com estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em torno de 3,5% a 5,0% da população brasileira apresenta Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Freitas e Rech (2005). Entretanto, ao se desvelar o contexto escolar atual com a busca de dados quantitativos coletados com a SEED/PR e em site oficial do MEC, percebe-se que uma parcela considerável de estudantes permanece sem a devida identificação de seus potenciais. Portanto, pode se afirmar que esses estudantes não estão recebendo no sistema de ensino os estímulos adequados para desenvolver suas potencialidades. Entretanto, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) as AH/SD fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Esta política educacional afirma a importância de se identificar essa população durante o processo educacional. Nesta vertente, Vieira (2018) afirma que há uma significativa desinformação acerca dessa parcela da população no contexto escolar. Portanto, as diferenças e especificidades apresentadas por estudantes superdotados precisam ser consideradas no contexto inclusivo para que se efetive adequadamente seu processo educativo. Destaca-se que a identidade e diferença de pessoas com AH/SD, sendo constituídas nas relações sociais e culturais, se refletem nos espaços educativos institucionais, nos quais a inclusão e a educação especial podem ser promotoras do processo de aprendizagem desses estudantes. Apresentando aspectos referentes à identidade e diferença, esta temática requer a revisão e ressignificação de conceitos, concomitante a desconstrução de mitos. Isso incidirá diretamente no reconhecimento e identificação desses sujeitos no contexto educacional. Partindo da premissa de que a cultura é a base para identidade e diferença, e de que a identificação de estudantes com AH/SD é relevante para o processo educacional, o objetivo desta pesquisa é analisar em documentos oficiais do governo federal brasileiro de que forma são permeados os valores de identidade e diferença de estudantes com AH/SD. Com abordagem de pesquisa documental realizada em documentos oficiais brasileiros, buscam-se dados para posterior análise de conteúdo com as seguintes etapas: pré-análise, codificação, categorização e interpretação. Neste viés, essa dissertação realizada com a finalidade de pesquisa aplicada, perpassa e integra conhecimentos pertinentes à identidade e diferença, a identificação, ao histórico, a inclusão, as políticas públicas e ações destinadas à promoção das potencialidades de aprendizagem de estudantes superdotados. Ao analisar nesses documentos o contraponto entre a Inclusão e a Educação Especial, investigam-se dados, por meio da análise de conteúdo, quantitativos e qualitativos, que embasam e determinam as ações educativas para esses estudantes.

**Palavras-chave:** Identidade e diferença. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial. Inclusão.

## ABSTRACT

TERRA, Eliane Cinira Rodrigues. **Identity and difference in High Skills / Gifted (AH/SD):** A content analysis. 2022. 303 f. Dissertation (Masters in Technology and Society) - Postgraduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2022.

According to studies made by the World Health Organization (WHO) around 3.5% to 5.0% of the Brazilian population has High Abilities/Giftness (AH/SD), according to Freitas and Rech (2005). However, when unveiling the current school context with the search for quantitative data collected with SEED/PR and on the MEC's official website, it is clear that a considerable portion of students remains without proper identification of their potential. Therefore, it can be said that these students are not receiving adequate stimuli in the education system to develop their potential. However, according to the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (MEC, 2008) the AH/SD are part of the target audience of Special Education. This educational policy affirms the importance of identifying this population during the educational process. In this regard, Vieira (2018) states that there is significant misinformation about this portion of the population in the school context. Therefore the differences and specificities presented by gifted students need to be considered in the inclusive context so that their educational process can be properly carried out. It is noteworthy that the identity and difference of people with AH/SD, being constituted in social and cultural relationships, are reflected in institutional educational spaces, in which inclusion and special education can promote the learning process of these students. Presenting aspects related to identity and difference, this theme requires the revision and resignification of concepts, concomitant with the deconstruction of myths. This will directly affect the recognition and identification of these subjects in the educational context. Starting from the premise that culture is the basis for identity and difference, and that the identification of students with AH/SD is relevant to the educational process, the objective of this research is to analyze in official documents of the Brazilian federal government how they are permeated the values of identity and difference of students with AH/SD. With a documental research approach carried out in official Brazilian documents, data are sought for subsequent content analysis with the following steps: pre-analysis, coding, categorization, and interpretation. In this bias, this dissertation carried out with the purpose of applied research, permeates and integrates knowledge relevant to identity and difference, identification, history, inclusion, public policies and actions aimed at promoting the learning potential of gifted students. By analyzing in these documents the counterpoint between Inclusion and Special Education, quantitative and qualitative data that support and determine the educational actions for these students are investigated through content analysis.

**Keywords:** Identity and difference. High Skills / Giftedness. Special Education. Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama das etapas da Pesquisa .....	135
Figura 2 - Nuvem de palavras .....	173
Figura 3 - Incidência de aparecimento dos termos nos documentos compilados ...	188
Figura 4 - Frequência numérica das categorias de análise, unidades de registro e subunidades de registro em cada documento de modo hierarquizado.....	199
Figura 5 - Dicionário das palavras categorizadas.....	203
Quadro 1 - Aspectos históricos das AH/SD no panorama brasileiro .....	33
Quadro 2 - Principais movimentos mundiais que embasam a inclusão escolar .....	71
Quadro 3 - Documentos e políticas nacionais que embasam a inclusão escolar.....	72
Quadro 4 - Indicadores de superdotação conforme a Teoria dos Três anéis de Renzulli (1986) .....	85
Quadro 5 - Características de superdotação tipo acadêmica .....	89
Quadro 6 - Características das pessoas superdotadas do tipo produtivo-criativo.....	89
Quadro 7 - Principais aspectos teóricos relacionados à superdotação .....	90
Quadro 8 - Tipos de Altas Habilidades/Superdotação conforme Brasil (2006).....	92
Quadro 9 - Características comuns no comportamento de crianças superdotads conforme Winner (1998) .....	94
Quadro 10 - Classificação dos mitos conforme Pérez (2003) .....	101
Quadro 11 - Principais características e mitos relacionados à identidade e identificação na superdotação .....	104
Quadro 12 - Unidades de registro referentes a cada Unidade de Contexto .....	167
Quadro 13 - Palavra-chave destacada.....	175
Quadro 14 - Frases categorizadas 1 .....	177
Quadro 15 - Frases categorizadas 2 .....	181

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de matrículas no ensino regular E.F. etapa final e E.M ....	139
Tabela 2 - Dados quantitativos referentes à unidade de contexto “Inclusão” .....	173
Tabela 3 - Dados quantitativos referentes à Unidade de Contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD” .....	174
Tabela 4 - Palavras-chave identificadas nos documentos .....	176
Tabela 5 - Análise quantitativa .....	201

## LISTA DE SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira para Superdotados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCEEEB	Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica
DEE	Departamento de Educação Especial
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DF	Distrito Federal
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IEPPEP	Instituto de Educação Do Paraná Professor Erasmo Pilotto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAHs	Pessoas com Altas Habilidades
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGTE	Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade
PR	Paraná
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Q.I.	Quociente de Inteligência
SCSC	Secretaria de Estado da Comunicação Social e da Cultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação e Esportes
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Sistemas Municipais de Ensino
SUED	Superintendência de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	<b>22</b>
2.1 HISTÓRIA DAS ALTAS HABILIDADES .....	24
2.1.1 Panorama Histórico no Brasil .....	27
2.1.2 Contexto Paranaense das Altas Habilidades/Superdotação .....	34
2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	38
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....	48
2.3.1 Políticas Públicas no Estado do Paraná Referentes à Inclusão no Contexto Escolar .....	74
2.4 IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	79
2.4.1 Características e Mitos nas AH/SD .....	84
2.4.2 Identidade e Diferença .....	109
<b>3 CTS E INCLUSÃO</b> .....	<b>122</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>133</b>
4.1 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	133
4.2 ETAPAS DA PESQUISA .....	134
<b>5 PROCESSO DE ANÁLISE</b> .....	<b>137</b>
5.1 PRÉ-ANÁLISE .....	140
5.1.1 Compreendendo Características dos Conteúdos Expostos nos Documentos Selecionados .....	143
5.1.2 Hipóteses e Objetivos para Elementos da Análise de Conteúdos .....	164
5.2 CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO .....	166
5.3 INTERPRETAÇÃO .....	186
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>205</b>
6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	208
6.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	209
6.3 INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS .....	210
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>212</b>
<b>APÊNDICE A - Análise de vídeos</b> .....	<b>221</b>
<b>APÊNDICE B - MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa</b> .....	<b>234</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2015, após um período de dez anos como docente do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual, síndromes, autismo, e/ou transtornos funcionais específicos, os quais requerem ações educativas específicas, de acordo com as necessidades educacionais que apresentam, me deparei com o trabalho pedagógico a ser realizado com estudantes superdotados na sala de recursos multifuncionais para esta condição.

No início e ao longo dessa nova etapa da minha caminhada docente, os desafios no trabalho com esses sujeitos, impulsionaram a busca por conhecimentos específicos da área da superdotação. Os estudos realizados foram revelando a necessidade de aprofundamento teórico, a qual foi se evidenciando conforme as demandas surgidas durante o percurso. No início, muitas inquietações surgiram, sendo as primeiras relacionadas aos estudantes, como a busca pela maneira mais adequada para estimulá-los no desenvolvimento de suas potencialidades. Algumas dúvidas, como por exemplo, quais seriam as estratégias educativas que despertariam o interesse e desenvolveriam a criatividade desses estudantes, além de promover seu engajamento na busca por novos conhecimentos. De que modo promover a identificação desses sujeitos e dessa forma contribuir para diminuir sua invisibilidade no contexto escolar, ainda hoje muito presente, e promover suas habilidades no processo educativo. Estas inquietudes me levaram à busca de continuar ampliando conhecimentos específicos, que viessem de encontro às reflexões surgidas.

Porém neste processo, novas necessidades foram se destacando, as quais se configuravam nos aspectos emocionais e sociais dos estudantes superdotados, além das questões pedagógicas salientadas. Essas estavam relacionadas não somente ao atendimento educacional especializado, mas também ao contexto do ensino regular e as práticas educativas nele desenvolvidas. As diferenças e especificidades desses estudantes requeriam um olhar atento, acolhedor e inclusivo dos professores das disciplinas, exigências que muitas vezes não eram contempladas. O trabalho educativo sem considerar as características de comportamento do superdotado, leva ao desinteresse do estudante podendo gerar evasão escolar, fatos percebidos nas observações realizadas no decorrer do trabalho docente desenvolvido.

Na práxis, foi possível perceber que mitos, estereótipos e a falta de conhecimento dos docentes do ensino regular acerca das singularidades e necessidades educativas da superdotação, afetavam sobremaneira a identificação e o processo de ensino-aprendizagem para esses indivíduos. No contexto escolar, os aspectos culturais e sociais que permeiam essa condição, pouco favoreciam o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Desse modo, o interesse pela temática da pesquisa foi se delineando tendo como inspiração o contato e a vivência pedagógica com estudantes superdotados no atendimento educacional especializado e na promoção de sua inclusão no contexto escolar. Diante do exposto, o Curso de Mestrado em Tecnologia e Sociedade, evidenciou sua relevância à temática na linha de pesquisa Mediações e Culturas, permitindo vislumbrar a possibilidade de desenvolver um estudo sob o viés interdisciplinar, conforme salientado no programa.

Para tanto, após as adequações pertinentes ao desenvolvimento dessa pesquisa, as quais foram necessárias devido ao período pandêmico em que foi realizada, delimitou-se o tema considerando a abrangência dos aspectos referentes à identidade, diferença, documentos oficiais, políticas públicas e inclusão relacionados às demandas desses estudantes na educação básica.

Nessa perspectiva, ao abordar o tema das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) o paradigma predominante no contexto educacional brasileiro remete a condição de invisibilidade desses estudantes na educação básica e superior. A falta de conhecimento das características e diferenças que constituem a identidade da pessoa superdotada pode favorecer o baixo número de sujeitos identificados. Pérez e Rodrigues (2013) destacam que o desconhecimento das características de superdotação, seja pela falta de formação ou ainda por confusões no conceito, é muito recorrente. As autoras afirmam que de acordo com estimativas conservadoras, alunos superdotados representam metade do número total de alunos com algum tipo de deficiência computado de modo conjunto.

De acordo com estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em torno de 3,5% a 5,0% da população brasileira apresenta Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Freitas e Rech (2005). Entretanto, Bendelman e Pérez (2016) consideram que o índice de AH/SD varia entre 7,5 e 10% da população, destacando que dados de pesquisas e empíricos referentes à Educação Básica e Educação Superior, apontam uma defasagem bastante

significativa na identificação da superdotação e, por conseguinte no atendimento educacional específico a estes estudantes. A autora destaca que o índice de identificação é menor que 0,5% da população escolar com AH/SD.

De acordo com a legislação brasileira, pessoas superdotadas são as que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; artes; psicomotricidade. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) apresentam ainda “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e para realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15). A mesma política afirma que o estudante superdotado é público-alvo da Educação Especial e requer ações educativas diferenciadas em um contexto de inclusão na educação.

Nas orientações da PNEEPEI (BRASIL, 2008) o Ministério da Educação do Brasil (MEC) afirma a importância de identificar essa população durante o processo educacional, determinando que os órgãos agentes da educação devam promover ações, programas e projetos com o objetivo de atendimento às necessidades educacionais especiais desses sujeitos. A fim de corroborar ações nessa vertente, a Lei Ordinária 13234/2015 altera a LDB dispondo sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.

Porém, estudantes que apresentam indicativos de AH/SD, embora sem ainda apresentarem a identificação de superdotação, vivenciam certa exclusão em muitos aspectos no contexto do sistema regular de ensino. Pérez (2018, p. 11 e 12) destaca que mitos e representações sociais refletem na falta de percepção acerca da vulnerabilidade dessa população. De acordo com a autora, metade das crianças superdotadas em idade escolar recebem o diagnóstico de Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) sendo medicadas erroneamente, ou ainda o diagnóstico de Transtorno do espectro autista (TEA). No contexto escolar muitas vezes são considerados indisciplinados, com falta de motivação e de atenção, podendo ser vítimas de bullying e reprovação. Na idade adulta podem ser diagnosticados com depressão, transtorno de humor, transtorno de ansiedade ou até mesmo esquizofrenia.

Portanto, é possível afirmar que esta exclusão além da perspectiva pedagógica, perpassa os aspectos comportamentais e a diversidade de laudos

anteriormente citados, pois esses laudos podem influenciar os aspectos de identificação desses indivíduos de forma relevante. Outro fator é que podem ser equivocados, afetando a construção de identidade desses sujeitos, culminando com o baixo número de estudantes identificados no contexto educacional. Diante disso é latente a necessidade de revisão e ressignificação do conceito das AH/SD para que este público seja reconhecido de acordo com suas características próprias. As especificidades dessa condição constituem aspectos que compõem suas necessidades específicas de aprendizagem, fazendo parte do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Nesta ótica, Mantoan (2004) afirma que a inclusão escolar vem ao encontro de mudanças de paradigmas em que os padrões estruturais do atual sistema de ensino precisam ser ressignificados e modificados buscando romper com visões deterministas e ações mecanicistas. Essas ações concebem o (a) estudante como estando numa posição passiva no processo de ensino aprendizagem.

Mantoan (2004) destaca que uma pedagogia libertadora deve considerar uma abordagem participativa e esta deve contemplar a subjetividade, mas que também deve ser construída coletivamente. Deste modo, aspectos pedagógicos, culturais, sociais e subjetivos estão presentes na construção do conhecimento pelos sujeitos. Vieira (2018) afirma que há uma significativa desinformação no contexto escolar acerca das características e necessidades educativas dos estudantes superdotados. De modo amplo, persiste nas escolas o paradigma que aponta o sujeito e suas características, e ou necessidades específicas de aprendizagem, como responsáveis ou não pelo sucesso na construção do conhecimento. A vigência deste modelo no contexto escolar leva muitos professores a utilizarem em sua prática pedagógica ações reducionistas de reprodução do conhecimento. Pavão, Pavão e Negrini (2018) afirmam que a escola é um importante espaço na vida dos estudantes, no qual esses sujeitos ao construir conhecimentos participam do processo de construção de uma sociedade.

Nesta perspectiva no contexto escolar a superdotação está cercada de mitos e as representações sociais referentes às AH/SD interferem negativamente e de forma significativa nesta parcela de estudantes. Nesse sentido, Pérez (2011, p. 513-514) destaca que crenças populares e mitos cercam o tema da superdotação invisibilizando esses sujeitos, sendo importantes impedimentos para implantação do processo de inclusão nas escolas. A mesma autora afirma que estereótipos diversos

que envolvem a condição e estão disseminados na sociedade, dificultam a identificação do real sujeito, presente no contexto escolar, e muitas vezes escondido pela máscara de super-herói que recebe por apresentar QI superior. Essa representação errônea aponta para a não necessidade de intervenções específicas. Portanto, estereótipos como esse e outros referentes à superdotação, interferem desde o processo de identificação até as intervenções pedagógicas com esses sujeitos. Sendo assim, o direito à identidade de pessoa com Altas Habilidades permanece negado para uma parte destes estudantes não identificados. Permeada por representações carregadas de estereótipos, esta temática requer a revisão e ressignificação de conceitos e quebra de mitos presentes, trazendo contribuições para o contexto educacional e social.

Nesse sentido, Silva (2009) salienta que a identidade e a diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva; são inseparáveis, pois são dependentes uma da outra. A identidade origina a diferença, sendo ambas produzidas e disputadas de forma ativa na relação social. Uma e outra estão em íntima ligação com as relações de poder. Elas não são neutras e evidenciam o desejo de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. É possível definir a identidade como aquilo que se é: sou mulher, sou negro, sou brasileiro, sou superdotado, e etc. Assim, a diferença é compreendida como uma individualidade independente. Ao se opor à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: ela é branca, ela é homossexual, ele é velho.

Na perspectiva dos estudos culturais sob a ótica da CTS, Hall (1997, p. 16) afirma-se que a ação social é como um sinalizador tanto para quem pratica quanto para aquele que a observa, pois está repleta de significados. São muitos os sistemas de significação utilizados para definir, codificar, organizar e regular a conduta de uns em relação a outros. Estes significados compõem as culturas e podem determinar a forma de percepção e compreensão do mundo. Nesta ótica a cultura é a base para a construção das representações sociais. Hall (2016) destaca que a representação resulta de um processo de significados produzidos e compartilhados conectando o sentido e a linguagem. Este autor classifica a representação em dois sistemas: o primeiro referente aos conceitos sustentados pela construção de sentido; o segundo ligado ao uso da linguagem como instrumento comunicacional que embasa a função do primeiro.

Com base neste contexto, esta pesquisa versa sobre o contraponto entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial no atendimento aos estudantes superdotados, destacando o campo CTS em uma abordagem que evidencia a identidade e diferença nas AH/SD vinculadas ao processo de identificação dessa condição e articulados aos processos educativos de estudantes superdotados em uma perspectiva inclusiva. Nessa ótica, valores sociais relacionados à identidade e diferença na superdotação que estão presentes nos documentos oficiais do MEC, se constituem como base para orientar e determinar ações educativas para esse público-alvo da Educação Especial.

Considerando que documentos são artefatos e, portanto, não são neutros e têm políticas, pretende-se desvelar em documentos informativos oficiais do MEC, quais conteúdos favorecem ou entram o conceito de identidade e diferença referentes aos estudantes com AH/SD. Destacando as demandas pertinentes a esse público-alvo da Educação Especial, percebe-se a relevância de desvelar nestes documentos dados que embasam e determinam o processo educativo destes estudantes.

Sendo assim, esta pesquisa possui a seguinte questão orientadora, seguida pelos objetivos: “Que valores sociais sobre a identidade e diferença de estudantes com AH/SD são apresentados e discutidos em documentos oficiais informativos brasileiros?”.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar em documentos oficiais informativos brasileiros de que forma são permeados os valores de identidade e diferença de estudantes com AH/SD.

Para tanto, tem-se por objetivos específicos:

- 1) Identificar quais documentos oficiais informativos são indicados pelo MEC para embasar a ação pedagógica na educação especial e inclusão referentes aos estudantes com AH/SD.
- 2) Analisar quais indicações são apresentadas nestes documentos para uso nas escolas no que concerne aos estudantes com AH/SD, as quais implicarão na inclusão deste público-alvo da educação especial.
- 3) Realizar o contraponto entre a Inclusão e a Educação Especial, no que tange às AH/SD, em documentos oficiais do governo federal, à luz do campo CTS.

Neste escopo, utilizou-se como fundamentação teórica autores que embasam o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e áreas diversas em uma proposta de estabelecer relações entre os ramos de conhecimento de modo interdisciplinar; articulados ao conhecimento de autores da área da educação que fundamentaram esse viés, para posterior análise crítica dos conteúdos presentes nos documentos oficiais selecionados para esta investigação. Sendo assim, os principais autores que respaldaram essa dissertação são: Hall (2016, 2009, 2005), Silva (2009), Winner (2007, 2009), Linsingen, Bazzo e Pereira (2003), Mantoan (2004, 2018), Sternberg (2003, 2019, 2012), Renzulli (1978, 1986), Gardner (1995, 1998), Rodrigues (2006), Freire (1967, 2005), Virgolim (2014, 2007), Winner (1998), Fleith e Alencar (2007), Pérez e Freitas (2014, 2016).

Desta forma, em consonância com os princípios que constituem o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) pretende-se corroborar os pressupostos e objetivos desta pesquisa. Ao destacar aspectos de diversas áreas do conhecimento referentes à sociologia, educação, psicologia entre outras, esta pesquisa evidencia a conexão entre estes campos de estudo e revela sua aderência ao programa. Isto se revela em uma abordagem interdisciplinar com potencialidade para elucidar diversos enfoques na temática das AH/SD.

A aderência desta dissertação à linha de pesquisa Mediações e Culturas se destaca nas concepções de tecnologia e seus desdobramentos em uma sociedade. Nesta ótica a tecnologia não está restrita a artefatos, embora façam parte dela, sendo compreendida como mediações sociais que possuem aspectos culturais e históricos que influenciam e são influenciados em cada contexto. Em uma abordagem plural, considera que o ser humano se faz coletivamente pelas relações sociais, por meio de mediações materiais ou simbólicas. Nesta perspectiva, as tecnologias são sempre mediações sociais, estando permeadas por implicações e discussões na intermediação de atividades e valores humanos.

No sentido da construção de identidade de indivíduos superdotados, esta pesquisa perpassa e integra conhecimentos pertinentes à identidade e diferença, a identificação, ao histórico, a inclusão social e educacional, políticas públicas e ações destinadas à promoção das potencialidades de aprendizagem desses estudantes.

Com o intuito de desvelar valores sociais presentes em conceitos, bem como na identidade e diferença referentes à superdotação, faz-se o enfoque com recorte

na legislação federal e estadual, sobre as políticas públicas e o contexto educacional estadual em que estudantes superdotados identificados ou não, participam de processos educacionais muitas vezes excludentes por não considerar suas especificidades.

Nesta diretriz, a legislação municipal daqueles que possuem sistema próprio de ensino, deve seguir os princípios da legislação estadual, sendo o MEC o órgão máximo na esfera nacional. Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 (CF) determina em seu Art. 30, inciso I que os municípios são competentes para legislar em assuntos de interesse local. Nessa perspectiva, de acordo com Flach (2019, p. 222) os Sistemas Municipais de Ensino (SME), organizados para o desenvolvimento da autonomia na gestão educacional, elaboram, conduzem e avaliam políticas locais que visam o envolvimento da comunidade por meio de diferentes representações. Ao mesmo tempo, a autora afirma que a organização do SME vincula-se às políticas de cada estado da federação, ao compromisso dos gestores públicos municipais e à compreensão coletiva sobre a importância da democracia nas escolhas educacionais, visando melhorar a qualidade na educação nos contextos municipal, estadual e nacional.

Para tanto, essa pesquisa está estruturada da seguinte forma: em seu Cap. 2 seção 2.1 segue o caminho para desvelar o contexto histórico da superdotação em contextos geográficos diversos e relevantes ao tema, seguindo com o panorama histórico brasileiro na subseção 2.1.1 e o contexto paranaense da superdotação na 2.1.2.

Em seguida na seção 2.2, estudou-se a inclusão e a educação especial na perspectiva de suas concepções e princípios, destacando estudantes com AH/SD.

Passa-se então a seção que traz as políticas públicas, analisando as propostas de garantia dos direitos dos estudantes superdotados.

Na sequência, a seção 2.4 que trata da identidade e diferença nas altas habilidades/superdotação apresenta pontos cruciais para identificação do estudante superdotado. De acordo com a base teórica utilizada, foram descritos diversos mitos presentes na superdotação e que permeiam a identificação e as ações educativas, destacando as características que compõem a identidade desses estudantes.

A seguir o Cap. 3 apresenta o campo CTS e inclusão destacando a necessidade de ressignificar os processos educativos para que se efetivem considerando as especificidades inerentes à superdotação. Para tanto, buscou-se

referencial teórico para elucidação destes elos, destacando Hall (2005, 2009), Freire (1967, 1987) e Winner (2007, 2009).

Em seguida, o Cap.4 descreve a metodologia que adotamos nessa pesquisa utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Organizado em duas seções, a 4.1 expõe a classificação e caracterização da pesquisa, a 4.2 apresenta as etapas do desenvolvimento pesquisa.

A seguir o Cap. 5 evidencia o processo de análise de conteúdo conforme as etapas de Bardin (2011). A seção 5.1 traz a pré-análise dos documentos oficiais do MEC que foram selecionados. A subseção 5.1.1 apresenta características dos conteúdos expostos nos documentos, a 5.1.2 revela hipóteses e objetivos para elementos da análise de conteúdos. Em seguida a seção 5.2 expõe a codificação e a categorização realizadas simultaneamente nessa pesquisa. A seguir a seção 5.4 apresenta os resultados da interpretação dos dados obtidos fazendo a articulação com os objetivos específicos e geral dessa pesquisa.

Por fim, o Cap. 6 apresenta as considerações finais desse estudo, fazendo menção às limitações da pesquisa, sugestões para trabalhos futuros nesta temática e inferências conclusivas.

## 2 EDUCAÇÃO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação, terminologia utilizada em nosso país a qual denota que estas palavras possuem significados equivalentes na perspectiva dos potenciais e habilidades de um indivíduo, apresenta vários aspectos a serem desvelados para promover os direitos das pessoas que apresentam esta condição. Tanto o contexto escolar quanto o social, carecem de conhecimentos pertinentes ao tema para que talentos não sejam desperdiçados pela falta de identificação, de atendimento e de políticas públicas específicas para esta parcela da população. Entende-se como relevante a esses indivíduos o reconhecimento de sua condição e de suas especificidades, para que seu desenvolvimento intelectual, emocional, social, pessoal e no futuro laboral, sejam estimulados de forma a promover suas potencialidades, habilidades e competências.

Para tanto, este capítulo está organizado de maneira a revelar aspectos que ampliem a compreensão acerca das AH/SD. Nesta vertente, inicia-se com fatos históricos que perpassam o tema da superdotação, considerando como significativo a compreensão dos conceitos, representações e intervenções realizadas com pessoas com AH/SD. Partindo da Antiguidade e seguindo ao longo do tempo em diferentes regiões em busca de uma visão mais ampla do processo histórico. Na sequência são destacados os contextos brasileiro e paranaense com o intuito de aproximar o olhar para o cenário das AH/SD neste momento atual.

Sob este prisma, pode-se afirmar que a identificação das pessoas com AH/SD é um dos aspectos relevantes para que esses indivíduos tenham seus potenciais reconhecidos e conseqüentemente estimulados. Porém, Negrini (2018, p. 61) salienta que representações sociais equivocadas, construídas com base em uma identidade que muitas vezes não corresponde à realidade, em conjunto com os mitos acerca destas pessoas afetam de modo negativo o reconhecimento desses indivíduos. Isso dificulta a percepção inicial de indicadores no comportamento dos estudantes no contexto escolar e social. Sendo assim, a representação das AH/SD é abordada com a finalidade de promover a garantia de direitos desta parte da população.

Estudantes com AH/SD estão presentes nas escolas regulares, requerem práticas pedagógicas diferenciadas e que estejam relacionadas às suas especificidades de aprendizagem. Isto demanda um olhar docente diferenciado em

busca de estratégias condizentes as quais podem culminar com o enriquecimento curricular. Desta forma, discorre-se com base em Mantoan (2004) e Rodrigues (2006) sobre a inclusão educacional e a educação especial como apoio ao sistema de ensino regular na concretização do processo de inclusão dessas pessoas.

Neste aspecto as ações escolares inclusivas são realizadas com base na legislação vigente. Portanto considera-se como significativo o estudo das leis que amparam os direitos das pessoas com AH/SD, bem como o desvelar das ações escolares garantidas pela legislação e que devem ser realizadas aos estudantes com AH/SD.

Em seguida, sob o mesmo diapasão, buscam-se teorias que promovam a ressignificação nos processos educativos e consequente efetivação da inclusão educacional de estudantes com AH/SD. Considerando que a educação, a sociedade e a tecnologia estão estreitamente interligadas, destaca-se o referencial teórico nos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade em Hall (2016, 2009 e 2005), Winner (2007 e 2009), Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) que embasam a elucidação destes elos. A Teoria crítico-reprodutivista de educação de Freire (1967 e 2005) articulados aos estudos em Mantoan (2004) e Rodrigues (2006) fundamentam sobre as práticas pedagógicas opressoras e libertadoras e os entraves presentes no processo de inclusão no contexto escolar, respectivamente.

Partindo em busca de uma nova práxis que transforme o modelo educacional vigente rompendo os paradigmas atuais da educação, ou seja, modelo massificador e homogeneizador que produz a exclusão de muitos estudantes em sua trajetória.

Nesta perspectiva, questões referentes à identidade e diferença de estudantes com AH/SD geram desdobramentos que emergem como fatores determinantes na elaboração de políticas públicas e consequentemente nas ações que se desdobram no contexto educacional em todos os níveis de ensino. As representações socioculturais desta parcela de indivíduos podem gerar equívocos na identificação desta condição. Este fato desencadeia certa exclusão desses estudantes, uma vez que suas necessidades educacionais especiais passam a ser desconsideradas no processo de ensino aprendizagem. Quando não identificados esses estudantes ficam à margem não apenas do enriquecimento curricular ofertado no atendimento educacional especializado, como também de outras intervenções pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2019), possibilitam perceber vários fatores que caracterizam a pessoa com AH/SD. Neste viés, a abrangência de especificidades possíveis de se encontrar nas inteligências humanas, as quais são mediadas por questões sociais, refletem em diversas representações que levam a deduções que afetam o reconhecimento e identificação das AH/SD. A desconstrução de representações falhas sobre a superdotação é relevante para fortalecer a identificação e consequente intervenção pedagógica visando o desenvolvimento de potencialidades.

Desta forma, o recorte desta pesquisa foca a identidade e diferença nas AH/SD e como isto reflete na elaboração de políticas públicas que favoreçam esses indivíduos. Para tanto, são analisados documentos com informações oficiais que orientam, embasam e determinam sobre as AH/SD. Considera-se como relevante neste processo os aspectos sociais e culturais permeados de valores na construção de identidades e na desconstrução de estereótipos.

## 2.1 HISTÓRIA DAS ALTAS HABILIDADES

A fim de ampliar a compreensão sobre a história das AH/SD no Brasil, inicia-se com o relato do seu percurso histórico no mundo a fim de expandir o olhar sobre a temática, para em seguida contextualizá-la em nosso país, estado e cidade.

Vale ressaltar que pessoas com AH/SD, assim como demais sujeitos da Educação Especial, ou seja, as pessoas com deficiências, também vivenciaram e ainda vivenciam situações de segregação e incompreensão. Gradativamente ao longo do tempo as pessoas com AH/SD vêm ganhando visibilidade, apesar de ainda haver muito que avançar neste aspecto. É fato que atualmente estes sujeitos estão conquistando maior espaço para que sejam reconhecidos e respeitados em seus direitos. Porém, muitos estudantes com AH/SD estão presentes nas escolas em condição de invisibilidade por falta de identificação dos seus potenciais.

Ao se estudar Gama (2006), Delou (2007), Fleith e Alencar (2007), Cupertino e Arantes (2012), Freitas (2017) e Teixeira (2018) compreende-se entre outros aspectos históricos, os que contribuíram para constituição de mitos acerca da superdotação. Teixeira (2018) afirma que em Esparta, no século VI AC meninos que

apresentavam altas habilidades no campo militar eram incentivados a desenvolver as artes da luta e liderança militar. Se fossem identificadas habilidades para guerrear, havia prosseguimento no treinamento de suas habilidades. Já em Atenas no séc. IV AC os meninos das classes mais privilegiadas frequentavam escolas privadas onde recebiam instrução na leitura, escrita, aritmética, literatura, história, artes e educação física.

Gama (2006) destaca que indivíduos que apresentavam capacidade acima da média em relação à população eram procurados e valorizados na Grécia e Roma. Platão no séc. IV AC considerava que a educação de um sujeito perpassa os objetivos da oratória, matemática e os filosóficos, pois seu foco era desenvolver as potencialidades do ser. Já naquele período Platão apregoava que o Estado deveria empenhar-se com a formação dos cidadãos do futuro, pois os seres humanos se constituem por meio da educação a qual modifica as gerações. A academia de Platão fazia a seleção de jovens pela inteligência e desempenho físico, independente da condição social, investindo em sua educação de forma gratuita.

Na China (618 DC), as crianças-prodígio eram enviadas à corte imperial para desenvolver seus talentos, considerando que necessitavam de educação adequada. Na Turquia os jovens mais inteligentes e mais fortes eram levados à corte para serem instruídos como sábios, artistas e chefes de guerra. Em ambos os países, China e Turquia, indivíduos que apresentassem destaque eram selecionados para servir aos interesses de seus Impérios. Conforme Cupertino e Arantes (2012) o pensamento de que o indivíduo superdotado não se desenvolve sem uma educação compatível às suas potencialidades, é recorrente ainda hoje na China. Alunos chineses do ensino médio vêm se destacando em competições internacionais enviados pelas Escolas do Tempo Vago a esses eventos, como por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Porém, ao final do séc. XIX o cientista inglês Galton concluiu após estudos que a inteligência era hereditária. Desta forma a eugenia é trazida com a crença de que cidadãos mais habilidosos colaborariam para o sucesso de uma sociedade. No início do séc. XX os cientistas franceses Binet e Simon criaram testes para medir as habilidades cognitivas de crianças, a inteligência era considerada um processo psicológico complexo que envolvia compreensão, raciocínio, memória e resolução de problemas, entre outros aspectos. Esses testes formaram a base para o surgimento do teste de QI em anos posteriores. Porém, estas pesquisas além de

trazer elucidações sobre o tema, também contribuíram para estabelecer a diferença, o estigma e promover a rotulação na construção da identidade dos sujeitos.

De acordo com Gama (2006) no séc. XX os primeiros textos sobre superdotação na Europa foram lançados na Iugoslávia em 1910. Fleith e Alencar (2007) afirmam que no ano de 1911, Willian Stern psicólogo alemão, apresentou o termo quociente mental que indicava valores referentes ao desempenho em testes. Desta forma, o quociente de inteligência (QI) era o resultado da divisão da idade mental pela cronológica, determinando rótulos de retardamento ou superdotação, além de definir quais indivíduos receberiam educação especial e/ou diferentes oportunidades educacionais. Em 1916 nos Estados Unidos o psicólogo Lewis Terman apresenta pela primeira vez o termo QI após acrescentar a multiplicação pelo valor cem (100) na fórmula elaborada por Stern. Na Holanda em 1921, foi criada a primeira escola específica para alunos com potencial superior, podendo ser classificada atualmente como segregadora e elitista diante da inclusão no contexto escolar.

Nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas do séc. XX acontecem as primeiras iniciativas para o atendimento de pessoas com AH/SD baseadas na capacidade intelectual e financeira dos estudantes, que frequentavam escolas de ensino médio e superior.

Ainda nos Estados Unidos no início da década de 70, foi organizado o Relatório Marland que apresentava a definição de superdotação daquele país, além de relatar sobre pessoas com altas habilidades que recebiam atendimento especializado. É neste momento que o conceito de superdotação da época é associado ao de riqueza da nação. Esses estudantes poderiam gerar bons resultados futuros para aquele país. Neste período também foram criadas escolas e classes especiais para esses estudantes, permanecendo esse modelo de educação até os dias atuais nos Estados Unidos e em outros países.

Em 1978, Renzulli publicou sua concepção sobre o tema com a Teoria de Superdotação dos Três Anéis. De acordo com essa teoria a superdotação se constitui pela presença de três características presentes no comportamento do indivíduo superdotado. São elas: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Nesta vertente o enriquecimento curricular é de extrema relevância para o estímulo das habilidades e para o desenvolvimento educacional desses estudantes. Com este enfoque devem ser priorizadas práticas pedagógicas

que estimulem as potencialidades apresentadas pelos (as) estudantes e com as quais tenham a possibilidade de interagir, questionar e dialogar, numa atitude ativa em seu processo de aprendizagem. Essa é uma das concepções teóricas que embasa o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais para Altas Habilidades no Estado do Paraná, o qual segue a Instrução nº 010/2011-SUED/SEED.

Conforme Teixeira (2017) outras pesquisas vão sendo desenvolvidas na área da inteligência. Estudos realizados por Gardner (1994) trazem importantes contribuições acerca de aspectos abrangentes da inteligência, como fatores genéticos, ambientais, neurobiológicos e motivacionais, conceituando a inteligência como um potencial biopsicológico a ser desenvolvido nessas vertentes. Assim a Teoria das Inteligências Múltiplas, desconstrói a ideia de que o indivíduo se destaca em tudo, que é sempre bom em tudo, afirmando que a experiência e a prática provocam mudanças nas qualidades intelectuais. Sternberg (2000), outro pesquisador da área reforça a ideia de que a inteligência pode ser desenvolvida, considerando que é composta por três tipos de habilidades: criativa, analítica e prática. As três teorias serão descritas na Seção 2.4 dessa dissertação.

### 2.1.1 Panorama Histórico no Brasil

De acordo com Freitas (2017) no contexto brasileiro houve o desenvolvimento de ações importantes para o processo de reconhecimento da condição e da inclusão educacional das pessoas com Altas Habilidades. Porém, conforme Delou (2007) a educação de superdotados no Brasil se caracterizou pela inconstância de ações governamentais e não governamentais. Em 1924, testes de inteligência americanos foram validados nas cidades de Recife e do Rio de Janeiro. De acordo com Freitas (2017) entre 1929 e 1931, o Instituto de Psicologia de Recife realizou experiências pioneiras, aplicando diferentes testes para identificar alunos com AH/SD.

Delou (2007) afirma que no ano de 1929 no Estado do Rio de Janeiro, foi realizado o primeiro atendimento educacional a estudantes superdotados, previsto na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal. Nessa época, era utilizada a

terminologia “super normaes”. Entretanto, essa ação não foi seguida de política pública estadual ou federal que tornasse universal o atendimento ao superdotado.

Segundo Delou (2007) nesse período havia no país dois teóricos, Leoni Kaseff e Estevão Pinto, ambos professores de escola pública, responsáveis pelos três primeiros livros sobre superdotação escritos no Brasil. Porém, a autora destaca a divergência entre a legislação educacional e as rígidas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, conforme citação a seguir escrita por Delou (2007, p. 28):

A exemplo da precocidade de alguns alunos com altas habilidades/superdotação, desde meados do século XX, constatou-se o descompasso entre a precocidade da legislação educacional e a rigidez das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, reflexo das históricas formações dos professores, que muito pouco ou quase nada contribuíram para o conhecimento e efetivo atendimento escolar, democrático, de alunos que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem. (DELOU, 2007, p. 28).

A mesma autora afirma que em 1929, houve a importante decisão política no Estado de Minas Gerais em convidar a psicóloga russa Helena Antipoff para ministrar a disciplina de “Psicologia Experimental” para formação de educadores, a fim de promover uma intensa reforma no ensino baseada nos princípios da “escola ativa”. Helena Antipoff ministrou aulas na Escola de Aperfeiçoamento pedagógico em Belo Horizonte.

Entre as ideias progressistas apresentadas por Antipoff houve a educação de “excepcionais” e a inclusão em 1938 do termo bem-dotadas no estatuto da Sociedade Pestalozzi do Brasil, da qual foi fundadora, após identificar 8 (oito) crianças “super- normaes” termo utilizado por Leoni Kassef, assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro. Delou (2007) faz a seguinte citação de Antipoff (1984, p. 149) sobre a inclusão de superdotados no estatuto da Sociedade Pestalozzi: “No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial”.

No ano de 1945 aconteceu o primeiro atendimento implantado por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, que reunia estudantes com AH/SD dos colégios da zona sul para estudar literatura, teatro e música. A autora afirma que a influência de Antipoff para educação de superdotados

foi essencial. Suas ações se refletiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a qual apresentou dois artigos, o 8º e o 9º à educação dos “excepcionais”, termo que designava tanto pessoas com deficiência mental, quanto superdotado e pessoas com problemas de conduta. Porém, havia o destaque clínico na educação, assim a referida lei se referia ao tratamento para essas pessoas.

Em 1967 o Ministério de Educação cria uma comissão encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o estudante com AH/SD. Até esse período a Educação Especial no Brasil estava voltada ao atendimento de estudantes com deficiências mental, sensoriais e físicas. A referência para a intervenção era a cura, reabilitação e eliminação de comportamentos desajustados. Os atendimentos eram realizados em número muito baixo em instituições de ensino públicas e a maioria em instituições privadas ou assistencialistas.

Delou (2007) afirma que nos anos de 1960 e 1970 houve um aumento significativo nos atendimentos da Educação Especial, refletindo o papel das instituições especializadas nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil. Serviços de Educação Especial a nível Federal, Estadual e Municipal foram criados devido à orientação para atendimento especializado aos alunos que apresentassem especificidades em relação às deficiências e superdotação.

Já em 1971 houve o início do movimento em prol da inclusão das pessoas com Altas Habilidades (PAHs) após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 5692. De acordo com essa política, foram estabelecidos os princípios doutrinários referentes à superdotação, trazendo dois conceitos distintos, superdotados e talentosos, de acordo com as características que os estudantes apresentavam. Foi definido que a identificação seria realizada com o objetivo do atendimento educacional desde o nível pré-escolar com métodos escolares diversos e combinados.

Porém, Delou (2007) ao citar Novaes (1979, p. 38) afirma que o Projeto Prioritário nº 35/1971 determinou que a educação de superdotados estivesse principalmente sob o domínio da Educação Especial no Brasil, incorporando-a ao Plano Setorial de Educação e Cultura que seria realizado entre 1972 e 1974, estabelecendo uma política de ação do MEC referente à superdotação. Esse mesmo Projeto Prioritário previa classes especiais em escolas regulares para alunos superdotados. Esse serviço ficou condicionado a premissas apropriadas para o atendimento especializado a esses estudantes, orientando que a maior parte das

atividades realizadas pelos superdotados deveriam ser juntamente aos demais estudantes no ensino regular. Embora, apesar de ter havido somente três classes especiais oficiais para superdotados no Brasil, esse foi um projeto inovador por apresentar uma visão integral do estudante.

Entretanto, segundo Delou (2007) a Educação Especial para os superdotados em seus princípios doutrinários indicava que esses alunos frequentariam classes comuns no ensino regular, sempre que o professor pudesse utilizar programas ou atividades diferentes, com grupos diversificados, dispondo de orientação e materiais adequados, para que a oferta de tratamento especial fosse oportunizada a esses estudantes. O atendimento no ensino regular para estudantes superdotados em classes comuns preconizado em 1971 nos princípios da Educação especial, assemelha-se aos princípios da educação inclusiva nos dias atuais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7) no ano de 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que fazia parte do MEC e era responsável pelo planejamento e controle das ações da Educação Especial no Brasil. Porém, a atuação deste centro era ainda com uma visão integracionista, apresentando ações isoladas e caráter assistencialista na perspectiva educacional. Os (as) estudantes superdotados, mesmo com acesso ao ensino regular, não foram contemplados com um atendimento especializado conforme as especificidades de aprendizagem que possuem.

Conforme Delou (2007) em 1979 foi criada a Associação Brasileira para superdotados- ABSD, a qual em parceria com o MEC, UNESCO e SENAI, favoreceu a realização de diversos eventos nacionais e internacionais. A ABSD exerceu relevante papel nas decisões ministeriais.

De acordo com Teixeira (2018) em 1988 a Constituição Federal determina em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo um dos princípios para o ensino, garantindo como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), porém sem contemplar a superdotação em seu texto. Nessa vertente, a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, ainda não provoca a reformulação das ações pedagógicas no ensino regular visando à valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem dos estudantes.

Delou (2007) afirma que em 1996, o campo da Educação recebe a publicação da Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também chamada de Lei Darcy Ribeiro. Essa Lei vem ratificar a intenção de se construir um sistema educacional inclusivo no Brasil com base em movimentos internacionais pela inclusão, como a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que aconteceu em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Essa Lei apresenta o Capítulo V totalmente dedicado à Educação Especial, se referindo a alunos com necessidades especiais. Apesar de não trazer a definição desse público, os alunos superdotados fazem parte dessa condição educacional apresentada nessa Lei.

A mesma autora afirma que em 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) a fim de representar nacional e internacionalmente, garantir direitos, reunindo pessoas físicas ou jurídicas na promoção de ações que favoreçam as pessoas com AH/SD, seja na forma de ensino, pesquisa ou atendimento nessa área. O ConBraSD realiza trocas constantes com a Secretaria de Educação Especial do MEC e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) a fim de efetivar parceria entre Governo e sociedade civil para proposição, acompanhamento e avaliação de Políticas Públicas referentes às AH/SD como forma de garantir acesso e permanência escolar com práticas pedagógicas inclusivas que visem a suplementação curricular.

Conforme Freitas (2017) na primeira reunião do colegiado da ConBraSD a terminologia da área é colocada em discussão chegando-se a um consenso de que o termo Altas Habilidades /Superdotação de preferência da maioria dos pesquisadores é a que melhor contempla os aspectos desta condição. O termo também propicia que gradativamente sejam removidos os entraves para identificação destas pessoas.

No Brasil, o termo Altas Habilidades traduzido de “high ability” (em inglês; altas capacidades, em espanhol) é também muito utilizado nos países europeus. É utilizado na legislação educacional e na produção científica, como sinônimo de superdotação e em conjunto com este último substantivo. Porém, até o início deste século a utilização dos termos Altas Habilidades e Superdotação dividia os pesquisadores no Brasil. Os que defendiam o termo Altas Habilidades afirmavam que o prefixo “super” trazia a ideia de que a pessoa precisaria ser excelente ou melhor em tudo. Conforme Freitas (2017) isto interfere negativamente no contexto

escolar, pois os professores do ensino regular passam a ser mais exigentes para perceber e reconhecer as características inerentes desta condição e desta forma encaminhá-los para posterior identificação. Sendo assim, prevaleceria o alto desempenho de modo geral como principal fator na identificação dos (as) estudantes superdotados.

Já os que são favoráveis ao termo Superdotação ficam receosos de que a terminologia Altas Habilidades pudesse levar a uma identificação equivocada da condição, pois poderia revelar somente a capacidade acima da média deixando em segundo plano os demais indicadores como criatividade e envolvimento com a tarefa.

Entretanto, como política pública referente às AH/SD, Teixeira (2018) afirma que no ano de 2005 a Secretaria de Educação Especial do MEC, em parceria com a UNESCO, implantou os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nas capitais dos 27 estados brasileiros. Esses Núcleos regidos pelas Secretarias de Estado da Educação possuem uma unidade destinada para o atendimento a cada parte envolvida com as AH/SD (aluno, professor e família) e são a primeira ação real de implantação de uma Política Educacional para os alunos com AH/SD.

Em 2008, um importante fato para consolidação da inclusão no sistema educacional foi a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008). Essa política está atualmente em vigor, após a revogação da PNEE (Brasil, 2020). Em 2011, houve a publicação do Decreto 7611/2011 o qual delibera sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, visando garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Esse Decreto considera as AH/SD como público-alvo da Educação Especial determinando em seu Art. 2º § 1º, item II que o atendimento educacional especializado deve ser suplementar à formação de estudantes com AH/SD.

Conforme o panorama dos aspectos históricos descritos por Gama (2006), Delou (2007), Fleith e Alencar (2007), Cupertino e Arantes (2012), Freitas (2017) e Teixeira (2018) articulados ao conceito de inteligência e testes de psicometria criados por cientistas como Galton no final do século XIX, Simon e Binet no início do século XX, é possível afirmar que as Altas Habilidades/Superdotação apresentaram

a predominância do enfoque acadêmico e artístico na percepção, identificação e intervenção com as pessoas que apresentavam essa condição ao longo do tempo.

Atualmente, com desdobramentos que acontecem nas ciências da psicologia na área cognitiva, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a Teoria de Renzulli e a Teoria Triárquica de Sternberg contribuem para ampliação do leque de características a serem observadas para identificação das Altas Habilidades nos diversos tipos de inteligência.

Finalizando esse item da pesquisa, o Quadro 1 apresenta uma síntese das principais datas com os acontecimentos referentes ao contexto brasileiro das AH/SD.

**Quadro 1 - Aspectos históricos das AH/SD no panorama brasileiro**

<b>Ano</b>	<b>Aspecto histórico das AH/SD no Brasil</b>
1924	Testes de inteligência americanos foram validados nas cidades de Recife e do Rio de Janeiro
1929	Foi realizado o primeiro atendimento educacional a estudantes superdotados, no Estado do Rio de Janeiro
1929	“super- normaes” termo utilizado por Leoni Kassef da Universidade do Rio de Janeiro
1929 - 1931	Entre esses anos o Instituto de Psicologia de Recife aplicou de forma pioneira diferentes testes para identificar alunos com AH/SD
1938	Na Sociedade Pestalozzi Helena Antipoff chama atenção para as crianças “bem-dotadas”
1945	Primeiro atendimento implantado por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em que estudantes com AH/SD dos colégios da zona sul estudavam literatura, teatro e música
1961	Ações de Antipoff para educação de superdotados se refletem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961
1967	Ministério de Educação cria uma comissão encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o estudante com AH/SD
1971	Início do movimento em prol da inclusão das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação
1971	Lei 5692 de 1971 (LDBEN) previa tratamento especial aos alunos que apresentassem superdotação
1971	Projeto Prioritário nº 35/1971 determina que a educação de superdotados é de principal domínio da Educação Especial, incorporando-a ao Plano Setorial de Educação e Cultura estabelecendo uma política de ação do MEC referente à superdotação
1973	Criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que fazia parte do MEC e era responsável pelo planejamento e controle das ações da Educação Especial
1979	Foi criada a Associação Brasileira para superdotados- ABSD
1996	Lei 9.394/1996 LDBEN - reconhecimento das necessidades educacionais especiais das PAH/SD as quais não estavam contempladas na CF-1988
2003	Profissionais envolvidos com a área criam o Conbrasd (Conselho Brasileiro para Superdotação)
2005	A Secretaria de Educação Especial do MEC implantou os Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nas capitais de 26 estados brasileiros; no Paraná fica localizado na cidade de Londrina
2008	Foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2011	Publicação do Decreto 7611/2011 o qual delibera sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado

**Fonte: Autoria própria com base nos estudos realizados nessa seção da pesquisa.**

### 2.1.2 Contexto Paranaense das Altas Habilidades/Superdotação

Alguns aspectos históricos referentes às AH/SD no Estado do Paraná são relevantes para compreensão do contexto educacional atual relacionado aos estudantes superdotados.

O vídeo “Panorama da área de Altas Habilidades/Superdotação no contexto Paranaense” compartilhado no YouTube no Canal do Professor pelo DEE (SEED/PR, 2021) no dia 03/05/2021, traz informações que revelam o panorama das AH/SD e como foi sua estruturação no contexto histórico paranaense.

De acordo com o conteúdo apresentado, até o ano de 2001 alguns estudantes com superdotação eram beneficiados por atendimentos realizados em clínicas e consultórios especializados que possuíam raros profissionais que se dedicavam e atuavam na área para identificação e avaliação. Não havia referência para se atuar nas escolas com estudantes superdotados. As ações ocorriam de forma isolada e pouco efetiva, pois não eram estruturadas como políticas públicas que garantiam o direito ao atendimento educacional especializado. Algumas dessas ações foram realizadas de forma pontual e ocorreram em algumas escolas. Essas se restringiam a identificar os melhores estudantes a fim de promover a própria escola. Era realizado um trabalho diferenciado visando aprofundar os estudos, dessa forma os estudantes alcançavam resultados destacados em vestibulares, e após esse fato eram condecorados.

No entanto, sob a ótica da formação docente, o Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto situado na cidade de Curitiba, além de outras instituições de ensino localizadas em diversas cidades do Estado do Paraná, possui tradição na formação de professores em cursos de Magistério. Essa tradição se estende também à oferta de cursos de estudos adicionais referentes à Educação Especial nas áreas das deficiências, que podem ser comparados a cursos de extensão ao Magistério.

Porém, as AH/SD não eram contempladas nessas formações. Todavia, no ano de 2001 com base em discussões e documentos internacionais, a SEED/PR promoveu um curso de formação de docentes da rede pública estadual para capacitação na identificação de estudantes com AH/SD. Esse curso despertou discussões para a área, as quais já eram presentes entre alguns professores do

Instituto de Educação do Paraná, intensificando os questionamentos referentes à superdotação.

Foram realizados grupos de estudos no Instituto de Educação do Paraná com convidados externos para ampliar o conhecimento sobre o sujeito superdotado. Esses estudos foram motivados principalmente pelo fato de que muitos estudantes não estavam identificados e, portanto, não tinham o direito ao atendimento especializado.

Então, a partir disso iniciou-se a identificação de alguns estudantes no contexto escolar. Após o curso realizado, de 2001 a 2004 houve ações em busca de oportunizar atendimento aos estudantes superdotados por meio da Educação Especial. Algumas atividades exploratórias foram realizadas em parceria com os professores do Curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP). Parcerias foram firmadas com instituições de ensino superior, como a PUC/PR, a fim de identificar e atender estudantes superdotados. O CONBRASD apoiou a iniciativa articulando contatos com pesquisadores da área.

A primeira sala de recursos multifuncionais para atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Paraná, teve seu funcionamento autorizado no ano de 2004. Portanto, esse atendimento vem sendo realizado há dezessete anos no IEPPEP. Esse espaço foi o primeiro da rede pública estadual de ensino destinado às AH/SD. Logo se tornou referência nacional no atendimento a estudantes com superdotação. Em seguida no mesmo ano, quase que simultaneamente foi autorizado o funcionamento do mesmo serviço especializado na cidade de Fazenda Rio Grande.

De acordo com o vídeo citado acima, em 2008 a Instrução nº 016/08 orientou a abertura de novas salas de recursos na rede pública estadual. Já no ano de 2009, é autorizado o funcionamento do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/S, o qual foi idealizado e incentivado pelo MEC para que ocorresse a abertura em todos os Estados do país. Esse centro se caracteriza como serviço de apoio pedagógico especializado que oferta suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades específicas dos estudantes com AH/SD. O NAAH/S localiza-se na cidade de Londrina-PR atendendo estudantes desta cidade e de regiões próximas matriculados na rede pública estadual.

Conforme o site oficial do NAAH/S (PARANÁ, SEED, 2018) este núcleo está organizado em três unidades: Unidade de Atendimento ao Aluno, Unidade de Atendimento ao Professor e Unidade de Apoio à Família. Na unidade de atendimento ao aluno o objetivo é apoiar estudantes com AH/SD, professores e a comunidade em geral, sendo um espaço de identificação das áreas de interesse e enriquecimento curricular. As potencialidades dos estudantes identificados são desenvolvidas por meio de oficinas ofertadas em diferentes áreas do conhecimento. Na unidade de atendimento ao professor, ocorrem orientações aos professores e aos profissionais da educação. Na unidade de apoio à família são feitas orientações e suporte psicológico e emocional às famílias para auxiliar a compreensão do comportamento dos estudantes e promover as relações interpessoais.

Em 2011, com base nas políticas nacionais, a SEED/ SUED apresenta a Instrução nº 010/2011 que orienta e estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD. Essa instrução permanece em vigor e embasa o trabalho pedagógico a ser realizado nesse AEE nas escolas da rede pública do Estado do Paraná. A Deliberação 02/2016 do CEE normatiza a Educação Especial no Paraná, contemplando as AH/SD como público-alvo da Educação Especial e o direito ao atendimento educacional especializado. Além da sala de recursos multifuncionais que promove as potencialidades de estudantes superdotados, esses sujeitos têm direito ao enriquecimento curricular na série que estão matriculados. O aprofundamento ou suplementação nos conteúdos trabalhados nas disciplinas do ensino regular são essenciais para motivação e desempenho desses estudantes.

A coordenadora do Atendimento Educacional Especializado da área das AH/SD do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação, Denise Maria de Matos, destaca em entrevista concedida à Agência de Notícias do Paraná (PARANÁ, 2019) publicada em 19/08/2019 a relevância do serviço oferecido pelo Estado e reitera que os resultados são observados para além do contexto escolar. Pois, os estudantes que frequentam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos recebem ações pedagógicas com vistas ao enriquecimento curricular nas áreas de maior habilidade e interesse que possuem.

Neste âmbito, para desvelar o contexto paranaense atual, realizamos a busca de dados quantitativos para posterior análise qualitativa referente ao número de estudantes com AH/SD identificados nas escolas regulares em registros do site

do Ministério da Educação e Cultura (MEC) /INEP Censo 2019. Os dados referentes ao número de estudantes matriculados no Ensino Regular nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Paraná, apresentaram a expectativa de 25.776 estudantes matriculados no AEE utilizando o percentual de referência da OMS de 3,5%. Confrontando esse dado com o número de 1440 estudantes matriculados no atendimento especializado para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio, revelou que há um número considerável de estudantes sem a identificação desta condição específica. Os dados apresentados indicam o baixo percentual de 5,58% de estudantes identificados como superdotados e matriculados no AEE.

Nesta ótica, buscamos dados referentes à cidade de Curitiba. De acordo com dados fornecidos em junho/2019 pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba-NRE/ Setor de Educação Especial, em Curitiba há treze salas de recursos para Altas Habilidades com um público-alvo de 260 estudantes da rede pública estadual matriculados nesse AEE para segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio. Relacionando este número à expectativa de matrículas no AEE, ou seja 3504 estudantes, revelou-se igualmente baixo o percentual de 7,42% de estudantes identificados e matriculados no AEE. Portanto, uma quantidade expressiva de estudantes superdotados, estão sem receber os estímulos pedagógicos adequados às especificidades que apresentam, tanto no ensino regular como no atendimento educacional especializado (AEE) para este segmento. Esses percentuais revelam a necessidade imprescindível de ampliação do número de estudantes identificados no Estado do Paraná referentes à segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio, a fim de promover a inclusão desses estudantes no contexto escolar.

Entretanto, após os estudantes passarem por um processo de identificação de seus potenciais no contexto escolar, ingressam nas turmas das salas de recursos multifuncionais e são acompanhados por professores especializados em Educação Especial que auxiliam no direcionamento e promoção das habilidades cognitivas avançadas e identificadas. Nessa perspectiva, as salas de recursos dos colégios estaduais da cidade de Curitiba estão distribuídas em setores. Sendo um total de cinco salas no setor Centro, três no bairro Portão, duas no Bairro Pinheirinho, uma no Boqueirão, uma no Bairro Novo e uma no CIC.

Portanto, de acordo com as ações descritas, as intervenções pedagógicas apoiadas nas políticas públicas, realizadas para o atendimento à inclusão de

superdotados nas escolas, vêm gradativamente se fortalecendo no Estado do Paraná, no contexto do atendimento educacional especializado. Reconhecemos a necessidade do endosso de metodologias de ensino diversificadas às condições de aprendizagem que esses estudantes apresentam, com o intuito de ampliar o desenvolvimento de suas potencialidades considerando as especificidades das AH/SD. Entretanto, salientamos que o baixo índice de identificação da superdotação, revelado pelos dados apresentados, requer ações específicas no sentido de ampliar o número de estudantes identificados e atendidos no AEE, considerando suas diferentes capacidades no processo educativo.

## 2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A proposta político-educacional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como sendo o público-alvo da educação especial os (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste viés a inclusão preconiza de forma ampla o direito de todos (as) estudantes à educação no contexto do ensino regular. Sendo o enfoque a educação para todos, a inclusão no contexto escolar possui como principal foco os estudantes excluídos do sistema educativo brasileiro. Portanto, além dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a inclusão abrange também aqueles que estão à margem por questões de raça (negros, índios, dentre outros), gênero, condição social, cultural, econômica, entre outras.

Nesta perspectiva, para efetivação do processo de inclusão percebe-se como necessário a compreensão acerca dos aspectos que envolvem este paradigma para além do contexto escolar, ampliando desta forma para o contexto social.

Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 9) destaca que a exclusão tornou-se como uma epidemia do início do século XXI, sendo considerada como uma séria ameaça ao desenvolvimento das sociedades, impulsionando a criação de projetos políticos para combater a exclusão social em suas vertentes: saúde, educação, justiça, pobreza, tecnologias da informação. Afirmando a existência de diferentes causas para o afastamento e discriminação de um número crescente de pessoas ao acesso aos bens essenciais da sociedade, Rodrigues (2006, p. 9 e 10) destaca três

causas: a primeira seria a ampliação dos protestos reivindicando condições de vida digna e com qualidade. A ampliação da consciência da população sobre seus direitos de cidadania, abrangendo nesse aspecto a educação, habitação, lazer e trabalho, promove os direitos sociais exigindo qualidade na maneira de exercê-los.

A segunda causa destacada por Rodrigues (2006, p.10) refere-se às culturas meritocráticas e competitivas desenvolvidas nas diferentes sociedades. A exclusão dos menos aptos que se dá na escola e no mercado trabalho, é justificada pelas diferenças nas capacidades entre os sujeitos. Em terceiro lugar, a exclusão ocorre por fatores culturais em que as diferenças são consideradas como perigosas. Grupos sociais diferentes são considerados como uma ameaça que exigem cuidados, desenvolvendo estratégias de identificação, circunscrição e banimento desses grupos, em razão das diferenças na identidade sexual, socioeconômicas, deficiências e etnias.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 11) o combate à exclusão promove seu conceito antagônico, a inclusão. Nesta ótica o autor classifica a inclusão em duas dimensões: inclusão essencial e inclusão eletiva. A inclusão essencial assegura a todos os cidadãos a não discriminação e o acesso à educação, lazer, saúde, cultura, trabalho, etc.; estando articulada aos direitos humanos e justiça social. A dimensão da inclusão eletiva considera o direito de a pessoa recusar a inclusão que é oferecida a ela. Porém, para que essa inclusão se estabeleça, é necessário que a inclusão essencial seja ampliada e assegure a possibilidade de opção entre essas dimensões inclusivas complementares.

Nessa perspectiva, o paradigma da inclusão pode ser aplicado em diversos espaços físicos e simbólicos nos quais as características e idiossincrasias dos indivíduos são respeitadas e valorizadas. As diferenças e a diversidade são acolhidas como fatores positivos para construção de uma sociedade com princípios éticos e valores como cooperação, colaboração e solidariedade. Nos diversos contextos sociais inclusivos os grupos são formados respeitando as diferenças. Todos possuem papéis ativos em uma relação dialética, transformando e sendo transformado social e culturalmente.

Sendo assim, é possível afirmar que a inclusão no contexto educacional, pautada na inclusão social, apresenta alguns aspectos que constituem seu conceito e que são igualmente relevantes para sua efetivação. Entre estes aspectos pode-se destacar o respeito às diferenças; os princípios de uma sociedade igualitária, sem

discriminação; valores e princípios éticos; ações políticas, culturais e sociais; além de questões pedagógicas como a revisão e adequação de práticas educativas. Nessa perspectiva sabe-se que estudantes com necessidades educativas específicas necessitam de intervenções pedagógicas pontuais apropriadas ao modo como se desenvolvem seus processos de aprendizagem. Isto requer rupturas ou mudanças no sistema educacional.

Destacando o modelo tradicional de ensino aprendizagem, o qual historicamente foi concebido para estudantes que estavam adequados e inseridos dentro de um padrão de normalidade. Neste modelo determinista os sujeitos que não se encaixam a esta normalização, ficam à margem do processo educacional. Pois, diferem da expectativa de homogeneidade a qual o contexto escolar preconiza aos seus estudantes, utilizando métodos de ensino aprendizagem com base em um aprendiz ideal ou idealizado, não considerando as diferenças entre os sujeitos.

Nesta vertente, Mantoan (2004, p. 37) afirma que: “Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.” A mesma autora afirma ainda que a inclusão educacional enfrenta problemas em diversas perspectivas. Entre estas, relacionadas a conceitos, desrespeito a normas da Constituição, interpretações unilaterais da legislação educacional atreladas a preconceitos que modificam o real sentido da inclusão escolar, restringindo-a somente à promoção do acesso mediante a matrícula de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular.

Corroborando com essas ideias, Rodrigues (2006) destaca que desde o início do século XXI a desigualdade social atingiu altos níveis, sem perspectiva de se encontrar uma solução razoável para as injustiças e os conflitos presentes no cotidiano. Evidenciando questões referentes à justiça social, Rodrigues (2006) ao citar Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) afirma que as instituições sociais deparam-se com questões de exclusão social em diversos aspectos: trabalho, cidadania, educação, território e identidade. É nesses contextos de desigualdades que a inclusão procura sobressair. De acordo com o autor, o termo inclusão está tão banalizado que é utilizado de forma indiscriminada desde os discursos políticos a setores como lazer, saúde e educação. Para o senso comum o conceito de inclusão se relaciona a não ser excluído, a pertencer, se relacionar com uma comunidade.

Porém, implicitamente há uma normalização no conceito de comunidade, o qual a considera como sendo benigna, positiva, diversa e próspera. Entretanto, essa abordagem não é adequada para promoção do processo de inclusão. Questões como a definição do que é estar incluído e a articulação entre a necessidade de se ter uma identidade de pertença a uma comunidade restrita e a inclusão em grupos mais amplos, de que forma estar integrado em um determinado contexto identitário pode impedir uma pessoa de participar ou se relacionar em contextos diversos. Essas e outras demandas são apontadas por Rodrigues (2006).

A inclusão no contexto da educação pressupõe como princípio a não aceitação da exclusão de nenhum aluno da comunidade escolar, seja presencial ou acadêmica. Para tanto, a escola que se dispõe a seguir uma política de inclusão, desenvolve políticas, culturas e práticas, visando à colaboração ativa de cada estudante no processo de construção do conhecimento, sem discriminação, com qualidade acadêmica e sociocultural. Rodrigues (2006) citando Wilson (2000) indica que a escola inclusiva é aquela centrada na comunidade, em que não há barreiras de nenhuma espécie, desde as arquitetônicas até as curriculares, além de ser promotora de colaboração e equidade. A inclusão no contexto educacional tornou-se um tema polêmico tendo como principal destaque as diferenças entre as determinações da legislação e as práticas realizadas nas escolas, sendo na maior parte pouco inclusivas.

Conforme Rodrigues (2006) a inclusão nas escolas possui em sua base cinco aspectos relevantes para efetividade no processo:

1. Valores;
2. Formação de professores;
3. Recursos;
4. Currículo e
5. Gestão da sala de aula.

Nessa ótica se descreve cada um dos itens que embasam a inclusão de acordo com esse autor.

1) Valores – esse é o primeiro dos itens destacados por Rodrigues (2006) o qual se subdivide em duas categorias:

1.1) “A inclusão é a evolução natural do sistema integrativo.” Rodrigues (2006, p. 3)

Fazendo o contraponto entre inclusão e integração, a última prevê uma participação tutelada, enquanto a prática inclusiva pressupõe a participação plena dos estudantes na qual suas características, seus interesses e direitos são considerados para o planejamento de objetivos, estratégias, instrumentos de avaliação, no transcorrer da prática educativa.

A integração manteve intactos os valores menos inclusivos presentes nas escolas. Ela originou uma escola especial paralela à regular, desde aulas suplementares até a extensão de um ano escolar em vários anos letivos. A integração categorizou alunos em “normais” e “deficientes”. Para os “normais” manteve-se os currículos, práticas e valores. Aos “deficientes”, condições de apoio eram oferecidas, porém os tópicos principais referentes ao currículo permaneciam idênticos. A permanência do estudante com deficiência na escola regular estava condicionada a sua adequação de comportamento e aproveitamento. Caso não correspondesse ao esperado pelo ensino regular, era “restituído” à escola especial, sem considerarem-se seus direitos enquanto sujeitos pertencentes à escola, mas como se fosse concedido a eles uma benesse outorgada pela escola de forma condicional. Portanto, a escola no sistema integrativo, é análoga a escola tradicional em que estudantes com deficiência recebiam tratamento especial, e aqueles com dificuldades de aprendizagem, porém sem deficiências, eram ignorados pelo sistema de ensino regular.

A inclusão na perspectiva do contexto educacional é contrária à forma como a escola tradicional desenvolve sua prática educativa, sendo também oposta à integração. Rodrigues (2006) ao citar Perrenoud (1996) afirma que a proposta da inclusão é olhar a todos os estudantes como diferentes e que necessitam de uma pedagogia diferenciada, fazendo valer o direito da participação absoluta de todos os estudantes na escola regular.

1.2) “A Educação Inclusiva é para alunos “diferentes” (RODRIGUES, 2006, p.5):

De acordo com Rodrigues (2006, p.5) o termo “alunos diferentes” é utilizado amplamente, porém é possível que não haja um entendimento tangível acerca do seu significado, podendo representar que o estudante tenha dificuldades ou mesmo

algum tipo de deficiência, sendo possível incorrer novamente no sistema binário “diferente x normal” descrito por Silva (2009). Nessa ótica, Rodrigues (2006) afirma a dificuldade em estabelecer uma fronteira precisa entre a deficiência e a normalidade. As escalas que quantificam o desempenho humano nas diversas capacidades sejam cognitivas, afetivas, socioemocionais, motoras ou outras, são definidas por critérios socialmente estipulados.

A característica arbitrária da fronteira que classifica deficiência ou dificuldade é exemplificada pelo autor trazendo o contexto dos EUA. Naquele país o mesmo sujeito pode ser classificado como tendo deficiência em um Estado e ainda como não tendo deficiência, somente dificuldade, em um Estado vizinho. Em vista disso afirma-se que a diferença não é dicotômica em sua estrutura, ou seja, não há um critério geral e objetivo que proporcione a classificação de um sujeito como diferente.

Conforme Rodrigues (2006) a diferença é uma construção social, histórica e culturalmente estabelecida. Quando se classifica um indivíduo como “diferente”, o classificador concebe outra categoria “normal” na qual naturalmente ele se coloca como representado. Essas questões estão entrelaçadas com a inclusão no contexto escolar, sabe-se que não são somente os estudantes com deficiência são diferentes, mas todos aqueles que necessitam de um olhar específico em relação ao seu processo de aprendizagem, incluindo-se também os estudantes superdotados.

Entretanto, todos os alunos são diferentes, sendo assim a inclusão implica na educação para todos. Rodrigues (2006) ao citar Heward (2003) afirma que o fato de todos serem diferentes não leva a necessidade de metodologias diferenciadas para cada estudante, o que tornaria praticamente impossível a ação docente, mas sim abordagens diferentes que contemplem as diversas formas de aprendizagem diminuindo as desigualdades que a abordagem única revela. O autor destaca ainda que não somente os alunos são diferentes, mas também os professores o são. Portanto, a inclusão enquanto processo coletivo destina-se a todos os alunos no contexto escolar, considerando que a diferença é um atributo humano e não uma característica negativa de alguns sujeitos.

2) “A formação docente para a educação inclusiva (EI) é realizada durante o período da formação inicial”. (RODRIGUES, 2006, p. 6)

Rodrigues (2006, p. 6) afirma que em diversos países a formação inicial docente para inclusão na educação ocorre durante a graduação nos cursos de

licenciatura, sendo de grande valia para familiarização acerca de possíveis situações que podem ocorrer no trabalho com alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Essa configuração na formação acadêmica acontece desde 1987 em Portugal. Porém, muitos professores ainda alegam não possuírem formação para o atendimento aos estudantes com dificuldades. Essa justificativa ocorre devido à complexidade da profissão docente, a qual exige flexibilidade na prática educativa, além de autonomia na elaboração de planos de intervenção em situações muito diferentes. Portanto, somente a formação acadêmica não é suficiente, é necessário a formação continuada no exercício da profissão. Entretanto, o conhecimento acerca da diferença pode não ser positivo, pode ser utilizado para segregar e não para incluir.

De acordo com o mesmo autor, quando a formação docente destaca casos mais graves de deficiência, pode levar o professor a considerar a diferença como um obstáculo intransponível, podendo haver rejeição para inclusão desses alunos. Portanto, o ideal na formação docente seria apresentar as deficiências mais leves, enfatizando que as diferenças fazem parte da diversidade humana, indo das altas habilidades às deficiências. Dessa forma, conhecer as diferenças implicaria em uma forma de promover a inclusão, e não como justificativa para segregação. O conhecimento das diferenças articulado com indicações pedagógicas, potencializam ações inclusivas na prática educativa. Nesse sentido, fundamentado em Rodrigues (2006) destacamos que a formação docente para compreensão da construção social das diferenças, é ponto relevante para um processo formativo crítico docente, podendo vir a ser a forma de desconstruir visões problematizadas sobre a concepção de diferença.

3) Recursos – item subdividido em duas partes que são descritas a seguir:

3.1) “Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor” (RODRIGUES, 2006, p. 7)

O autor afirma que a inclusão no contexto escolar se compõe de valores éticos e morais, destacando que questões ideológicas podem associar a inclusão aos direitos humanos e à justiça social. Nessa vertente, a vontade, as atitudes e a ética dos professores são aspectos fundamentais no processo de inclusão. Porém, ao se valorizar de modo enfático as atitudes, aspectos como os recursos passam a

ser menos considerados em sua importância. Entretanto, a inclusão deve se constituir como uma resposta de qualidade, como uma alternativa eficaz em relação às escolas especiais. A promoção da inclusão perpassa por serviços de qualidade e não por socializar suas fragilidades. Se a inclusão pressupõe a escola regular com uma diversidade de respostas, com serviços específicos a sujeitos que não faziam parte dela, são necessários recursos humanos e materiais articulados à inclusão. Portanto, se presume que a escola apresente os recursos necessários que façam frente às demandas que irão se apresentar no contexto inclusivo.

3.2) “A Educação Inclusiva (EI) é um sistema barato para educar todos os estudantes”. (RODRIGUES, 2006, p.8)

Conforme Rodrigues (2006, p. 8) para que a escola regular seja capaz de dar respostas competentes e rigorosas frente à diversidade de todos seus alunos, necessita de equipamentos e recursos materiais diferenciados, além de profissionais especializados como psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc. Necessita estar organizada de forma diferenciada para promover a aprendizagem de todos seus alunos, mediante o acesso a ambientes mais enriquecedores e diversificados pela convivência entre sujeitos que apresentam características diversas nos diferentes aspectos que compõem os indivíduos. Portanto, a inclusão exige do sistema educacional qualificação e competência profissional.

4) Currículo – esse item está subdividido em dois subitens:

4.1) “A diferenciação do currículo é tarefa do professor”. (RODRIGUES, 2006, p. 9)

Rodrigues (2006) afirma que ao se considerar as diferenças na escola como algo comum a todos, a heterogeneidade de estratégias de ensino aprendizagem precisa estar presente na ação educativa. Levando em conta que a aprendizagem perpassa diferentes referências de conhecimento, a diferenciação curricular é um dos aspectos que compõe a inclusão no contexto escolar. Porém essa diferenciação não é concebida como forma de validar a estratificação social, mas antes de tudo promover igualdade de condições entre os diferentes alunos.

Nessa perspectiva é comum que se delegue ao professor essa tarefa. Aquele que apresenta atitudes inclusivas realiza as diferenciações, já o professor tradicional mantém os modelos não diferenciados. Porém, essa tarefa não é

adequada a um professor de forma individual. Rodrigues (2006) justifica a não adequação por dois motivos: primeiro a forma estrutural como a escola organiza grupos, turmas ou classes, formando um grupo artificial para aprendizagem. Pois, esses grupos não são divididos de acordo com projetos, atividades, etc., além de que a organização com horários, espaço físico, equipamentos e materiais, são fatores que prejudicam a diferenciação curricular e não podem ser resolvidos por um professor somente.

O segundo motivo é que a diferenciação curricular é tarefa da escola como um todo, pois a união do coletivo da escola fortalece e incentiva a confiança para o desenvolvimento de projetos inovadores. Desta forma, a diferenciação potencializa a abertura para organização de um novo modelo de escola.

4.2) “A Educação Inclusiva (EI) valoriza o “currículo social”. (RODRIGUES, 2006, p. 11)

A inclusão suscitou uma abordagem mais flexível para currículos que focam menos os déficits e atingem a todos os alunos. O modelo curricular ampliado, que apresenta foco na inclusão social, na interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia, que vem sendo desenvolvido e impulsionado pela inclusão, está sendo bem aceito por professores e pais. Porém, a manutenção de metodologias que são utilizadas na intervenção específica de problemas de aprendizagem deve ser considerada, pois são fundamentais para ampliação da possibilidade de aprendizagem com respostas mais adequadas no processo pedagógico. Portanto, conforme Rodrigues (2006) tanto o currículo social, que prevê a interação com colegas e o desenvolvimento de competências sociais, aliado a intervenções especializadas irão favorecer o processo de aprendizagem.

5) Gestão da sala de aula- descrito abaixo em dois subitens:

5.1) “Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais estudantes”. (RODRIGUES, 2006, p. 12)

Conforme Rodrigues (2006, p. 12) um dos obstáculos frequentemente sinalizado na inclusão é o número de alunos por turma. O atendimento com base na observação das especificidades de cada estudante leva a compreensão equivocada de que cada aluno deve ser ensinado da forma que mais o beneficie. Conforme essa visão, o aluno precisaria ser atendido pelo professor de forma individual. Porém, se

devem considerar as especificidades com vistas à aprendizagem em grupo. Diversas demarcações nos grupos formados podem contemplar as diferentes características dos estudantes e o trabalho pedagógico a ser realizado. Portanto, a sala de aula inclusiva deve prever o planejamento e ações em cujos programas os alunos sejam considerados em sua identidade, participando com vários tipos de interação. O reconhecimento das diferenças presentes nos indivíduos é fundamental para o processo de inclusão.

5.2 “É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogêneas”.  
(RODRIGUES, 2006, p. 13)

A inclusão no sistema educacional pressupõe que todos os alunos são diferentes e há a heterogeneidade presente nesse ambiente. De acordo com Rodrigues (2006) ao se considerar a qualidade como um conceito que pode ter significados diferentes de acordo com as demandas dos sujeitos, destaca-se a qualidade como a preparação para o enfrentamento de situações sociais diversas, com conhecimento e obtenção de sucesso. Isso está articulado com circunstâncias heterogêneas, que podem gerar conflitos e até mesmo serem contraditórias, nas experiências que contribuem na formação dos indivíduos.

De acordo com Rodrigues (2006) essas situações são mais facilmente encontradas nas escolas inclusivas, visto que mais se assemelham aos ambientes sociais, com suas diferenças análogas às complexidades presentes nas relações sociais. Dessa forma a inclusão no contexto da educação proporciona experiências de maior qualidade para os estudantes, pois promove a preparação para enfrentar situações sociais diversas e desafiadoras.

Nesta perspectiva, Rodrigues (2006) afirma que a inclusão no contexto educacional ao defender o direito de todos os estudantes ao sistema escolar, questiona práticas de ensino homogêneas e incentiva uma pedagogia que não só reconhece as diferenças como as respeita e valoriza. Neste viés, destacamos que se referindo a estudantes com AH/SD, é possível perceber que no contexto escolar a inclusão destas pessoas ainda apresenta pouca visibilidade em relação às pessoas com deficiências. Pois, além do baixo número de estudantes identificados com esta condição, a carência de conhecimentos científicos específicos sobre a superdotação entre professores e gestores das instituições ainda é realidade nas escolas. Além de que muitos neste contexto não consideram que estudantes com

esta condição estão em processo de inclusão educacional, não considerando a inclusão como um processo coletivo, em que as diferenças são respeitadas e valorizadas. Outro fator que pode ser relevante é a permanência do conceito do senso comum sobre esta temática.

Destaca-se que de modo geral no processo de inclusão, as deficiências geraram e ainda geram a maior parte das diferenciações curriculares e pedagógicas realizadas nas estratégias de ensino aprendizagem com vistas a promover o acesso ao currículo escolar por parte destes estudantes. Os mitos que permeiam as AH/SD precisam ser desconstruídos para que haja a ressignificação e compreensão desta condição. Mas, esse fato também está presente na sociedade de modo geral, a qual é tão ou mais carente que as instituições escolares de conhecimentos que venham quebrar paradigmas referentes às pessoas com Altas Habilidades. O conhecimento e compreensão das características e especificidades desta condição e o domínio sobre os processos de construção do conhecimento, capacitam os professores tanto do ensino regular quanto do atendimento educacional especializado (AEE) acerca das estratégias de ensino que potencializam as habilidades já identificadas ou em identificação destes estudantes.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta perspectiva busca-se referência nas políticas públicas que embasam a Educação Especial em nosso país e no Estado do Paraná, a fim de ampliar a compreensão sobre o atendimento educacional especializado na vertente da educação inclusiva de estudantes com AH/SD.

Porém, antes de apresentar o panorama da organização política brasileira e estadual, destacam-se acontecimentos internacionais importantes que marcaram o início de movimentos sociais em prol da inclusão a nível mundial.

a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): ocorreu em Jomtien- Tailândia em 1990 e teve como objetivo elaborar um plano de ação que viesse de encontro às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, universalizando o acesso à educação e promovendo equidade nas oportunidades. Essa declaração foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A Declaração salientava que pessoas

portadoras de deficiência (termo não utilizado atualmente) prescindiam de atenção especial no sistema educativo. O poder público brasileiro assumiu oficialmente frente à comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

b) Declaração de Salamanca (1994): realizada na Espanha na cidade de mesmo nome durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Versando sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, nela é reafirmado o compromisso com a Educação para Todos por 88 Governos e 25 organizações internacionais que representaram vários países, da qual o Brasil é signatário.

Nessa Declaração as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são citadas como pertencentes ao grupo das necessidades educativas especiais, utilizando a terminologia “superdotadas” (BRASIL, 1994). Essa perspectiva referente à condição está apresentada na seção Estrutura de Ação em Educação Especial, em sua parte introdutória no item 3 da Declaração de Salamanca, conforme citação a seguir:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, p. 3, 1994).

A Declaração de Salamanca apresenta em seu texto várias medidas que visam promover a inclusão de estudantes no sistema de ensino, os quais por diversos aspectos estavam à margem, seja por falta de acesso ou de intervenções pedagógicas conforme suas necessidades de aprendizagem. Entre estas medidas destaca-se a adoção de uma Pedagogia centrada na criança que viesse de encontro às especificidades educacionais de todos os estudantes. Considera o contexto escolar como espaço em que é possível desenvolver atitudes acolhedoras e simultaneamente combater atitudes discriminatórias. Neste viés contribuindo para construção de uma sociedade inclusiva por meio da educação para todos provendo-a de forma efetiva e de qualidade à maioria dos estudantes.

De acordo com este documento, escolas que possuem uma pedagogia centrada nos estudantes promovem mudanças na perspectiva social. Com o respeito às diferenças e o enfoque nos potenciais e não em dificuldades provenientes de diferentes condições apresentadas pelos estudantes, busca-se minorar as desigualdades de aprendizagem visando maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Neste viés amplia-se o favorecimento da construção de uma sociedade com mais equidade e respeito à dignidade de todos os seres humanos.

c) Convenção da Guatemala (1999): a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, chamada de Convenção da Guatemala. Essa Convenção afirma, ao utilizar o termo hoje em desuso “portador de deficiência”, que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais tanto quanto de outras pessoas e que estes direitos, incluindo o direito de não serem discriminadas devido à deficiência, provém da dignidade e da igualdade que são peculiares a todo indivíduo.

d) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009): convenção aprovada pela ONU que afirma que os países devem garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

e) Declaração de Incheon (2015): nesse ano acontece um importante movimento mundial com a perspectiva da Educação para todos e a realização de ações para implementação do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Esse ODS está relacionado com a “Educação de qualidade”. Então, a UNESCO em parceria com a UNICEF, ONU Mulheres, entre outros programas da ONU, além do Banco Mundial, organizou e realizou o Fórum Mundial de Educação em Incheon na Coreia do Sul. Houve a participação de 160 países com presença de ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências, representantes docentes, da sociedade civil, funcionários de organizações, jovens e ainda o setor privado. Nessa ocasião histórica, foi reafirmada a perspectiva do movimento global Educação para Todos, que teve início em Jomtien, em 1990, sendo reiterado em Dakar, em 2000. Nas últimas décadas, esse foi o mais relevante compromisso com a educação, ajudando a alavancar expressivos avanços nessa área.

A Declaração de Incheon foi aprovada com a participação de 160 países propondo que se estabeleça uma nova visão para Educação em um prazo de 15 anos. A nova visão proposta é de considerar a educação como meio transformador

de vidas, reconhecendo seu papel central como agente para se atingir os demais ODS's. Para essa agenda algumas propostas com metas foram estabelecidas, entre essas se destacam algumas, como o aumento do número de professores qualificados por meio de formação docente. A cooperação internacional para países com menor índice de desenvolvimento, ampliação de bolsas de estudo, construção e melhorias nas instalações físicas das escolas, eliminar discrepâncias em relação ao gênero na educação, garantindo o acesso a todos os níveis de educação e formação profissional aos mais vulneráveis e às pessoas com deficiência. Ampliar o número de jovens e adultos que possuam habilidades relevantes e competências profissionais e técnicas.

O Marco de Ação elaborado prevê metas, elaboração de políticas públicas, investimento financeiro e estabelecimento de agenda, entre outras ações para que no ano de 2030 esteja alcançado o objetivo de “assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Destaca-se também que um dos focos da agenda 2030 é a educação relacionada à inclusão e equidade. A meta é a de que todos tenham oportunidades iguais, sem que ninguém fique com acesso restrito ou não participe da educação escolar, ficando de fora do processo. Na mesma ótica, estão previstas a eliminação de diferenças em relação ao gênero, a garantia de igualdade de acesso a todos os níveis de educação e a formação profissional aos mais vulneráveis como as pessoas com deficiência, indígenas e crianças desprotegidas. A qualidade na educação não se relaciona somente ao acesso ao sistema de ensino, mas também na aprendizagem e na aquisição de habilidades, uma vez que participam da escola e, portanto, precisam apresentar avanços no processo.

A agenda de Educação 2030 abrange países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Essa agenda pretende garantir que todos os sujeitos desenvolvam e adquiram base consistente de conhecimentos, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade, habilidades colaborativas, curiosidade, resiliência e coragem. Nessa perspectiva a educação é considerada como relevante não somente para o desenvolvimento humano, mas também para a sustentabilidade ambiental, econômica e social. Apresentando uma visão holística e humanística, relaciona diversas dimensões humanas. Considera a educação como inclusiva e determinante para promover a democracia, os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável,

facilitando o diálogo intercultural, o respeito pela diversidade em todos os aspectos, a fim de garantir a coesão e justiça social.

Nesta vertente ocorreu em nosso país a formulação de políticas públicas de educação inclusiva que foram influenciadas por agências internacionais. Paulatinamente são produzidos documentos que norteiam a prática educativa em nosso País, relacionada às pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Esses serão apresentados cronologicamente com o objetivo de favorecer a identificação da inclusão e/ou elaboração de políticas públicas destinadas à superdotação.

A Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Capítulo III que versa sobre a Educação, Cultura e Desporto, na Seção I ao tratar sobre a Educação, apresenta em seu Art. 205 a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, C.F. 1988).

Mais adiante em seu Artigo 206 afirma no Item I que o ensino será ministrado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Porém, ao tratar especificamente do atendimento educacional especializado em seu Art. 208 item III, inicialmente a Constituição Federal garantiu o direito a este atendimento somente aos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Estudantes com superdotação ainda não estavam incluídos como público-alvo do atendimento educacional especializado, e não apareciam de forma explícita na CF.

Entretanto, na perspectiva de determinar sobre a proteção da criança e do adolescente em 1990 é elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90. Alguns Art. dessa Lei tratam especificamente da educação. O Capítulo IV trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer traz em seu Art. 53 que toda criança e adolescente têm direito à educação, objetivando seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa. Destaca-se o Item I desse Art. que coloca a igualdade de acesso e permanência na escola. Já o Art. 54 Item I determina o dever do Estado em garantir a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo que

o Item V do mesmo Art. prevê o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Consta no Art. 55 que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (ECA, versão 2019, p. 44). Porém, não consta nesse Estatuto, mesmo na versão mais atualizada, qualquer menção específica à superdotação. Portanto, essa Lei não reconhece as especificidades dessa condição, e conseqüentemente não reitera nem garante os direitos no campo da Educação, de forma geral, para pessoas superdotadas.

Com base nas concepções e acordos internacionais descritos anteriormente para promoção do acesso e permanência na educação de modo inclusivo, em 1996 o Brasil promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE 9394/96 também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Esta lei possui o conteúdo de seu Capítulo 5 dedicado na íntegra à Educação Especial.

Porém, é no Art. 4 da LDBE que trata do dever do Estado em relação à educação escolar pública, que está previsto no item III o atendimento educacional especializado, revelando seu público como sendo constituído por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim a Educação Especial por meio do AEE é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa atualização da LDBE foi realizada com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Conforme consta na Introdução dessa pesquisa, em 2015 houve a atualização da LDBE em seu Art. 9 Item IV-A trazendo a afirmativa de que caberá à União em colaboração com Estados, DF e municípios definir as orientações para o processo de identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Destaca-se essa atualização da Lei como fato relevante para a área da superdotação, pois conforme afirma Pérez e Freitas (2014, p. 630) a mensuração do número de superdotados é fator determinante não só para elaboração de políticas públicas referentes às AH/SD, mas também na articulação de estatísticas que embasam a oferta de atendimento especializado ao superdotado. Portanto, a identificação da superdotação pode ser considerada como primordial para impulsionar ações posteriores já previstas no Art. 9 da LDBE.

Na mesma ótica o Art. 47, cujo teor se relaciona ao ensino superior, estabelece no § 2º que alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos possam abreviar a duração de seus cursos após passar por provas ou outros instrumentos de avaliação feitos em banca examinadora especial. Nesse sentido a aceleração também está prevista no ensino superior.

Entretanto, somente em 2013 com a redação dada pela Lei 12796 que a LDBE afirma em seu Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013). Desta forma, determina-se o escopo de atuação da Educação Especial, incluindo na Lei não somente àqueles que apresentam deficiências, mas também os superdotados por evidenciar necessidades educacionais específicas à sua condição.

No Item II do Art. 59 Cap.V está prevista a aceleração de estudos para superdotados a fim de conclusão do programa da escola em menor tempo. Bem como o Item IV do mesmo Art. prevê educação especial para o trabalho destinada à estudantes que apresentem habilidade superior artística, intelectual ou psicomotora.

Entretanto, acrescidos como emendas à Lei 9394/96, os Art. 59-A e 60 tratam da superdotação e da forma como estão incluídos à lei. O Art. 59-A afirma que o poder público deve criar “cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Lei nº 9.394/96, Art. 59-A). No Parágrafo único desse Art. consta que serão definidos em regulamento a identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no referido cadastro e as políticas para o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, entre outros aspectos.

O Parágrafo único do Art. 60 afirma que o poder público adota preferencialmente a ampliação dos atendimentos aos alunos público-alvo da Educação Especial na rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições privadas sem fins lucrativos previstas nesse artigo.

Entretanto, conforme salienta Pérez e Freitas (2014, p.630), as ações e programas educacionais destinados às AH/SD estão atrelados ao número de indivíduos identificados. A elaboração de políticas e programas está subordinada às

estatísticas do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Porém, de acordo com as autoras, os dados registrados não correspondem à demanda real de superdotados. Estimativas e leis da probabilística apontam um número significativamente maior de estudantes com essa condição e que não estão ainda identificados. Conforme Pérez e Freitas (2014, p. 630), isso poderia explicar a insuficiência de atendimento educacional especializado para superdotados nos serviços públicos. As autoras complementam que pelo baixo número de estudantes superdotados registrados pelo Censo da Educação Superior, não há normativa legal nesse nível de ensino para operacionalizar o AEE para superdotados. Apesar da PNEEPEI determinar que a Educação Especial deve perpassar o ensino superior, a consolidação do atendimento especializado atrelada ao número de estudantes identificados é um fator de entrave para execução dessa Política pública, de acordo com Pérez e Freitas (2014).

Em 2001 a promulgação do Decreto nº 3.956 afirma que a Convenção da Guatemala será executada e cumprida em sua totalidade. Este Decreto ressoou com importância na Educação Especial promovendo uma ressignificação da mesma no sentido de promover a eliminação das barreiras ao acesso à escolarização, passando a englobar a diferenciação em seu contexto.

Nessa ótica, em 2001 as Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica (DCEEEB) foram publicadas pelo Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) devido a então necessidade e urgência de se estabelecer normas para os sistemas de ensino e educação referentes ao atendimento de uma expressiva população que apresentava necessidades educacionais específicas. As Diretrizes foram elaboradas e divididas em dois temas: I – A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e II – A Formação do Professor. Considerando sua relevância, destacam-se alguns tópicos desse documento para a efetivação da inclusão no contexto escolar e que serão elencados a seguir.

O item 2 das DCEEEB (BRASIL, 2001) trata das políticas educacionais e descreve aspectos históricos sobre teorias e práticas sociais segregadoras, incluindo uma pedagogia de exclusão em relação ao acesso ao saber. Lançando um olhar sobre o capacitismo em relação à pessoa com deficiência, o qual acontece não

somente no sistema de ensino, mas na sociedade de forma geral. Complementando esse viés, a condição de superdotação é também abordada. O indivíduo superdotado é apontado no item 2 das DCEEEB (BRASIL, 2001) como sendo igualmente discriminado no sistema educacional. Pois, muitas vezes suas necessidades específicas e motivações não são consideradas. A não aceitação de um currículo rígido e da rotina escolar por esses estudantes leva a receberem a rotulação de indisciplinados e trabalhosos. Dessa forma não recebem o atendimento educacional de que necessitam nem o enriquecimento e aprofundamento curricular. Esses fatores muitas vezes podem levar à evasão escolar de estudantes superdotados até mesmo por dificuldades de relacionamento. Portanto, diferentes estratégias pedagógicas são necessárias para promover o acesso ao conhecimento socialmente construído.

Sob essa ótica, as DCEEEB (BRASIL, 2001) destacam que a inclusão é compreendida como a garantia do acesso aos espaços sociais comuns, em que a sociedade acolhe e aceita as diferenças e diversidade humana. Atualmente com a quebra na ideologia de exclusão, estão sendo implantadas políticas de inclusão. A legislação brasileira preconiza que prioritariamente o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem seja realizado em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sendo assim, o grande desafio atual do sistema de ensino regular é garantir o acesso a todos os estudantes aos conteúdos básicos da escolarização. Portanto, os sistemas de ensino devem se reestruturar para que possam atender às diferentes demandas apresentadas pelos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Ao tratar dos princípios o item 3 da DCEEEB (BRASIL, 2001), apresenta como base três aspectos que fundamentam o direito das pessoas com necessidades educativas especiais em relação à educação. Esses direitos se referem a “preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania”. DCEEEB (BRASIL, 2001, p. 10, item 3). A DCEEEB nesse mesmo item, afirma que historicamente se destacaram práticas de exclusão social de pessoas consideradas como não produtivas. Enfatiza-se nas diretrizes que tais práticas precisam ser extintas permanentemente da sociedade, com base em princípios que considerem os direitos e a dignidade humanas. Conforme esse princípio todo sujeito é digno de respeito de seus semelhantes. A dignidade humana não aceita nenhum tipo de discriminação, conferindo o direito à igualdade de oportunidades.

De acordo com esses valores e princípios, a DCEEEB (BRASIL, 2001, p. 10, item 3) evidencia que o valor da dignidade determina a busca por uma identidade expressamente sua, para tanto necessitando se encontrar como sujeito e ser respeitado como pessoa. O reconhecimento das capacidades e possibilidades de cada indivíduo promove sua inclusão. Porém, a não aceitação das diferenças e a rejeição ao diferente, impedem ou dificultam ao indivíduo sentir-se, perceber-se e respeitar-se como pessoa.

Portanto, conforme os princípios da DCEEEB (BRASIL, 2001) elencados no item 3, ao se adotar a diretriz inclusiva no contexto educativo, a educação procura promover em seus vieses pedagógico e socializador, o estabelecimento de relações interpessoais em que haja solidariedade. De acordo com a DCEEEB (BRASIL, 2001), essa perspectiva irá contribuir para que os sujeitos se percebam como dignos e iguais na sociedade, sem preconceitos e discriminações, com igualdade de oportunidades. As Diretrizes enfatizam que ao se evidenciar as diferenças e a pluralidade, deve haver o desdobramento de valores como a liberdade e a tolerância em relação à convivência com as diferenças, sejam essas de costumes, crenças religiosas, capacidades ou limitações. Destaca-se nos princípios da Diretriz que o respeito mútuo deve presidir as relações nos diversos contextos em que a heterogeneidade é considerada. Como parte dos princípios afirmados nas Diretrizes o da equidade se revela como uma diversa gama de oportunidades que são asseguradas em busca da igualdade por meio de condições diferenciadas no processo de aprendizagem. Nessa ótica o conhecimento do direito de constituição de uma identidade singular em relação à identidade do outro, respeitando as diferenças, é fator determinante para inclusão. Essa é uma das importantes afirmativas que constituem e embasam os princípios da DCEEEB (BRASIL, 2001).

Cita-se na DCEEEB (BRASIL, 2001) como exemplos de equidade o direito de acesso ao currículo utilizando diversos meios como o Braille para o cego, linguagem de sinais ou LIBRAS para surdos, tecnologia assistiva para a pessoa com deficiência física neuromotora, entre outras técnicas. Apesar de não constar na DCEEEB (BRASIL, 2001), é possível incluir o enriquecimento curricular para os superdotados e as flexibilizações curriculares específicas para estudantes com deficiência intelectual, a qual pode estar presente em síndromes diversas. O atendimento às necessidades dos educandos de forma específica está contemplado na LDBEN 9394 Art. 59, o qual deve ser assegurado pelos sistemas de ensino por

meio de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos a fim de atender às suas demandas educativas. Conforme as DCEEEB (BRASIL, 2001), o contexto escolar é um meio que favorece a prática de relações interpessoais com base no respeito, considerando a identidade e dignidade humanas. Sendo assim, as regras de convivência social têm grandes possibilidades de serem respeitadas e seguidas na escola.

Porém, de acordo com as DCEEEB (BRASIL, 2001) a inclusão no contexto escolar ainda enfrenta muita resistência por representar valores simbólicos relevantes, como a igualdade de direitos e possibilidades educativas para todos, independente de características subjetivas, condição social, gênero, sexo ou necessidades educacionais específicas. Nessa perspectiva, todos aprendem juntos por meio de ações e práticas condizentes e apoiadas pela educação especial no ensino regular. A qualidade no ensino com respeito às diferenças na promoção dos direitos humanos se constitui no grande desafio educacional.

O item 4 das DCEEEB (BRASIL, 2001) versa sobre a construção da inclusão na área educacional. Nesse item se destaca que a política de inclusão no sistema de ensino regular de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas não se relaciona somente a permanência física em conjunto aos demais estudantes, mas representa a desconstrução de paradigmas e concepções a fim de desenvolver seus potenciais, com respeito às diferenças e as necessidades educativas que possuem. De acordo com as DCEEEB (BRASIL, 2001) as políticas devem ser propostas considerando a função social da escola relacionada a uma educação de qualidade a todos os alunos, constando em seu currículo práticas educativas heterogêneas e inclusivas. Destaca-se nas Diretrizes (BRASIL, 2001) que nesse novo paradigma não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas é ela que deve se colocar à disposição do aluno como espaço de inclusão.

As DCEEEB (BRASIL, 2001) orientam que nessa vertente a Educação Especial se estrutura a fim de promover o alcance dos objetivos gerais da educação aos estudantes atendidos por essa modalidade de educação. Para tanto, são necessárias ações que diferem em sua natureza. A matrícula de todos os alunos deve ser assegurada pelos sistemas de ensino em classes comuns. A diversidade dos alunos deve ser considerada na elaboração do projeto político pedagógico orientado pela política de inclusão e o compromisso com a educação dessa parcela de estudantes.

Portanto, para se garantir a qualificação progressiva do processo pedagógico em uma educação apoiada na diversidade, se faz necessário que os sistemas de ensino promovam por meio de planejamentos, a melhoria de sua estrutura e funcionamento para atender as demandas de diferentes estudantes, conforme as especificidades que apresentam. Nessa perspectiva o item 9 do tema I da DCEEEB (BRASIL, 2001) prevê o estabelecimento de normas para o atendimento aos superdotados.

No âmbito político o item 4.1 da DCEEEB (BRASIL, 2001) aponta aspectos relevantes para efetivação da inclusão no contexto escolar. Dessa forma destacam-se os itens elencados na DCEEEB (BRASIL, 2001, p. 12 e 13):

- Os sistemas de ensino além de garantir a matrícula a todo e qualquer estudante, deve prever o atendimento às necessidades educacionais específicas nas classes comuns;
- Os projetos pedagógicos devem estar orientados e embasados pela política de inclusão e o compromisso de educação a todos os alunos;
- Provimento de recursos pedagógicos adequados às demandas dos alunos;
- Capacitação de recursos humanos para atender às demandas específicas dos alunos;
- Intensificação da quantidade e qualidade na formação de recursos humanos;
- Garantia de recursos financeiros e de serviços de apoio pedagógico público e privado especializado.

A DCEEEB (BRASIL, 2001) afirma ainda que de acordo com as especificidades presentes na cultura, nos contextos regionais e em cada escola, faz-se necessário que decisões sejam tomadas de forma local ou regional apoiadas na legislação da educação brasileira e na legislação da área da educação especial. Porém, afirma-se que a educação para ser inclusiva não se concretizará por meio de decretos, mas que necessita de planejamento, sendo realizada de forma gradativa e contínua. Gradativa para possibilitar a adequação do ensino regular e da educação especial às mudanças na realidade educacional, com a construção de políticas e

práticas pedagógicas visando a qualidade de ensino tanto para pessoas com necessidades educativas específicas quanto para os demais alunos.

Quanto à formação técnica docente para atuar com estudantes com necessidades educacionais específicas a DCEEEB (BRASIL, 2001) destaca que estão habilitados para o ensino frente à diversidade presente no contexto inclusivo, professores de classe comum capacitados, ou seja, que receberam em sua formação conteúdos ou disciplinas da Educação Especial. Professores especialistas em Educação Especial que sejam graduados em cursos de licenciatura em Educação Especial, ou ainda que possuam complementação ou pós-graduação em Educação Especial também estão aptos a atuar com essa parcela de estudantes.

Em relação à formação continuada aos professores que estejam atuando no magistério, conforme a DCEEEB (BRASIL, 2001) deve ser oferecida pelos três níveis de governo. Os setores de pesquisa e as Universidades devem desenvolver estudos buscando recursos mais adequados para comunicação, locomoção, autonomia no contexto escolar, vida produtiva e vida social das pessoas com necessidades educativas especiais. Dessa forma, poderão exercer sua cidadania de modo mais pleno. Pesquisas e estudos referentes às práticas pedagógicas e novas tecnologias aliadas ao processo educacional podem potencializar a inclusão no contexto escolar.

Pedagogicamente, alguns alunos demandam apoios e recursos diversos de natureza mais especializada utilizados com objetivo de promover o acesso ao currículo. As *necessidades educacionais especiais*, nomenclatura utilizada nas DCEEEB (BRASIL, 2001) retiram o foco da deficiência de um sujeito trazendo em seu conceito que a escola deve proporcionar recursos e apoios de acordo com a resposta educativa dada pelo aluno. Nesta ótica orientada pela DCEEEB (BRASIL, 2001), o aluno não deve estar ajustado ao padrão de normalidade para que ocorra o aprendizado, mas a escola deve vencer o desafio de educar na diversidade dos alunos.

Porém, a DCEEEB (BRASIL, 2001) prevê o ensino em classes especiais extraordinariamente e de modo transitório para estudantes que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem. Prevê ainda atendimento em escola especial de forma extraordinária para alunos que demandem apoios e ajudas intensas e contínuas, adaptação curricular significativa ao ponto de a escola comum não ter provido suas necessidades. Portanto, apesar de apresentar viés inclusivo a

DCEEEB (BRASIL, 2001) mantêm em caráter transitório e extraordinário espaços segregados para alunos com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem.

As DCEEEB (BRASIL, 2001) no campo da administração determinam que para se efetivar a construção da inclusão é necessário que haja nos sistemas de ensino um setor responsável pela Educação Especial que será estruturado com recursos humanos, financeiros e de materiais favorecendo o desenvolvimento do processo. A acessibilidade dos estudantes com necessidades educativas específicas deve ser assegurada, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas compreendendo as instalações, equipamentos e mobiliários; transporte escolar e as barreiras de comunicação. As escolas devem realizar as adaptações para acessibilidade e as novas edificações ficam condicionadas a autorização de construção e funcionamento ao cumprimento dos quesitos de infraestrutura definidos.

Além da acessibilidade arquitetônica as DCEEEB (BRASIL, 2001) preveem a acessibilidade ao currículo para os estudantes que possuem tipos de comunicação diferentes dos demais alunos, ficando garantido o acesso por meio da utilização de Braille, LIBRAS ou outras linguagens que se fizerem necessárias.

O compromisso político com a inclusão prevê algumas estratégias de comunicação e atividades comunitárias, conforme a DCEEEB (BRASIL, 2001). Além de estimular a pró-atividade de toda comunidade escolar: famílias, alunos, professores. Outro aspecto é a quebra de resistências como o preconceito, o medo e a ignorância. A divulgação de experiências de sucesso na inclusão também é parte integrante desse compromisso político para promoção da inclusão.

O item 2 da DCEEEB (BRASIL, 2001) “Operacionalização pelos sistemas de ensino” traz alguns conceitos baseados em novos paradigmas, a fim de promover consenso na linguagem. Entre essas definições estão as da Educação Especial, dos educandos com necessidades educacionais especiais e sobre a inclusão. Entre os educandos com necessidades educacionais especiais estão os superdotados. O conceito apresentado traz a seguinte descrição na DCEEEB (BRASIL, 2001):

altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 18).

Essa definição remete ao comportamento apresentado por pessoas com superdotação e estratégias para promover a inclusão dos mesmos.

De acordo com as DCEEEB (BRASIL, 2001) pela perspectiva da inclusão no contexto escolar a Educação Especial é ressignificada, passando a ser vista sob o ângulo de atuação em conjunto com o ensino regular com o objetivo de um novo “fazer pedagógico” como garantia da função primeira da educação, ou seja, o desenvolvimento do processo educativo dos estudantes. Portanto, conforme a DCEEEB (BRASIL, 2001) a Educação Especial passa a ser entendida na visão de uma extensa inserção social. Está orientada para prática da cidadania, em que a instituição escolar é dinâmica, valorizando e respeitando as diferenças dos estudantes. Na perspectiva da inclusão a educação especial deve se realizar em todas as instituições de ensino, públicas e privadas, baseado nos princípios de inclusão que constam no item 3 das DCEEEB (BRASIL, 2001) e já descritos nesse capítulo.

Na finalização da DCEEEB destaca-se a seguinte afirmativa na p. 29: “Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos.” Portanto a premissa básica da inclusão no contexto educacional é promover a valorização das diferenças e o respeito à diversidade, fatores que impulsionam o desenvolvimento da inclusão social, enquanto direito de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, conforme preconiza a DCEEEB. Para tanto, é imprescindível a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização. Além da capacitação docente contínua, a flexibilização e adaptações curriculares são imprescindíveis para a equidade nas relações sociais e educacionais vivenciadas pelos estudantes.

Ainda em 2001 no mês de setembro o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução do CNE/CEB Nº 2 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, DNEEEB). As Diretrizes Nacionais trazem orientações para a Educação Básica sobre a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais. Na perspectiva da inclusão os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, organizando o atendimento de todos com a garantia da qualidade na educação, reconhecendo as reais demandas desses alunos.

Em seu Artigo 3º o conceito de Educação Especial como modalidade de educação definida pela utilização de recursos e serviços educacionais especiais que apoiam, complementam, suplementam e em alguns casos substituem a educação regular, deve promover as potencialidades dos educandos. Cabe aos sistemas de ensino constituir e prover o setor da educação especial com recursos humanos, financeiros e materiais. Entretanto, ao admitir a possibilidade da Educação Especial substituir o ensino regular, não fortalece a inclusão no contexto educacional prevista em seu Art. 2º.

O Art. 4º da DNEEEP afirma que a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, deverá considerar as condições específicas, os perfis, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias, tendo como base princípios éticos, políticos e estéticos, endossando alguns princípios. Destaca-se aqui o item II referente a busca pela identidade do aluno, reconhecendo e valorizando suas diferenças e potencialidades e suas necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Isso servirá como base para constituir e ampliar valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

O Artigo 5º item III da DNEEEP apresenta o conceito de superdotação como sendo definido por: “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” Essa definição ainda é bastante reducionista no sentido de revelar aspectos do comportamento que possam colaborar na identificação de estudantes superdotados.

O artigo 8 das Diretrizes Nacionais afirma que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover a organização das classes comuns. Nessa vertente são apontadas algumas ações visando o processo de inclusão: professores capacitados, tanto das disciplinas quanto da Educação Especial, a classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais (nomenclatura adotada nessa política) em classes comuns para que todos se beneficiem com as diferenças com

base no princípio da educação na diversidade. Outras ações descritas são as flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado em classe comum, sala de recursos, reflexão e elaboração teórica sobre a inclusão no contexto escolar, sustentabilidade do processo de inclusão, com trabalho escolar em equipe, redes de apoio e participação da família, flexibilidade na temporalidade para conclusão em maior tempo se necessário.

Ao tratar da superdotação no item 9 desse mesmo Art. são descritos o aprofundamento e enriquecimento curriculares, a utilização de desafios suplementares nas classes comuns, nas salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, a aceleração nos estudos para concluir em menor tempo, em consonância com o Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96- LDBEN.

Porém, os Arts. 9 e 10 da DNEEEP relatam sobre classe especial e escola especial, respectivamente. A Escola Especial é colocada como caráter extraordinário, e decisão para o retorno ao ensino comum em ambos os casos é tomada em comum acordo entre instituição escolar e a família com base em avaliação pedagógica. Porém, esses espaços são segregadores, conforme afirmam Mantoan (2004) e Rodrigues (2006), sendo barreiras que entravam o processo de inclusão.

A acessibilidade arquitetônica urbanística e na edificação, além do transporte, acesso ao currículo utilizando Braille ou Libras, atendimento em classes hospitalares e atendimento domiciliar, também estão previstos nas Diretrizes Nacionais.

No início do ano de 2008 o MEC elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Entretanto, O grupo de trabalho de relatores desta política foi composto pela Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC e eminentes colaboradores da área da Educação e Educação Especial. Entre estes integrantes pode-se destacar Denise de Souza Fleith e Soraia Napoleão Freitas, ambas atuantes na área de Altas Habilidades/ Superdotação. Bem como, Maria Teresa Egler Mantoan a qual atuava principalmente no direito incondicional de todos os estudantes à educação, tendo como foco o atendimento educacional especializado e a deficiência intelectual.

Esta Política foi elaborada com o objetivo de endossar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentando tópicos relevantes neste sentido. Orienta

os sistemas de ensino e garante o acesso, a participação e continuidade aos mais elevados níveis de ensino. Entre outros aspectos relevantes ao processo educativo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A fim de garantir o público-alvo para o atendimento da Educação Especial com vistas a apoiar o ensino regular nos desafios de considerar as diferenças e as necessidades educacionais de todos os estudantes, esta Política em seu item V apresenta a seguinte afirmação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL. PNEEPEI, 2008, p. 15).

Após definir o público-alvo da Educação Especial, a Política preconiza que as características inerentes a este público devem ser contextualizadas para além das categorias e especificações de cada grupo atendido, ponderando que os indivíduos constantemente se modificam e modificam seu contexto. Neste viés a atuação pedagógica deve ser realizada de modo a reduzir as situações de exclusão, destacando a relevância de ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Sendo assim, as Altas Habilidades/Superdotação são definidas no item V com a seguinte afirmação:

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

De acordo com o Item VI da PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 16) o qual aborda as Diretrizes a serem praticadas no contexto educacional, o atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial responsável por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para a integral participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. Desta forma sua finalidade é a de contribuir na eliminação das barreiras que possam

existir no processo de ensino aprendizagem ao longo da permanência no sistema de ensino dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

Ainda no ano de 2008 o Decreto 6571 que tratava sobre as diretrizes para o atendimento educacional especializado. Esse documento reiterou em seu Art. 1 que esse serviço da Educação Especial seria ofertado aos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino matriculados na rede regular, pública ou privada. Nesta perspectiva, garantiu o direito destes estudantes terem suas especificidades atendidas no processo de ensino aprendizagem. Esse Decreto veio fortalecer a PNEEPEI determinando que seja destinado aos estudantes com necessidades educacionais específicas o dobro dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os quais serão repassados às escolas que oferecem o AEE.

A fim de estabelecer diretrizes para a operacionalização do atendimento educacional especializado (AEE) a Resolução nº4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação afirma em seu Art. 1º que o público-alvo da Educação Especial, o qual foi definido na PNEEPEI- 2008, deverá ser matriculado em classe comum no ensino regular e concomitantemente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa resolução o AEE está indicado para ser realizado em sala de recursos multifuncionais ou em Centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos. A finalidade do AEE é complementar ou suplementar o desenvolvimento do aluno por meio de recursos que promovam a acessibilidade e utilização de estratégias que retirem barreiras no desenvolvimento da aprendizagem e posteriormente a ampla participação na sociedade. Os atendimentos podem ser realizados no turno contrário, na própria escola que o estudante frequenta a classe comum, ou em outra escola do ensino regular.

No Art. 4º Item III dessa Resolução a definição de AH/SD é apresentada da seguinte forma: “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” O conceito apresentado possui menor amplitude do que na PNEEPEI-2008, podendo gerar divergências na identificação da superdotação, conforme a teoria de Renzulli (1986) estudada na Seção 2.4 dessa pesquisa. Já o Art. 7º da resolução determina que o enriquecimento curricular para alunos com AH/SD seja realizado em escolas públicas em interação com o NAAH/S, e parcerias

com instituições de ensino superior e instituto de desenvolvimento e promoção de pesquisas.

As demais determinações presentes nessa resolução se referem ao plano de atendimento individualizado para cada aluno atendido no AEE, ao projeto político pedagógico da escola que deve constar a previsão do AEE, a formação docente que habilita a docência no AEE e as funções do professor especialista.

Em 2011 foi publicado o Decreto 7611 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este decreto afirmou em seu Artigo 1º o dever do estado para com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial determinando as diretrizes que a norteiam no ensino regular. O item I deste artigo coloca como dever do estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, com igualdade de oportunidades e sem discriminação. Para tanto, após apresentar em seu Art. 1º § 1º público-alvo da Educação Especial traz a definição do AEE em seu Art. 2º § 1º como sendo o:

“[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:  
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou  
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011).

Nessa ótica e complementando ações destinadas à promoção da inclusão, o MEC / SECADI /DPEE em Nota Técnica Nº 62 / 2011 apresenta as “Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011”. Nessa Nota Técnica afirma-se que esse Decreto não determina retrocesso à PNEEPEI (BRASIL, 2008), destacando que a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, deliberou que a “educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular” (Nota Técnica Nº 62 / 2011).

Essa Nota Técnica garante a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. Além do acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a continuidade de ensino nos níveis mais elevados aos estudantes público-alvo da Educação Especial. No item 2 dessa Nota Técnica,

salienta-se que a Educação Especial é colocada como não substitutiva ao ensino comum, sendo ofertada preferencialmente na rede regular.

A Educação Especial na vertente da Educação Inclusiva conta ainda de forma relevante com a promulgação em 2015 da Lei nº 13146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei é bastante abrangente no viés da inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência. Apresenta ao longo de seus Capítulos aspectos como a igualdade de direitos e oportunidades, a não discriminação, entre outros. Em seu Cap. IV discorre sobre o direito à Educação desse público em específico. No texto da Lei em seu Art. 27 é assegurado o sistema educacional inclusivo, sendo que no Parág. Único, a educação de qualidade está apresentada como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade.

Sob a mesma ótica o Art. 28 Item IV afirma que é de competência do Poder Público entre outras ações, assegurar a realização de pesquisas dirigidas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Porém, apesar dessa legislação não apresentar foco nas Altas Habilidades/Superdotação, considera-se a mesma como pertinente ao tema em estudo por elencar ações que podem promover a efetiva inclusão educacional de todos os estudantes, quando se pondera suas especificidades no processo educacional.

Porém, a não contemplação da superdotação em uma Lei específica para essa condição, como acontece com pessoas com Deficiência amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão, pode revelar a exclusão e o desconhecimento por parte de legisladores das reais necessidades e dificuldades das pessoas com AH/SD. De acordo com Pérez e Freitas (2014) a superdotação é frequentemente associada à equívocos como alto desempenho acadêmico, à criatividade, à genialidade e precocidade entre outros mitos que dificultam a identificação e banalizam os conceitos teóricos que deveriam balizar os documentos educacionais. Há crenças equivocadas de que estudantes superdotados se autoeducam, dominam os conteúdos e necessitam apenas de ambientes facilitadores de aprendizagem.

De acordo com as autoras há um preconceito velado em relação à estudantes superdotados por questões ideológicas associando-os à meritocracia. Neste viés, a deficiência não é vista como mérito e reconhece-se que esses sujeitos têm direito ao atendimento educacional especializado. Diferentemente, o

superdotado que mesmo sendo “desviante” do “normal” gera sentimentos opostos de inveja e admiração, amor e ódio, e apesar de suas necessidades diferenciadas, argumenta-se que o AEE para esses estudantes seria um elitismo entendido como favoritismo de uma minoria.

Nesse sentido, ao se contrapor as deficiências e a superdotação, considerando uma enquanto mérito e outra como demérito, destacam-se as questões de identidade e diferença. Silva (2009, p. 81) afirma que tanto a identidade quanto a diferença são uma relação social de poder e de força, em que suas definições são impostas, em um campo de hierarquia e disputa. Ambas revelam o intuito de se ter a garantia de acesso aos bens sociais de forma privilegiada. Silva (2009, p. 81) salienta que na diferenciação o poder está presente, podendo ser marcado em uma estreita contradição: incluir/excluir, nós/eles, bons/maus, racionais/irracionais, nós somos normais/ eles são anormais. Desse modo, a identidade e a diferença se manifestam sobre o pertencer e o não pertencer, em que as palavras “nós” e “eles” são importantes indicadores marcados pelas relações de poder, definindo as posições-de-sujeitos.

Nesse íterim, em 2020 o decreto 10.502 de 30/09/2020 institui a nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), (BRASIL, 2020). Esta política substitui a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Seu texto destaca mudanças relevantes para a Educação Especial e Inclusão, podendo levar a desdobramentos desfavoráveis à inclusão. Em seu Artigo 1º o Decreto 10.502 coloca como um de seus propósitos, a implementação de programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entretanto prevendo espaços segregadores em escolas e classes especiais.

Em sua parte introdutória, a nova política destaca a flexibilização quanto a escolha por parte da família e do estudante acerca da matrícula e participação do estudante no ensino em escolas especiais; classes especiais, as quais retomam seu funcionamento, pois estavam extintas na política anterior; ou ainda em escola regular participando do atendimento educacional especializado no turno oposto ao ensino comum. Destacamos que o retorno de classes ou escolas especiais, de acordo com as especificidades dos estudantes, é um dos pontos da nova política

que gerou várias manifestações de organizações da sociedade civil contra sua implementação, por ser considerado um retrocesso nas políticas de inclusão educacional, pois traz a educação especial com um viés segregador. Neste viés, Mantoan (2004) afirma que o caráter homogeneizador das escolas de ensino regular, prejudica a trajetória educacional de muitos estudantes, e a normalização se amplia, inibindo as diferenças.

No Capítulo 3 Item III desta Política é apresentado a definição de Altas Habilidades: “educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares”. Porém, de acordo com as teorias de Renzulli (1978 e 1986), Gardner (1995) e Sternberg (2012) estudadas nesta fundamentação, restringir o envolvimento com a tarefa às atividades escolares, pode ser significativamente prejudicial à identificação dos estudantes com Altas Habilidades que ainda permanecem invisíveis ao contexto escolar.

Neste decreto a nomenclatura referente às Altas Habilidades é apresentada com alteração em relação à Política de 2008. A barra que separava altas habilidades de superdotação, a qual indicava que ambas as palavras designam o mesmo conceito, é substituída pela conjunção “ou”. De acordo com o Dicionário Online de Português a conjunção “ou” apresenta o seguinte significado: “indica alternativa, mais de uma opção; uma coisa em detrimento de outra; em que há dúvida, oposição: vencer ou morrer.” Gramaticalmente o significado dessa conjunção é definido no mesmo dicionário como indicando possível substituição de uma coisa por outra ou outras e ainda como uma explicação dada de outra maneira. Portanto, esta alteração pode gerar desdobramentos desde a conceituação de Altas habilidades até a intervenção pedagógica com este público-alvo da Educação especial.

Portanto, após a apresentação de aspectos relevantes das políticas públicas de inclusão no tocante à educação, o Quadro 2 apresenta inicialmente uma síntese dos principais movimentos mundiais que balizaram as leis nacionais com vistas à inclusão no contexto educacional, em seguida se destacam os documentos e políticas nacionais descritos nessa seção.

**Quadro 2 - Principais movimentos mundiais que embasam a inclusão escolar**

<b>Documento do Movimento Mundial</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo principal/determinações</b>
Declaração Mundial sobre Educação para todos	1990	* Elaborar plano de ação de acordo com as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, universalizando o acesso à educação e promovendo equidade de oportunidades.
Declaração de Salamanca	1994	* Promover a inclusão de todos os estudantes no sistema de ensino, os quais por diversos aspectos estavam à margem, por falta de acesso ou de intervenções pedagógicas condizentes às suas necessidades de aprendizagem. * Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são citadas como pertencentes ao grupo das necessidades educativas especiais, utilizando a terminologia “superdotadas”.
Convenção da Guatemala	1999	* Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	* Convenção aprovada pela ONU que afirma que os países devem garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.
Declaração de Incheon	2015	* Importante movimento mundial com a perspectiva da Educação para todos e a realização de ações para implementação do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Esse ODS está relacionado com a “Educação de qualidade”. * O Marco de Ação elaborado prevê metas, elaboração de políticas públicas, investimento financeiro e estabelecimento de agenda para que no ano de 2030 esteja alcançado o objetivo de “assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

**Fonte: Autoria própria com base nos estudos realizados na seção 2.3**

**Quadro 3 - Documentos e políticas nacionais que embasam a inclusão escolar**

Documento Nacional	Ano	Objetivo principal/ determinações
Constituição Federal do Brasil	1988	<p>* Instaurar o Estado democrático assegurando o exercício de direitos sociais e individuais, entre outros valores que constituem uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.</p> <p>* Art. 206, Item I: o ensino será ministrado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.</p> <p>* Art. 208 item III: direito ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, porém somente aos estudantes com deficiência.</p>
Lei nº. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	<p>*Determinar acerca da proteção integral da criança e do adolescente.</p> <p>*Art. 54 Item III prevê o AEE para portadores de deficiência, terminologia utilizada na Lei.</p> <p>*Em seu Art. 55 estabelece que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".</p> <p>*O ECA não dispõe especificamente sobre AH/SD.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96	1996	<p>* Estabelecer igualdade de condições de acesso e permanência na escola.</p> <p>*Art. 4 item III previsto o atendimento educacional especializado, com público-alvo: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial por meio do AEE é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular.</p> <p>*Art. 9 Item IV caberá à União definir as orientações para o processo de identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação.</p> <p>*Art. 47 § 2º, relacionado ao ensino superior estabelece que alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos possam abreviar a duração de seus cursos após passar por provas ou outros instrumentos de avaliação feitos em banca examinadora especial.</p> <p>* Artigo 58: Definição de Educação Especial determinando o escopo de atuação da Educação Especial</p> <p>* Art. 59 Cap.V Item II prevê aceleração de estudos para superdotados a fim de conclusão do programa da escola em menor tempo.</p> <p>* Art. 59-A afirma que o poder público deve criar "cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado" (BRASIL, 1996).</p>
Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica (DCEEEB) foram publicadas pelo Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)	2001	<p>*Estabelece normas para os sistemas de ensino referentes ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas.</p>

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	2001	*Estabelecem a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino regular. As escolas devem se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º). Assim, contempla o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização. Porém, admite a possibilidade de substituição ao ensino regular. Portanto, não fortalece a inclusão no contexto educacional conforme prevista em seu Art. 2º.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	*Apresenta as diretrizes que embasam a política pública referente à inclusão no contexto escolar, fortalecendo o movimento brasileiro nesse paradigma. *Foi elaborada com o objetivo de endossar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Decreto 6571	2008	* Trata acerca das diretrizes para o atendimento educacional especializado. *determinou a destinação do dobro dos recursos do FUNDEB às escolas que oferecem o AEE.
Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação	2009	*Afirma em seu Art. 1º que o público-alvo da Educação Especial deverá ser matriculado em classe comum no ensino regular e concomitantemente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Decreto 7611	2011	*Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
Lei nº 13146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.	2015	*Lei abrangente no viés da inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência. *Em seu Cap. IV discorre sobre o direito à Educação desse público em específico. *Em seu Art. 27 é assegurado o sistema educacional inclusivo *Art. 28 Item IV afirma que é de competência do Poder Público entre outras ações, assegurar a realização de pesquisas dirigidas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.
Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	2020	*Art. 3º Item VI- prevê a participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada. * Art. 5º Item III- altera a terminologia: educandos com altas habilidades ou superdotação *Art. 6º- Item I Retoma a oferta de ensino em classes e escolas especiais de acordo com as especificidades do estudante gerando mobilizações contra essa política pela sociedade civil *Art. 6º Item II- garante a implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos *Esta Política foi revogada em dezembro de 2020

Fonte: Autoria própria com base nos estudos realizados na seção 2.3

### 2.3.1 Políticas Públicas no Estado do Paraná Referentes à Inclusão no Contexto Escolar

No âmbito do Estado do Paraná algumas legislações específicas da Educação Especial vêm norteando o trabalho a ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado dentro da perspectiva da Educação Inclusiva no sistema educacional.

Em 2003 a Deliberação n.º 02/03 que dispõe sobre as normas da Educação Especial no Paraná, em seu Art. 6º coloca sobre a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais decorrentes de especificidades diversas. Porém em seu item IV afirma que a oferta poderá ser em função de:

superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2003).

O Art. 11 item VII desta Deliberação determina que os estabelecimentos de ensino possuem o dever de provimento e providência de projetos de enriquecimento curricular apoiados na flexibilização curricular e de aceleração para superdotados. Sendo assim, foi assegurado o direito destes estudantes receberem a suplementação curricular por meio do enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares e extracurriculares. Bem como a aceleração para conclusão de anos escolares conforme as capacidades e potencialidades que possuem, além da maturidade sócioemocional do estudante apontada no Art. 27 referente ao mesmo tema.

O item 6, p. 19 desta Deliberação aborda sobre os serviços e os diversos apoios especializados que deverão ser ofertados pelas escolas e previstos e providos pela mantenedora. Entre esses serviços a sala de recursos é citada no subitem g, sendo assim descrita:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (Deliberação 02/2003, p. 20).

No contexto escolar da sala de recursos são realizadas ações pedagógicas de acordo com as especificidades de cada área atendida que visam apoiar o processo de inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no turno contrário ao da matrícula no ensino comum. Um dos principais objetivos deste atendimento é o de promover o desenvolvimento de diversas potencialidades utilizando para tanto metodologias e recursos pedagógicos condizentes às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

No ano de 2006 é apresentado pelo governo do Estado do Paraná o caderno das Diretrizes da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006). Essas Diretrizes são fruto de estudo específico acerca desta modalidade de ensino realizado após a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, com o objetivo de direcionar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas em busca da participação e aprendizagem com qualidade dos estudantes com necessidades específicas. O texto das Diretrizes apresenta a seguinte afirmativa na p. 9:

[...] exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

Neste viés, por meio da flexibilização curricular pretendia-se garantir o direito de aprendizagem com igualdade de oportunidades e condições, respeitando as diferenças entre cada indivíduo. Este documento norteia a prática educativa no sentido da valorização das diferenças buscando desconstruir a marginalização dos

diferentes. Destacando a importância da construção de práticas curriculares comprometidas com a pluralidade das manifestações humanas presentes no contexto escolar e social. As Diretrizes para Construção de Currículos Inclusivos tiveram como base princípios da inclusão e de movimentos sociais que motivaram mudanças de ações a nível nacional e internacional, conforme citadas anteriormente. Esse documento foi elaborado com o compromisso de corresponder às necessidades sociais prementes sob a vertente de um novo olhar aos sujeitos de aprendizagem e suas especificidades, a fim de promover novas práticas educativas que suplantassem as utilizadas. Princípios éticos, valores e ideias deveriam estar articulados na construção de uma nova ética social, que devido a sua complexidade esperava-se ser alicerçada a longo prazo.

Em 2009 a SEED-PR por meio do DEEIN- Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional apresenta o documento intitulado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Este documento visa condensar os princípios e práticas que norteiam as políticas públicas em educação do Estado do Paraná. Nesse documento é possível destacar a visão de que somente mudanças atitudinais não favorecem reais modificações nas práticas educacionais e sociais. Afirma-se na p. 2 desta política como fundamento para orientar o processo de inclusão escolar a constituição de rede de apoio ao estudante, aos profissionais de educação e às famílias. Considera que a inclusão não se refere exclusivamente às pessoas com deficiências, mas sim a diferentes grupos que estão excluídos no processo educativo formal. Essa outra parcela de estudantes que estão à margem são os que não atingem as expectativas de aprendizagem por apresentarem condições econômicas e culturais que não os favorecem no processo. Assim, corroborando com a concepção de escola para todos, com base no respeito às diferenças e necessidades individuais dos estudantes.

A rede de apoio oferecida aos estudantes da Educação Especial destacada nesta política está composta entre outros serviços pela sala de recursos de multifuncionais divididas por área de especificidade dos estudantes, sendo uma delas a área das Altas Habilidades/Superdotação. Conforme o texto desta política a rede de apoio faz parte de ações para estruturação e concretização de uma “**inclusão responsável**” (PARANÁ, SEED, 2009, p. 6, grifo do autor) que o Estado do Paraná adota para o enfrentamento do desafio de rever e modificar políticas e

estratégias educativas com a finalidade de garantir oportunidades pertinentes ao processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva a Instrução nº 010/2011 SEED/SUED foi instituída com vistas a estabelecer os critérios para o trabalho a ser desenvolvido nas salas de recursos para Altas Habilidades/Superdotação. Essa Instrução define o objetivo deste atendimento educacional especializado como sendo o de apoiar o sistema educacional por meio de suporte às necessidades específicas dos estudantes com indicativos de AH/SD, na ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares. Esse documento traz ainda os critérios de organização do funcionamento: carga horária, recursos materiais, cronograma de atendimento; critérios de organização pedagógica: plano de atendimento educacional especializado, ação pedagógica, avaliação e acompanhamento dos estudantes. Conforme delinea esta Instrução o atendimento educacional especializado no contexto das salas de recursos multifuncionais, deve desenvolver o trabalho pedagógico por meio de um conjunto de intervenções específicas. A finalidade de tais ações visam o enriquecimento e a suplementação curricular, promovendo a aprendizagem com intervenções de práticas educativas nas áreas de habilidades e interesses que os estudantes apresentam. Além deste documento elencar as atribuições dos professores para com os estudantes, determina os eixos de trabalho colaborativo a ser realizado com os professores das disciplinas do ensino comum e com as famílias dos estudantes.

Atualmente substituindo a Deliberação 002/2003 está em vigor a Deliberação 02/2016 do CEE/PR a qual fixa as normas para a Educação Especial no sistema de ensino estadual para estudantes com deficiências, transtorno global de desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. Alguns itens desta Deliberação podem ser ressaltados. Ela caracteriza e define sobre o direito à educação; acerca da educação especial; estabelece quais estudantes têm direito em participar do atendimento educacional especializado. Determina sobre a inclusão na rede regular de ensino e as salas de recursos multifuncionais, bem como sobre a Educação Especial nas instituições de ensino especializadas e nos centros de atendimento educacional especializado.

A fim de zelar pela qualidade no processo de ensino aprendizagem, esta Deliberação descreve algumas providências. Em seu Art. 10, item VI apresenta a seguinte afirmação sobre incumbência do Poder Público:

incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, CEE, 2016, p. 7).

Nesta perspectiva, concebe-se a relevância de parcerias com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de atividades e pesquisas referentes às áreas da Educação Especial como forma de promover a inclusão educacional respeitando os direitos e especificidades desses estudantes em seus processos de aprendizagem, como também no aperfeiçoamento das ações educativas docentes.

Nesta ótica em seu Art. 23 versa sobre o delineamento do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento das instituições de ensino que possuem o atendimento educacional especializado. Essas instituições devem adotar como base para constituição dos documentos norteadores de suas ações, as normas e diretrizes curriculares nacionais. Da mesma forma devem considerar as especificidades dos estudantes da Educação Especial. Estas determinações enfatizam a necessidade de se considerar as diferenças presentes no contexto escolar entre os estudantes como forma de garantir a busca de uma educação de qualidade para todos.

A Legislação Federal e Estadual referentes à Educação Especial e a Educação Inclusiva contemplam a igualdade de direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial assegurando o respeito às suas características individuais. Cada estudante possui suas singularidades que devem ser consideradas em todas as fases do processo de ensino aprendizagem a fim de reduzir e gradativamente eliminar as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais, entre outras. Essas barreiras são entraves para concretização de uma educação para todos. O contexto escolar, conforme as leis citadas, deve promover mudanças em seu meio, nos recursos e nos apoios oferecidos para que os estudantes com necessidades educacionais específicas não tenham seu desenvolvimento cerceado de forma plena ou parcial. A inclusão educacional pautada em princípios éticos, como por exemplo, o amplo respeito às diferenças, sejam de que ordem for, pode contribuir significativamente na construção de uma sociedade igualitária e sem discriminação. Pois, em um ambiente educacional inclusivo, cada estudante pode construir seu

conhecimento conforme seus interesses e capacidades, potencializando o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Em síntese, a legislação federal e estadual referentes à inclusão educacional e mais especificamente relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação, inicialmente tiveram sua base em movimentos mundiais em prol de uma educação para todos. Esses movimentos potencializaram mudanças em diferentes aspectos referentes a paradigmas presentes nos contextos educacional e social. Tanto a nível nacional quanto estadual, as legislações foram gradativamente incrementadas ao longo do tempo com o objetivo de ampliar direitos e abrangência referentes à educação inclusiva.

Os avanços na legislação promoveram o direito aos estudantes com AH/SD em receber o atendimento educacional especializado, bem como a aceleração de estudos e enriquecimento curricular no sistema regular de ensino. As especificidades de aprendizagem passam a ser consideradas com o intuito de desenvolver potenciais e indicar a necessidade de adequações no processo pedagógico. Neste processo a identificação dos estudantes se torna indispensável para que medidas educacionais destinadas a esse público-alvo da educação especial sejam realizadas. Desta forma, pretende-se garantir a inclusão educacional desses estudantes.

## 2.4 IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que em torno de 3,5% a 5,0% da população brasileira apresenta Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Freitas e Rech (2005). Entretanto, esta estatística está diretamente relacionada às pessoas que foram identificadas por meio de Teste de Q.I. (Quociente de Inteligência). Este teste é utilizado na avaliação formal de indivíduos com indicativos de AH/SD e consiste na averiguação do potencial intelectual tendo como foco o raciocínio lógico-matemático e a linguagem, conforme afirmado em Freitas e Rech (2005, p. 67). Todavia, partindo somente deste enfoque pode haver significativa restrição na percepção dos potenciais humanos e conseqüentemente na identificação das AH/SD.

Em uma perspectiva distinta, a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2012) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978) contemplam outros vieses na abordagem desta identificação. Com embasamento nestas teorias amplia-se o conceito de inteligência e a maneira de identificar as habilidades e talentos. Considerando que existem concepções diferentes de inteligência, as quais podem refletir na aprendizagem pela transmissão cultural, é possível afirmar que a concepção de inteligência está relacionada às representações que cada cultura apresenta.

Portanto, as teorias sobre o tema vinculadas aos papéis desempenhados em uma determinada cultura, englobando suas crenças e valores, são refletidos na elaboração de conceitos e análises na identificação da superdotação. Neste viés, permitindo a composição de indicadores para identificação das AH/SD, a Teoria de Gardner (1995) propõe um olhar sobre outras facetas na formação do conceito de inteligência. Este autor apresenta a inteligência de forma não hierarquizada composta por oito tipos: lógico- matemática, linguística, viso-espacial, musical, corporal cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Essas inteligências são percebidas por Gardner (1995) como potenciais neurais que podem ser ativados ou não por influências culturais do contexto ao qual o indivíduo pertence.

De acordo com Gardner (1995) as inteligências por ele descritas podem ser utilizadas juntas formando diferentes combinações em diferentes situações. A identificação precoce dos tipos de inteligência nas quais os sujeitos apresentam uma maior habilidade ou uma habilidade superior à média, podendo ser indicador de AH/SD, é muito favorável por revelar quais experiências são mais proveitosas às crianças. O conhecimento das especificidades das oito inteligências é fator importante para identificação da superdotação. Desta forma, com base em Gardner (1995) se descreve cada uma delas.

Inteligência linguística: utilizada na leitura de livros, na interpretação de textos, na escrita, habilidade para aprender idiomas, utilização da linguagem a fim de alcançar certos objetivos. Tipo de inteligência muito comum entre advogados, jornalistas, oradores, escritores, contadores de história, etc.

Inteligência lógico-matemática: associa-se a análise e resolução de problemas a partir da lógica, ao pensamento científico ou raciocínio indutivo, ao pensamento dedutivo, realização de cálculos matemáticos e raciocínio lógico.

Cientistas, engenheiros, programadores de computador, economistas, matemáticos, entre outros, a apresentam em destaque.

**Inteligência viso-espacial:** utilizada em projeções de espaços amplos por navegadores e pilotos na leitura de mapas, em espaços restritos como jogos ou na colocação de bagagens no porta-malas, na expressão artística, correspondendo à capacidade de percepção viso-espacial. Está presente de forma destacada em arquitetos, desenhistas, cirurgiões, artistas plásticos.

**Inteligência musical:** usada para tocar instrumentos musicais, cantar e compor, com facilidade em reconhecer ritmos, na composição, entonação e melodias que são memorizadas com facilidade. Está presente com maior intensidade nos maestros, compositores, cantores, afinadores de instrumentos e ouvintes sensíveis.

**Inteligência corporal cinestésica:** manifesta-se na utilização do corpo para aprendizagem sendo um importante canal para aprender fazendo, na resolução de problemas, andar de bicicleta, dançar, digitar. Essa inteligência se destaca em atletas, dançarinos, cirurgiões, cientistas, mecânicos, atores, etc.

**Inteligência interpessoal:** utilizada nas relações com outras pessoas, caracterizada pela capacidade de compreender o comportamento e as emoções e empatia pelos sentimentos do outro, na habilidade para trabalho em equipe, na comunicação verbal e não verbal. Apresenta-se desenvolvida em vendedores, líderes religiosos, políticos, terapeutas, professores e assistentes sociais.

**Inteligência intrapessoal:** usada na autocompreensão, é a base para compreender quem somos, incluindo as próprias questões emocionais, processos de pensamento, conhecer aquilo que nos anima, entender e guiar outras pessoas. Está presente de forma destacada em teólogos, filósofos, psicólogos, psicanalistas.

**Inteligência naturalista:** capacidade de entender as configurações da natureza, os recursos do universo, classificação das espécies, talento para interagir com criaturas vivas. Presente de forma mais acentuada em pesquisadores das áreas de ciências naturais, biólogos, veterinários, naturalistas, ecologistas.

A Teoria de Gardner (1995) propõe a descrição da cognição sob um olhar em que as inteligências mais desenvolvidas são base e apoio para as que não estão dominantes em um dado momento no processo de aprendizagem. Cada indivíduo utiliza a combinação das inteligências descritas de forma subjetiva. De acordo com Gardner (1995 e 1998) cada inteligência apresenta sua autonomia, gerando

desdobramentos nas capacidades apresentadas, podendo ser alta em um determinado tipo e baixa em outro. Nessa ótica a inteligência é descrita como um potencial biopsicológico para o processamento de informações, o qual é despertado em um contexto cultural para solução de problemas ou na criação de produtos que terão determinado valor em uma cultura. Gardner (1995) aponta que certos talentos apenas se desenvolvem porque são valorizados em um ambiente. Portanto, salienta-se a importância da observação dos sujeitos em domínios específicos e em tarefas condizentes aos tipos de inteligência para identificação da superdotação.

Nessa vertente, outro viés que complementa a identificação da superdotação é a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2012). Essa teoria destaca a distinção dos diversos aspectos da natureza da inteligência, enfatizando a dimensão com que atuam de forma interligada. Conforme a Teoria Triárquica da Inteligência Humana, a inteligência integra três aspectos em que há a relação da inteligência com o mundo interno do sujeito (1), com a experiência (2) e com o mundo externo (3).

Na relação da inteligência com o mundo interno (1) a teoria destaca o processamento de informação que pode ser considerado sob três categorias. A metacognição que se refere aos processos executivos superiores, utilizados no planejamento, monitoração, avaliação e solução de problemas. A categoria seguinte está relacionada aos elementos de desempenho, processos inferiores utilizados na implementação dos comandos metacognitivos. Na terceira categoria estão os elementos da aquisição do conhecimento que são relacionados à aprendizagem de como resolver de forma inicial os problemas. Nesse processo as três categorias de forma seletiva fazem a codificação, combinação e comparação de informações para que ocorram novas aprendizagens. Essas três categorias são extremamente interdependentes.

Na relação da inteligência com a experiência anterior (2) ocorre a interação das três categorias do processamento de informações, ou seja, os indivíduos de modo geral se deparam com situações e tarefas em que apresentam variados níveis de experiência. Essas situações podem ser totalmente novas as quais não se possui nenhuma experiência anterior, ou ainda uma tarefa conhecida integralmente e que se tem muita experiência. Na proporção que uma tarefa se torna conhecida ela vai sendo automatizada, pois passa a não requerer esforço consciente de qual passo se deve tomar na continuidade da ação ou tarefa.

De acordo com essa teoria, tarefas parcialmente novas, como adquirir fluência em uma língua estrangeira ou visitar um país estrangeiro, ou aprender uma nova disciplina, exigem mais da inteligência das pessoas. Porém, é relevante que uma tarefa inteiramente nova não exerça domínio sobre o sujeito, pois não seria proveitoso. Uma tarefa é estimulante do ponto de vista intelectual quando é desafiadora e exige da pessoa, entretanto não sendo dominante sobre o indivíduo. De acordo com Sternberg (2012) a inteligência é em parte a capacidade de elaborar tarefas e situações novas, acrescida da capacidade de tornar automático o processamento da informação.

O terceiro aspecto que integra a inteligência é o que propõe que os diversos elementos que a compõe sejam aplicados à experiência exercendo três funções em contextos da vida real. A primeira está relacionada à adaptação da pessoa aos ambientes já existentes. A segunda tem a função de moldar os ambientes que existem a fim de criar novos ambientes. A terceira é fazer a seleção de novos ambientes, se a adaptação não for possível. Após a seleção, a adaptação é utilizada quando se adquire o conhecimento referente a um novo ambiente e se tenta atingir o sucesso nele.

Segundo a Teoria Triárquica de Sternberg os sujeitos podem empregar sua inteligência em diferentes tipos de problemas, como por exemplo, problemas acadêmicos abstratos ou problemas práticos concretos. Porém, uma pessoa inteligente não apresenta obrigatoriamente destaque em todos os pontos da inteligência, possuindo pontos fortes e pontos fracos. Pessoas inteligentes reconhecem seus pontos fortes e os utilizam para compensar os pontos fracos.

A teoria triárquica destaca três aspectos da inteligência de acordo com Sternberg (2012): analítica, criativa e prática. Ao utilizar o pensamento analítico se busca solucionar problemas conhecidos utilizando estratégias que manipulam as partes do problema ou a relação entre as partes. A análise, comparação e avaliação fazem parte desse pensamento no processamento das informações, assim como o planejamento, a execução e avaliação do comportamento. O pensamento criativo é utilizado para solucionar novos tipos de problema, exigindo novas maneiras de pensar (criar, inventar, conceber). Com o pensamento prático a solução de problemas está relacionada à aplicação daquilo que se conhece em contextos diários. Aplicar, usar e utilizar são ações referentes a esse tipo de pensamento.

Nesse aspecto a inteligência está relacionada ao contexto sociocultural no qual é colocada em prática.

De acordo com Sternberg (2012) esses três aspectos da inteligência, revelam que o indivíduo superdotado com altas habilidades analíticas tem a capacidade de fazer a análise de problemas em partes envolvendo um alto raciocínio analítico. As habilidades criativas são encontradas em pessoas superdotadas que apresentam perspicácia, criatividade ou habilidade em resolver situações novas. Não precisam necessariamente apresentar QI alto, mas são pessoas que contribuem de forma relevante para as ciências, artes e outras áreas afins. A inteligência prática na superdotação se revela na capacidade de aplicação das habilidades analíticas e criativas em situações cotidianas.

Conforme Virgolim (2014, p. 51) a Teoria Triárquica da Inteligência tornou mais amplo o conceito de superdotação, influenciando métodos de identificação e de educação de estudantes superdotados. Essa teoria forneceu bases para o Teste de Habilidades Triárquicas de Sternberg (STAT) o qual faz a medida dos aspectos práticos, analíticos e criativos da inteligência utilizando problemas verbais, figurais e quantitativos, tendo sido validado por diversos estudos.

Portanto, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria Triárquica da Inteligência são teorias da psicologia cognitiva com concepções distintas entre si acerca da inteligência humana. De acordo com Gardner (1995) diferentes conteúdos da cognição constituem as inteligências por ele classificadas. Na concepção de Sternberg (2012) a inteligência se manifesta por meio de diferentes formas de processar a informação. Os diferentes processos descritos por Sternberg (2012) podem ser utilizados para cada uma das inteligências de Gardner, possibilitando afirmar que uma teoria complementa a outra. Essa articulação entre ambas é relevante para identificação da superdotação e também para embasar o planejamento e desenvolvimento do enriquecimento curricular para estudantes superdotados.

#### 2.4.1 Características e Mitos nas AH/SD

Sob a ótica da identificação da superdotação a Teoria de Renzulli (1978) apresenta o conceito de Altas Habilidades como sendo compreendido pelas

interações entre três anéis que são classificados como: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Conforme Renzulli (1978) os dois últimos anéis podem ser o resultado dos estímulos presentes em experiências de aprendizagem vivenciadas de modo formal ou informal. Nenhum dos anéis é mais importante que o outro e não há necessidade dos três traços presentes para que o comportamento de superdotação se manifeste.

As características que constituem cada um dos anéis de Renzulli são relevantes para o processo de identificação e constituem as diferenças presentes no comportamento da pessoa superdotada. Pérez e Freitas (2016, p. 17-18) relacionam os indicadores de superdotação referentes a cada anel da Teoria de Renzulli (1986) os quais podem ser utilizados na identificação do estudante superdotado realizada no contexto escolar. Esses indicadores estão organizados e relacionados no quadro abaixo de acordo com as categorias dos anéis, ou seja, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

O Quadro 4 apresenta indicadores de superdotação conforme a Teoria dos Três anéis de Renzulli (1986).

**Quadro 4 - Indicadores de superdotação conforme a Teoria dos Três anéis de Renzulli (1986)**

**HABILIDADE ACIMA DA MEDIA**

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

**CRIATIVIDADE**

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

**COMPROMETIMENTO COM A TAREFA**

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

**Fonte: Pérez e Freitas (2016, p. 17-18)**

Entretanto, sob a perspectiva de ampliar o conceito da superdotação, Renzulli (1986) identifica e descreve dois tipos distintos de Altas Habilidades classificando-os em: acadêmico e produtivo-criativo. As características de cada perfil de AH/SD são percebidas por indicadores que revelam aspectos comportamentais distintos, com características próprias e que são relevantes no processo de

identificação desses indivíduos. Porém, essas características podem estar presentes simultaneamente caracterizando o tipo “misto”.

De acordo com Renzulli (1986), a superdotação do tipo acadêmico é a mais comumente identificada em testes de QI, pois avalia habilidades cognitivas, as mais valorizadas nas escolas que utilizam o método de ensino tradicional. As principais habilidades investigadas são: raciocínio verbal, lógico-matemático e um pouco de raciocínio espacial. Indivíduos com perfil acadêmico apresentam escores altos em testes de QI e frequentemente apresentam notas altas na escola.

Conforme Renzulli (1986), algumas características desse perfil revelam maior incidência no conjunto de competências. Percebem-se mais competências analíticas do que criativas ou práticas. O estudante possui um bom ritmo de aprendizagem e desempenho destacado em relação aos demais estudantes. Apresenta-se como um consumidor voraz de conhecimento, podendo apresentar conhecimento mais aprofundado do que o professor sobre um determinado assunto. Isto gera desconforto para o docente, muitas vezes por não saber como proceder diante da turma.

A capacidade analítica em destaque contribui para leitura que é um dos modos de aprender nas escolas tradicionais. Na elaboração do pensamento, realizam de modo convergente enfatizando a dedução e sua aprendizagem se estrutura do todo para as partes. Apresenta raciocínio abstrato bastante desenvolvido, fazendo associações que levam a conceitos mais abstratos. Portanto, este perfil é percebido com maior facilidade pelos docentes no contexto escolar por apresentar características em seu comportamento que são valorizadas na escola.

O perfil produtivo-criativo é descrito por Renzulli (1986) como diferenciando-se por apresentar qualidade e criatividade em suas produções, em detrimento à quantidade. Seu pensamento é elaborado de forma indutiva e integrada, dirigido à solução de um problema real. Entre os diferenciais evidenciam-se a forma de pensar que pode ser comparada à de um pesquisador em excelência, pois suas investigações são realizadas de forma aprofundada, elaborando e testando hipóteses na busca de soluções diferenciadas. Nas áreas de estudo que apresentam relevância pessoal investe suas habilidades para trabalhar na solução de desafios que podem ser aprofundados progressivamente em sua investigação. Utiliza o modelo indutivo de aprendizagem, evoluindo das partes para o todo, é questionador e seus interesses não estão contemplados no currículo do ensino regular. Isto pode

gerar dispersão, baixo rendimento escolar com desempenho aquém da média dos demais estudantes. O desempenho insatisfatório pode ser um dos grandes entraves para identificação da superdotação. Sob esta ótica podem passar a ser rotulados como pessoas com dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, distúrbios de comportamento, etc, interferindo negativamente na construção da identidade e representação social desses indivíduos. Isto pode gerar desdobramentos negativos para identificação de estudantes superdotados, diminuindo a percepção dos indicadores, sendo possível afirmar que prevalece no contexto escolar a percepção das características do perfil acadêmico.

Conforme Renzulli (1986), indivíduos que apresentam perfil criativo-produtivo são muito imaginativos, intuitivos e inventivos, apresentando ideias, produtos e expressões inovadoras. Porém, frequentemente estas características não são valorizadas no contexto escolar. Isto ocorre principalmente em um contexto tradicional, em que a criatividade geralmente é tolhida pelos processos de ensino aprendizagem baseados na oralidade e com conteúdos sendo descritos ou depositados nos estudantes passivos. De acordo com Freire (1987, p. 40) neste processo de ensino aprendizagem a memorização e a repetição são privilegiadas. Os estudantes não são estimulados a aquisição do conhecimento de forma crítica vinculada à transformação da realidade, mas sim para absorver conteúdos expostos pelos professores. Destaca-se que a prática bancária descrita por Freire (1987) inibe o poder criador dos estudantes, incidindo de modo desfavorável, principalmente ao superdotado que possui esse perfil. A não valorização de suas características implica na subutilização de suas capacidades, limitando sua contribuição para superação de desafios que se apresentem na sociedade de modo mais amplo.

Um importante diferencial destacado por Renzulli (1986) é que pessoas com perfil produtivo-criativo são produtores de conhecimento. São pessoas que quando estimuladas em suas potencialidades considerando suas especificidades realizam notáveis contribuições para a humanidade.

Porém, ressalta-se a afirmação de Renzulli (1986) de que não há destaque de importância entre os tipos acadêmico e produtivo-criativo, podendo haver interação entre ambos. Estudantes podem apresentar mais características de um ou de outro tipo, ou mesmo estas características podem estar em equilíbrio. O conhecimento dessas características é fundamental para romper com

representações discriminatórias da pessoa com altas habilidades, as quais muitas vezes estão associadas a um modelo de identidade negativa.

Sendo assim, o Quadro 5 destaca as características dos indivíduos que apresentam superdotação do tipo acadêmica, de acordo com Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

**Quadro 5 - Características de superdotação tipo acadêmica**

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar os professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

**Fonte: Virgolim (2007, p. 43)**

Embora essas características citadas por Virgolim (2007) como referentes ao tipo acadêmico, podem também estar presentes no tipo produtivo-criativo. Esses indicadores são perceptíveis em grande parte dos estudantes superdotados, contribuindo com a identificação e a retirada da invisibilidade que muitos sujeitos com essa condição ainda permanecem.

Salientando as diferenças presentes no perfil de pessoas superdotadas do tipo criativo-produtivo (REZULLI; REIS, 1997), o Quadro 6 apresenta as características relacionadas e citadas por Virgolim (2007, p. 43).

**Quadro 6 - Características das pessoas superdotadas do tipo produtivo-criativo**

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor do conhecimento
Não gosta de rotina	Encontra ordem no caos

**Fonte: Virgolim (2007, p. 43)**

Considerando-se os aspectos de comportamento presentes na superdotação descritos de acordo com a Teoria de Gardner (1995), Teoria dos Três anéis de

Renzulli (1978 e 1986) e Teoria Triárquica de Sternberg (2012) percebe-se a relevância do conhecimento dessas características inseridas no contexto escolar. A ampliação do olhar docente pode contribuir favoravelmente auxiliando na identificação desses sujeitos, rompendo com representações errôneas que prejudicam o reconhecimento da superdotação.

Nessa ótica, o Quadro 7 apresenta a síntese das teorias anteriormente descritas e que embasam a temática da superdotação.

**Quadro 7 - Principais aspectos teóricos relacionados à superdotação**

AUTORES	TEORIA	PRINCIPAIS ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À SUPERDOTAÇÃO
Gardner (1995)	Teoria das Inteligências Múltiplas	A inteligência é descrita como um potencial biopsicológico para o processamento de informações, o qual é despertado em um contexto cultural. Gardner (1995) descreveu oito tipos e inteligência que podem ser utilizadas de forma combinada. As inteligências mais destacadas com habilidade acima da média podem revelar indicadores de superdotação. As habilidades desenvolvidas em cada tipo de inteligência não estão todas no mesmo nível, há autonomia de cada inteligência. Aspectos culturais estão presentes na inteligência.
Sternberg (2012)	Teoria Triárquica da Inteligência	Teoria que destaca três aspectos da inteligência: analítica, criativa e prática. Esses aspectos estão relacionados às diferentes formas de processar informações. A superdotação pode se manifestar em cada um deles. Uma pessoa inteligente não apresenta obrigatoriamente destaque em todos os aspectos da inteligência, possuindo pontos fortes e pontos fracos. A inteligência depende do contexto sociocultural.
Renzulli (1978)	Teoria dos Três Anéis (Superdotação)	A superdotação é compreendida pelas interações entre três anéis que são classificados como: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Renzulli descreve dois perfis de superdotação: acadêmico e produtivo-criativo. Aspectos culturais estão presentes no desenvolvimento e manifestação da inteligência.

**Fonte: Autoria própria com base em Gardner (1995), Sternberg (2012) e Renzulli (1978)**

Nessa vertente, considerando que os docentes do ensino regular são elementos importantes para o encaminhamento de estudantes para avaliação de identificação das AH/SD já que, nas ações pedagógicas com os (as) estudantes de modo geral, os docentes seriam os primeiros a perceber o desempenho acadêmico ou comportamento diferenciado na aprendizagem de alguns indivíduos em relação a outros. A identificação das AH/SD é fator essencial para que esta parcela de estudantes seja incluída no sistema educacional por meio de ações pedagógicas

condizentes às demandas educativas que possuem. Portanto, há necessidade de formação docente para desconstruir conceitos e significados relacionados às AH/SD, pois há muitos mitos e conceitos baseados no senso comum prevalecendo no contexto educacional.

A definição de AH/SD da PNEEPEI (BRASIL, 2008) apresentada na Seção 2.3 traz o conceito que embasa desde o processo de identificação até as intervenções pedagógicas realizadas no atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Esse conceito está articulado aos pressupostos da Teoria de Renzulli (1978), quando caracteriza o comportamento do sujeito superdotado como apresentando criatividade e envolvimento com a tarefa. Nesta perspectiva, há uma quebra de paradigmas referentes ao conceito de Altas Habilidades/Superdotação, desfocando a ênfase no raciocínio lógico matemático e/ou na linguagem como os únicos ou principais vieses para identificação da superdotação.

Nesse sentido, de acordo com Sabatella (2008) em nosso país, a SEESP/MEC embasa em suas diretrizes a definição de AH/SD apoiada no relatório de Sidney Marland (1972) que dividiu de forma geral as habilidades em seis áreas. Marland foi responsável pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos. A redação desse relatório recebeu modificações em 1988 quando houve acréscimos na definição de AH/SD. Além dos perfis descritos com base no desempenho, houve a complementação que considerou a necessidade de serviços ou atividades que a priori não são oferecidos pela escola, para que as aptidões específicas apresentadas por superdotados sejam plenamente desenvolvidas.

No Brasil, a atual Política Pública da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com base em classificações internacionais sobre os diferentes tipos de superdotação, traz alterações na classificação, em relação aos documentos orientadores SEESP/MEC (BRASIL, 2006). Atualmente, conforme a Política de 2008 considera-se que a criatividade, o envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse, são características que fazem parte de todos os perfis relacionados na redação dessa política.

De acordo com SEESP/MEC (BRASIL, 2006), cada perfil apresentado na Política apresenta características específicas que o compõem, conforme descritas no Quadro 8.

**Quadro 8 - Tipos de Altas Habilidades/Superdotação conforme Brasil (2006)**

<p><b>Tipo Intelectual</b>          Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas.</p>
<p><b>Tipo Acadêmico</b>          Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.</p>
<p><b>Tipo Social<sup>1</sup></b>          Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.  <sup>1</sup> Pode ser relacionado a área de liderança presente na PNEEPEI (BRASIL, 2008)</p>
<p><b>Tipo Talento Especial<sup>2</sup></b>          Pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.  <sup>2</sup> Pode ser relacionado a área de artes presente na PNEEPEI (BRASIL, 2008)</p>
<p><b>Tipo Psicomotor</b>          Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.</p>

**Fonte: Autoria própria com base em SEESP/MEC (BRASIL, 2006)**

A descrição de cada perfil separado em diferentes tipos possibilita perceber que sujeitos com superdotação podem apresentar diferentes combinações entre os tipos. Portanto, indivíduos superdotados representam um grupo bastante heterogêneo, composto por diversas diferenças. Essas se evidenciam no nível de desempenho, no tipo de habilidade cognitiva, interesses, aspectos socioemocionais, atributos de personalidade e diferentes capacidades que compõem cada sujeito e que os diferenciam no grupo ao qual pertencem, compondo suas identidades.

Desta forma, amplia-se a busca e compreensão das outras áreas de potencialidades que um indivíduo pode apresentar. Entre estas, diferentes aptidões e modos de expressar a criatividade, como por exemplo, diversas formas de solucionar problemas do cotidiano. Porém, as Altas Habilidades permanecem cercadas por mitos que influenciam significativamente a construção de conceitos baseados no senso comum.

Pavão, Pavão e Negrine (2018, p. 32) destacam que é mínimo o número de professores nas escolas do sistema regular de ensino que apresentam conhecimentos na área da superdotação. Portanto, conforme a carência de base teórica da área das AH/SD apontada pelas autoras, percebe-se que há uma

significativa desinformação acerca das características e especificidades dessa parcela da população.

Tal desinformação desdobra-se no contexto escolar em enormes dificuldades para o processo de inclusão. Esses percalços se revelam primeiramente na identificação, seguindo com a falta de oferta de intervenções específicas junto a esses (as) estudantes por meio de práticas pedagógicas que utilizem estratégias efetivas e favoráveis, havendo o desperdício de importantes potencialidades.

Como agravante deste cenário, muitos mitos estão presentes nas AH/SD, pois diferentemente do que ocorre com algumas deficiências em que as pessoas apresentam sinais físicos perceptíveis visualmente e que caracterizam determinada deficiência, nas AH/SD não há características físicas que indiquem ou revelem essa condição de um sujeito.

Entretanto, Winner (1998, p. 12-13) destaca três características singulares que estão presentes em pessoas superdotadas. Essa autora utiliza o termo superdotado para crianças que apresentam as seguintes características:

1. Precocidade: crianças superdotadas são precoces e demonstram domínio em uma determinada área (conhecimento organizado) em idade anterior a média. Como a aprendizagem ocorre com facilidade, avança no domínio da área mais rápido do que outras crianças.
2. Insistência em fazer as coisas ao seu modo: aprendem mais rápido e de forma qualitativamente diferente. Apresentam criatividade que se evidencia nas descobertas que fazem por conta própria e em novas formas de resolver os problemas.
3. Fúria por dominar: apresentam motivação intrínseca demonstrando interesse intenso e obsessivo em um domínio com habilidade para o aprendizado fácil levando ao alto desempenho.

De acordo com Winner (1998, p. 13) superdotados são qualitativamente diferentes de crianças comuns, as quais são estimuladas e dedicam muitas horas em treinos ou estudos a fim de dominar uma área. Por exemplo, crianças que fazem aulas de xadrez e seus pais jogam diariamente com elas a fim de que venham a dominar o jogo e suas estratégias. Essas crianças diferem das superdotadas por precisarem de instrução, apoio e encorajamento para progredir, além de que não fazem investigações por conta própria acerca do domínio, nem apresentam

motivação intrínseca. Outro aspecto em que diferem das superdotadas é o fato de não atingirem os mesmos níveis conseguidos sem esforços pelo superdotado.

A autora destaca ainda que os prodígios são crianças com superdotação que apresentam desempenho de adulto em um determinado domínio. A terminologia superdotada é utilizada para todas as crianças superdotadas, incluindo os prodígios. Porém, o termo prodígio é utilizado somente para aquelas com desempenho mais extremo em relação aos pares de sua idade.

Winner (1998, p. 29-32) descreve um perfil com comportamentos gerais de crianças superdotadas com QI alto, em que pelo menos alguns desses sinais podem ser percebidos pelos pais, mas não necessariamente todos os comportamentos, antes de cinco anos de idade. O Quadro 9 apresenta as características no comportamento de crianças superdotadas de acordo com Winner (1998).

**Quadro 9 - Características comuns no comportamento de crianças superdotadas conforme Winner (1998)**

<b>CARACTERÍSTICAS COMUNS</b>
<p><b>Primeiros sinais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção e memória de reconhecimento: estudos mostraram relação entre memória de reconhecimento (4 a 7 meses) e escores de inteligência verbal (7 anos).</li> <li>• Preferência por novidades: perda de interesse por arranjos visuais conhecidos.</li> <li>• Desenvolvimento físico precoce: sentam, engatinham e caminham vários meses antes que o normal.</li> <li>• Linguagem oral: falam cedo, apresentam grande vocabulário e grande conhecimento verbal.</li> <li>• Super-reatividade: reações incomumente intensas a ruídos, dor e frustração.</li> </ul>
<p><b>Estilo de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem com instrução mínima: aprendem e pensam de modo diferente, com pouca ajuda ou estímulo de adultos. Concentração intensa e prazerosa diante de desafios. Fazem perguntas de forma persistente.</li> <li>• Curiosidade: intelectualmente curiosas, fazem perguntas profundas. Persistem em uma investigação até ficarem satisfeitas com as informações disponíveis.</li> <li>• Persistência e concentração: quando interessadas em algo apresentam alta persistência e concentração.</li> <li>• Energia: apresentam altos níveis de energia, concentrando-se intensamente quando desafiadas, podendo levar a hiperatividade quando não estimuladas suficientemente.</li> <li>• Percepção metacognitiva: de modo incomum apresentam consciência de suas próprias estratégias para solução de problemas, podendo utilizar essas estratégias para resolver novos desafios, que aparentemente podem parecer não relacionados.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesses obsessivos: desenvolvem interesses em áreas específicas, como computadores, vulcões ou mitos gregos.</li> </ul>
<p><b>Habilidades relacionadas à escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura: comumente leem aos quatro anos recebendo instrução mínima. São leitores vorazes.</li> <li>• Número: são fascinadas por números e as relações numéricas.</li> <li>• Memória: memória prodigiosa para informação verbal e matemática.</li> <li>• Raciocínio lógico e abstrato: se sobressaem nesses raciocínios.</li> <li>• Caligrafia: frequentemente têm problemas para escrever à mão, preferindo digitar. Pode haver diferença entre suas habilidades verbais precoces e a caligrafia. Isso pode acontecer porque pensam mais rápido do que podem escrever.</li> </ul>
<p><b>Aspectos sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedo solitário: frequentemente brincam sozinhas e gostam da solitude, pois conseguem partilhar seus interesses com poucas pessoas. Se sentem diferentes dos colegas e estão cientes de não se enquadrar.</li> <li>• Preferência por companhia de crianças mais velhas: comumente encontram amigos de fato em crianças/pessoas mais velhas, pois são mais próximas a elas em idade mental.</li> </ul>
<p><b>Aspectos afetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assuntos de interesse: questões filosóficas, aspectos morais, problemas políticos, ameaça de guerra nuclear, destruição do meio ambiente.</li> <li>• Humor: possuem excelente senso de humor.</li> <li>• Experiência de assombro: podem experimentar sentimentos intensos súbitos, imagens e memórias na infância.</li> </ul>

**Fonte: Autoria própria com base em Winner (1998, p. 29-33)**

De acordo com Winner (1998, p. 15-19) os mitos e mal-entendidos podem estar presentes nas diversas áreas de estudo, e a temática das AH/SD não se apresenta como exceção. Há vários mitos que perpassam o tema e que implicam no conceito e conseqüentemente na identificação de pessoas com AH/SD. Estes mitos estão presentes em vários contextos, incluindo o escolar, o qual deveria ter superado questões que envolvem conceitos e que afetam alguns (as) estudantes presentes nas escolas. Pois, diferentemente das pessoas com deficiência que não tinham acesso ao ensino regular e, desde que entrou em vigor a LDB 9394/96 têm seu direito garantido não só de acesso como também de permanência com diferenciações curriculares específicas na prática pedagógica, os (as) estudantes com AH/SD sempre estiveram presentes no ensino regular. Embora sem barreiras

às suas matrículas, pela falta de identificação de sua condição de superdotado, suas necessidades educacionais específicas não eram, ou não são ainda, muitas vezes atendidas conforme as características que apresentam.

Portanto, se considera relevante relacionar os mitos descritos por Winner (1998) sobre as AH/SD, complementando com os elencados por Antipoff e Campos (2010), os quais em seguida serão relacionados ao significado de representação conforme Hall (2016).

Winner (1998, p. 15-18) apresenta nove mitos presentes na superdotação considerados como suposições errôneas pela autora e que serão abordados a fim de auxiliar na desconstrução de identidades já construídas referente às AH/SD.

Mito 1- Superdotação Global: crianças que apresentam habilidades acadêmicas, ou seja, com aptidões na matemática e na linguagem oral e escrita, áreas valorizadas nas escolas, estão mais sujeitas a essa percepção equivocada que as considera possuindo capacidade intelectual geral. A superdotação acadêmica é medida com o teste de QI, o qual apresenta como resultado um escore global. Com base nesses altos escores, é conferido aos indivíduos superdotados habilidade intelectual geral, isso leva a suposição de que possuem elevado desempenho em todas as áreas do conhecimento. Winner denomina essa visão de mito da capacitação global. Porém, do ponto de vista do desempenho acadêmico, a combinação de pontos fortes e fracos são a regra, pois isso ocorre na maioria das vezes entre superdotados. É até mesmo possível apresentar superdotação em uma área acadêmica e distúrbio de aprendizagem em outra. A especificidade das habilidades pode indicar a predisposição a determinados domínios.

Mito 2- Talentosas, mas não superdotadas: a terminologia superdotada está diretamente ligada às habilidades acadêmicas, portanto mais valorizadas. As habilidades excepcionais presentes nas áreas artísticas e atléticas são denominadas como talentosas, não como superdotadas. Esses rótulos diferentes e hierarquizados sugerem duas classes distintas para condição de superdotação, uma mais valorizada do que a outra.

Mito 3- QI excepcional: Os testes de QI avaliam de forma métrica uma restrita gama de habilidades, principalmente relacionadas à linguagem e aos números. Entretanto, a superdotação em áreas não acadêmicas como artes ou música, não requerem QI excepcional.

Mito 4 e 5- Biologia versus ambiente: para o senso comum a superdotação é totalmente inata, sendo que este mito desconsidera a influência do meio para o desenvolvimento de aptidões. Paradoxalmente, o mito presente entre alguns psicólogos é de que a estimulação com afinco por parte de pais e professores formará indivíduos superdotados. Isso desconsidera o grande papel da biologia que determina se há aptidão para ser desenvolvida em um ambiente estimulador ou nos diversos contextos que a criança participa.

Mito 6- O pai condutor: as crianças superdotadas seriam “fabricadas” pelos pais que se dedicassem de forma intensa e frequente a desenvolver os dons de seus filhos. Para o desenvolvimento de dons é necessário investimento e envolvimento, portanto uma força necessária para nutrir as potencialidades destacadas nos indivíduos.

Mito 7- Esbanjando saúde psicológica- psicólogos norte-americanos definiram crianças superdotadas apresentando-se superior em relação à outras em termos de psique, saúde e ajustamento social, com atitudes morais superiores, além de serem academicamente também superiores. Entretanto, crianças superdotadas frequentemente são isoladas socialmente e infelizes, pois dificilmente encontram seus pares nos contextos sociais que estão inseridos. Comumente a necessidade de negar ou idealizar uma criança superdotada está presente na construção das diferenças relacionadas a esses sujeitos.

Mito 8- Todas as crianças são superdotadas: alguns diretores e professores ao afirmar que todas as crianças são superdotadas tendem ao igualitarismo, podendo significar que todos têm potencial igual para aprendizagem. Além de que, essa visão pode construir a representação de que todas as crianças apresentam pontos fortes em determinadas áreas. Porém, essa perspectiva carrega posicionamentos inflexíveis contra qualquer tipo de educação especial para superdotados, sendo essa uma atitude discriminatória. Pois, superdotados apresentam necessidades específicas de aprendizagem tanto quanto indivíduos com algum tipo de deficiência ou distúrbios. Portanto, é necessário o repensar da educação, tornando-a mais desafiadora, focalizando recursos para investimento no capital humano desses indivíduos. Pois, esses estudantes representam uma promessa para o futuro, podendo contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mito 9 – Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes: frequentemente o conceito de superdotação está relacionado à QI alto e a criatividade alta. Estudantes superdotados são vistos como futuros adultos criativos e eminentes. Porém, esse destaque nem sempre acontece. Outras vezes, o êxito de uma pessoa superdotada não está ligado a nada que represente criatividade em suas produções. É indevido supor a relação entre superdotação e eminência na fase adulta, pois essa condição não é garantia de distinção ou excelência para o futuro desses sujeitos. O desenvolvimento humano apresenta fatores diversos, não se deve destacar somente o nível de habilidade de um indivíduo. Nesse âmbito outros aspectos são igualmente importantes. Entre eles estão a personalidade, o ambiente familiar, a motivação, as oportunidades, etc.

Antipoff e Campos (2010) descrevem também alguns mitos sobre as AH/SD que complementam aspectos importantes de serem observados para desconstrução de estereótipos referentes à identidade do superdotado. O primeiro mito a ser descrito é: “a pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar”, esta representação está centrada na visão de genialidade. Esse mito traz ainda a percepção de que estudantes que não apresentam excelente desempenho em todas as disciplinas não podem apresentar AH/SD em determinadas áreas.

O segundo mito refere-se a: “todo indivíduo superdotado tem um QI elevado”, este mito desconsidera o conceito das Inteligências Múltiplas de Gardner, que descreve oito tipos de inteligência as quais todas as pessoas possuem e que em algumas pode estar em destaque um ou mais desses tipos, sendo que alguns tipos de inteligência não requerem QI superior. O terceiro mito diz que: “a superdotação é inata ou é produto do ambiente social”, neste mito de AH/SD um dos aspectos está sendo apresentado em detrimento de um em relação ao outro, pois questões biopsicossociais estão presentes nas AH/SD.

O quarto mito se refere a: “o indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado”, a bibliografia da área Alencar (2001, 2006, 2007 e 2014), Sabatella (2008), Piske, Stoltz e Camargo (2014) acerca dos aspectos emocionais e sociais presentes na superdotação, revelam que pessoas com AH/SD com frequência apresentam assincronia, acontecimento descrito por Terrassier (1996) que explica a ausência de harmonia no desenvolvimento de pessoas superdotadas. Essa assincronia pode ocorrer entre o desenvolvimento cognitivo e

emocional, além de hipersensibilidade emocional descrita na Teoria de Dabrowisk por Oliveira, Barbosa e Alencar (2015, p. 1-9). A sobre-excitabilidade emocional, conceito definido por Dabrowisk, em que alguns indivíduos apresentam elevada intensidade emocional com sentimentos diferenciados tanto positivos quanto negativos, podem causar desequilíbrios emocionais e psicológicos. Além de desajustes sociais como isolamento, desempenho acadêmico aquém das habilidades intelectuais, bem como empenho para ser aceito por seus pares.

O quinto mito aponta que: “as pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas”, a condição de AH/SD independe da classe social que o indivíduo nasce, se desenvolve e atua enquanto cidadão. Algumas mídias como televisão, jornais, revistas, internet, entre outras, nos apresentam constantemente líderes comunitários ou pessoas que se destacam nas mais diversas áreas, vivenciando seu cotidiano em locais pouco favorecidos economicamente.

O último mito apresentado por Antipoff e Campos (2010), embora haja muitos outros e de igual importância para construção da identidade de pessoas com AH/SD, é: “não se deve identificar pessoas com altas habilidades”. Esse mito gera exclusão das pessoas que não apresentam AH/SD nas áreas de raciocínio lógico matemático e linguagem, áreas que o contexto escolar prioriza e valoriza, impedindo o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento das potencialidades que apresentam em outras áreas.

Corroborando com essas ideias, Pérez (2003) relaciona mitos e crenças populares que encobrem a condição da superdotação para muitos indivíduos, tornando-os invisíveis não somente no contexto escolar, mas também no social. A autora afirma que alguns mitos e crenças populares podem ser resultantes das próprias características do superdotado, outras se originam de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos, além da falta de informação sobre a temática. Mitos e crenças são impedimentos que entram de modo intenso a construção da identidade de pessoa superdotada, além de contribuir para construção de representações equivocadas acerca desses sujeitos.

De acordo com Pérez (2003) do ponto de vista histórico, os mitos surgem para explicar algo que a lógica ou a razão não conseguem explicar, podendo ter origem no medo do novo. Sentimentos binários de amor/ódio em relação às pessoas superdotadas permeiam essa condição desde a época do Renascimento, quando

“gênios” eram alvos de mitos criados pela sociedade. Pessoas com AH/SD são rotuladas de forma preconceituosa, muitas vezes negando possíveis dificuldades que pudessem vir a ter. A dificuldade para acolher as diferenças e compreender as especificidades como direito de cada sujeito, além dos mitos e enganos que prevalecem sobre a superdotação, são fatores responsáveis pela pouca visibilidade desses indivíduos nas políticas públicas, publicações acadêmicas, pelo baixo número de identificação e na insuficiência de serviços destinados a esse público, podendo muitas vezes ser questionado sobre a necessidade de atendimento educacional conforme suas especificidades.

Pérez (2003) destaca algumas causas dos mitos referentes às AH/SD citando Extremiana (2000) que são relacionados ao:

- 1) Termo: não há universalização do conceito de inteligência e conseqüentemente de AH/SD e talento, gerando equívocos acerca da temática. Alguns autores norte-americanos e europeus hierarquizam as inteligências lógico-matemática e linguística associando-as ao conceito de altas habilidades. As demais inteligências descritas por Gardner (1998) são relacionadas aos indicadores de talento e não de superdotação. Autores como Gardner (1998), Renzulli (1978, 1986) e Winner (1998), rejeitam essa perspectiva.
- 2) Falta de conhecimento das características: concepções equivocadas como indagações feitas a respeito de possíveis diferenciações físicas da pessoa superdotada, sobre comportamentos negativos de personalidade e aspectos emocionais que desfavorecem o sujeito superdotado, sendo percebidos como características da superdotação. Nesse item é destacada a falta de conhecimento no contexto escolar, ocasionando afirmações de que “não existem pessoas assim” naquele ambiente.
- 3) Confusão entre termos: considerar-se como sinônimo as palavras superdotação, genialidade e prodígio, estando vinculadas ao alto desempenho acadêmico, o que reforça a percepção de baixa incidência da superdotação. O termo precocidade pode levar a hiper-estimulação do indivíduo na tentativa de formar superdotados. A hiperatividade pode frequentemente ser confundida com as características de AH/SD quando avaliadas de forma superficial.

- 4) Atitude de rejeição e prevenção: comparar pessoas superdotadas com super-heróis, aliada ao medo do novo, do diferente, gera mitos e crenças na busca de lidar melhor com esse sentimento.

Nessa ótica Pérez (2003) classifica os mitos em sete categorias:

- a) Mitos sobre constituição que associam características e origens;
- b) Mitos sobre distribuição os quais atribuem distribuições próprias à superdotação;
- c) Mitos sobre identificação que ocultam ou intentam legitimar a não necessidade dessa identidade;
- d) Mitos sobre níveis ou graus de inteligência, que apresentam origem em conceitos errôneos sobre a inteligência;
- e) Mitos sobre o desempenho que trazem expectativas impróprias e desvinculadas da realidade;
- f) Mitos sobre consequências que relacionam características de personalidade e psicológicas às AH/SD.
- g) Mitos sobre o atendimento que podem ser a causa da escassez ou até da ausência de serviços públicos para superdotados.

A autora destaca a importância da descrição e análise dessas categorias para a elaboração e execução de políticas públicas que atendam aos sujeitos que apresentam AH/SD.

Com base em Pérez (2003) o Quadro 10 detalha aspectos relevantes de cada categoria:

**Quadro 10 - Classificação dos mitos conforme Pérez (2003)**

a- Mitos de constituição- Relacionados às origens e características inatas:

1. As AH/SD são exclusivamente genéticas;
2. Dependem exclusivamente do estímulo ambiental;
3. As AH/SD são produto de pais condutores que geram um desempenho excepcional;
4. Pessoas com AH/SD são egoístas e solitárias;
5. Estudantes com AH/SD são sabichões, metidos, exibidos, “nerds”, CDF’s devido ao desejo intenso de conhecimentos e alto grau de curiosidade;
6. Pessoas com AH/SD são fisicamente frágeis, desajustadas socialmente, com interesses restritos;

b- Mitos de distribuição- referentes à maior incidência em determinada classe social (classes privilegiadas) e gênero (masculino):

1. Todas as pessoas têm AH/SD basta estimular e se produz a superdotação. Concepção requerida por aqueles que defendem a falsa igualdade entre os indivíduos e estimulados por publicações sobre estimulação cognitiva para melhorar o desempenho e atingir o comportamento de superdotação;
2. A incidência das AH/SD na população é pequena. Porém, há índices que apontam 3,5 a 5% pela OMS; 7,8% de acordo com a ABSD-RS; de acordo com a OMS totaliza 210 milhões de pessoas com superdotação no mundo;
3. Existem mais homens do que mulheres com AH/SD. Mito relacionado a estereótipos e condicionantes culturais que levam a não identificação;
4. PAH/SD originam-se de classes socioeconômicas privilegiadas. Porém, índices da OMS estão relacionados a qualquer população, independente da raça, cultura e condições socioeconômicas. Estudo realizado pela ABSD (2001) revelou que 40% dos entrevistados apresentam renda familiar inferior a cinco salários mínimos. Entretanto, a visibilidade nas classes economicamente favorecidas é maior do que nas menos favorecidas. Isso se relaciona às diferenças de acesso às oportunidades variadas de estímulos para o desenvolvimento da superdotação;

c- Mitos sobre a identificação- revela vantagens, desvantagens da rotulação, discussão sobre a identidade da PAH/SD:

1. A identificação estimula a rotulação e a discriminação, pois passam a ser vistas como melhores que o restante da sociedade segundo o imaginário popular;
2. Não se devem identificar as AH/SD, mito que se apoia em preconceitos político-ideológicos “somos todos iguais”;
3. Não se deve informar à criança que ela tem AH/SD. Porém, a diferença é percebida pelo próprio sujeito com AH desde criança, adolescente ou adulto. As diferenças não são vistas como algo positivo, na maioria das vezes;
4. A identificação potencializa atitudes negativas de vaidade, superioridade, menosprezo. Porém, essas são características de personalidade que podem estar presentes em qualquer sujeito;

d- Mitos sobre níveis ou graus de inteligência- a percepção de que a inteligência pode ser quantificada em números ou coeficientes

1. PAH/SD são somente aquelas que possuem QI excepcional. Porém testes de QI não consideram o fator genético e contexto sociocultural;
2. Pessoas talentosas, mas não com AH. Mito que se refere à superdotação na área artística, sendo considerada talentosa não superdotada;
3. Pessoas inteligentes também são criativas. A criatividade exige um comportamento inteligente, porém não há proporcionalidade entre elas. O grau e a qualidade da criatividade são os diferenciais na superdotação;

e- Mitos sobre desempenho- pode ser uma das principais causas da não identificação de estudantes

superdotados no contexto escolar

1. A PAH/SD se destaca em todas as áreas do desenvolvimento com desempenho uniforme em todos os aspectos. De modo geral, há assincronismo entre desenvolvimento na área de destaque e o emocional;
2. A PAH/SD apresenta destaque em todas as áreas do currículo. Mito pautado no modelo ideal de aluno, nota dez em tudo. Porém, o estudante irá se destacar em uma ou algumas disciplinas. Podendo apresentar baixo rendimento ou dificuldades em alguma disciplina

f- Mitos sobre consequências- relacionam a superdotação a consequências que levam à estigmatização.

1. A PAH/SD desenvolve doenças mentais, desajuste social e instabilidade emocional; livros e filmes que retratam pessoas superdotadas com comportamentos sociais ou psicológicos problemáticos, que estão associados à depressão e ao suicídio reforçando o senso comum. Porém, as doenças mentais não são consequência direta das AH/SD, mas sim de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis;
2. O QI se mantém estável durante toda vida. Porém, o QI pode variar em diferentes fases da vida, necessitando de observação longitudinal da frequência e intensidade dos indicadores. O QI não é o indicador mais adequado para avaliar AH/SD;
3. Crianças com AH/SD serão adultos eminentes que representam mudanças significativas para sociedade; porém isso não é algo tão frequente, ocorrendo apenas com alguns superdotados;
4. Tudo é fácil para PAH/SD, isso pressupõe um ambiente extremamente favorável sem necessidade de esforço e busca de soluções. Entretanto as variáveis socioculturais, econômicas e as oportunidades decorrentes desses fatores são muito diferentes, gerando diferentes graus de dificuldade no desempenho;
5. As PAH/SD se autoeducam; esse mito está associado ao mito de que PAH/SD são supra-humanos. Porém, apesar de aprender mais rápido e de forma diferente de seus pares, precisa da família, da escola e da sociedade para assimilar hábitos, desenvolver competências, saberes e fazeres necessários a um cidadão.

g- Mitos sobre o atendimento- diferenças no tipo de abordagem nos atendimentos realizados em diversos países aliados a pouca divulgação de experiências exitosas podem se constituir em entraves para elaboração de políticas públicas e estratégias educacionais no contexto social e educacional brasileiro

1. PAH/SD não precisam de atendimento educacional especializado; porém, em nosso país o ensino regular mal dá conta do aluno dito normal. Portanto, o estudante superdotado em qualquer uma das Inteligências descritas por Gardner, necessita da Educação Especial.
2. O atendimento especializado produz uma elite de estudantes. Porém, a Educação Especial no paradigma da inclusão favorecerá a permanência bem sucedida no contexto escolar do estudante superdotado. Pois, devido às suas especificidades na maneira de agir, questionar e organizar ideias e pensamentos, eles não apresentam um perfil único que possa defini-los. Isso gera dificuldades para serem incluídos no sistema educacional.

3. Estudantes com AH/SD devem ir a escolas especiais; Porém seres sociais devem conviver com, compreender e respeitar as diferenças. Espaços segregadores são totalmente contrários à inclusão.
4. A aceleração é a abordagem mais correta de atendimento ao superdotado- Pérez (2003) cita Alencar e Fleith que apontam vantagens e desvantagens no processo de aceleração, a assincronia, já descrita nessa seção, é um dos fatores prejudiciais, além do sistema educacional não estar preparado ao atendimento do superdotado. A aceleração exige cuidados redobrados, devendo ter acompanhamento de equipe multidisciplinar.
5. Não se deve incentivar o agrupamento de pessoas superdotadas; o agrupamento permanente e segregado certamente é prejudicial, porém o agrupamento esporádico, como ocorre no atendimento educacional especializado, é relevante para que esses sujeitos possam se reconhecer entre iguais, construir e reforçar sua identidade.

**Fonte: Autoria própria elaborado com base em Pérez (2003)**

Pérez (2003) destaca que quando se entenderem os mitos, criados pelas sociedades para se defender das errôneas ameaças pelo distanciamento da norma, talvez seja possível perceber as diferenças que a sabedoria da natureza criou, enxergando a beleza e a riqueza presentes nas diferenças. Somente quando o contexto social e o educacional souberem diferenciar os mitos da realidade, é que as pessoas superdotadas sairão da invisibilidade. Assim, terão suas especificidades reconhecidas, impulsionando a constituição de políticas públicas reais de inclusão. A pessoa com AH/SD precisa reconhecer seu direito em ser diferente, com autoconhecimento de suas potencialidades e áreas de menor habilidade, e se aceitando como tal.

Portanto, a fim de reunir características referentes à superdotação, o Quadro 11 traz a síntese de importantes aspectos apontados pelos autores Gardner, Sternberg, Renzulli, Pérez e Freitas, Virgolim, Winner, Antipoff e Campos, acerca das diferenças e mitos que contribuem na construção da identidade de pessoas superdotadas.

**Quadro 11 - Principais características e mitos relacionados à identidade e identificação na superdotação**

<b>Característica</b>	<b>Teóricos</b>
Habilidade acima da média em qualquer área	Renzulli (1986): considera que o indivíduo superdotado apresenta habilidades gerais acima da média que agem em conjunto com a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Gardner (1995): Inteligência composta por oito tipos não hierarquizados que apresentam alta ou baixa capacidade. Winner (1998): o elevado desempenho não está presente em

	<p>todas as áreas do conhecimento, mas em áreas específicas.</p> <p>Sternberg (2012): a inteligência não é construída de forma singular, mas composta por diversas habilidades. Uma pessoa inteligente não apresenta obrigatoriamente destaque em todos os pontos da inteligência, possuindo pontos fortes e pontos fracos.</p>
Apresentam memória muito destacada	<p>Renzulli (1986): característica de superdotação tipo acadêmica</p> <p>Gardner (1995): capacidade presente nos diferentes tipos de inteligência descritas pelo autor.</p> <p>Renzulli e Reis (1997): capacidade de estoque e recuperação de informações se destaca no perfil acadêmico.</p> <p>Virgolim (2007): característica de superdotação tipo acadêmica descrita por Renzulli (1986).</p> <p>Pérez e Freitas (2016): relacionada à habilidade acima da média descrita por Renzulli (1986).</p>
Apresentam acentuada criatividade	<p>Renzulli (1986): componente de um dos anéis da superdotação descritos pelo autor.</p> <p>Virgolim (2007): característica de pessoas superdotadas do tipo produtivo-criativo descrito por Renzulli (1986)</p> <p>Sternberg (2012): capacidade que se revela na habilidade de lidar com situações novas.</p> <p>Winner (1998): criatividade que se evidencia nas descobertas que fazem por conta própria e em novas formas de resolver os problemas.</p>
Descobrem novos e diferentes caminhos para a solução de problemas	<p>Renzulli (1986): criatividade, um dos anéis de superdotação conforme o autor.</p> <p>Gardner (1995): a inteligência se relaciona a um conjunto de habilidades utilizadas para resolver problemas ou modelar produtos em uma cultura.</p> <p>Sternberg (2012): habilidade em trabalhar com situações novas, aspecto relacionado à criatividade.</p>
Demonstram comprometimento com a tarefa	<p>Renzulli (1986): um dos anéis de Renzulli que compõe a superdotação.</p> <p>Sternberg (2012): conforme o autor está relacionado aos componentes de desempenho.</p> <p>Winner (1998): apresentam motivação intrínseca demonstrando interesse intenso e obsessivo em um domínio com habilidade para o aprendizado fácil levando ao alto desempenho.</p>
Alto desempenho	<p>Renzulli (1986): característica relacionada à habilidade acima da média.</p> <p>Gardner (1995): Cada inteligência apresenta sua autonomia, gerando desdobramentos nas capacidades apresentadas, podendo ser alta em um determinado tipo e baixa em outro.</p> <p>Winner (1998): facilidade na aprendizagem que leva ao alto desempenho.</p> <p>Sternberg (2012): componentes de desempenho estão relacionados à inteligência e, por conseguinte à superdotação.</p>
Podem não apresentar notas escolares altas	<p>Renzulli (1986): perfil criativo-produtivo apresenta aprendizagem de forma indutiva, produzindo materiais originais.</p> <p>Gardner (1995): a autonomia das inteligências revela capacidades diferentes com diferentes desdobramentos nas habilidades.</p> <p>Sternberg (2012): a inteligência está além da capacidade acadêmica.</p>
Podem não ter QI (quociente de inteligência) superior	<p>Renzulli (1986): a superdotação engloba aspectos cognitivos e de personalidade.</p> <p>Gardner (1995): não valoriza o resultado de testes psicométricos, enfatiza os potenciais humanos.</p>

	<p>Virgolim (2007): característica presente no perfil produtivo-criativo descrito por Renzulli (1986)</p> <p>Antipoff e Campos (2010): importante considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e os aspectos cognitivos.</p> <p>Sternberg (2012): habilidades sintéticas e/ou criativas contribuem de modo importante para ciências, artes e áreas afins e revelam que o indivíduo não apresenta necessariamente QI alto.</p> <p>Winner (1998): áreas não acadêmicas como artes ou música, não requerem QI excepcional.</p>
Apresentam diversidade de interesses	<p>Renzulli (1986): característica presente no perfil criativo-produtivo descrito pelo autor.</p> <p>Gardner (1995): relaciona-se aos tipos de inteligência por ele descritos.</p> <p>Winner (1998): aprendem mais rápido e de forma qualitativamente diferente, gerando interesse em áreas diversas.</p> <p>Sternberg (2012): o interesse em qualquer disciplina pode ser aprofundado, porém pode apresentar interesses diferentes conforme as situações de aprendizagem a que esteja exposto.</p>
Gostam de atividades desafiantes	<p>Sternberg (2012): a resolução de problemas</p> <p>Renzulli (1986): perfil criativo-produtivo demonstra interesse em trabalhar na solução de problemas considerados por ele relevantes</p>
Dedicam muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa	<p>Renzulli (1986): comprometimento com a tarefa, um dos anéis de superdotação descritos pelo autor.</p> <p>Gardner (1995): o desempenho em domínios específicos leva a uma maior aprendizagem conforme os interesses e estilos cognitivos.</p> <p>Winner (1998): interesse intenso em dominar tema ou conteúdo, sendo qualitativamente diferentes de outros sujeitos.</p>
Insistem em buscar soluções para os problemas;	<p>Renzulli (1986): comprometimento com a tarefa, um dos anéis da superdotação conforme o autor.</p> <p>Winner (1998): fazem investigações por conta própria, com motivação intrínseca, a fim de atingir um domínio.</p> <p>Sternberg (2012): os metacomponentes são utilizados para resolver problemas e são responsáveis por planejar, executar e avaliar o comportamento.</p>
Múltiplas manifestações da inteligência	<p>Renzulli (1986): rejeita a ideia de superdotação na concepção unitária, os talentos surgem de acordo com distintas habilidades.</p> <p>Gardner (1995): várias capacidades mentais com domínios específicos.</p> <p>Winner (1998): as especificidades das habilidades podem indicar a predisposição a determinados domínios.</p> <p>Sternberg (2012): a teoria triárquica destaca três aspectos da inteligência: analíticos, criativos e práticos.</p>
Adaptam-se facilmente a situações novas ou as modificam	<p>Renzulli (1986): aspecto relacionado à criatividade.</p> <p>Gardner (1995): aspectos das inteligências que levam a solução de problemas.</p> <p>Sternberg (2012): está relacionado ao processamento das informações, de forma adaptável ou modificando o ambiente.</p>
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	<p>Renzulli (1986): relacionado ao comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média.</p> <p>Gardner (1995): relacionada à alta capacidade em um determinado tipo de inteligência.</p> <p>Sternberg (2012): relacionada à velocidade e ao tipo de processamento das informações.</p> <p>Winner (1998): aprendizagem ocorre com facilidade, ocorrendo</p>

	avanços no domínio da área mais rápido do que outros sujeitos.
Capacidade analítica e dedutiva muito desenvolvida	Renzulli (1986): relacionado à habilidade acima da média, um dos anéis de superdotação descritos por Renzulli. Gardner (1995): aspectos cognitivos que envolvem cada um dos tipos de inteligências descritas pelo autor. Sternberg (2012): está relacionada aos aspectos da inteligência descritos na Teoria Triárquica.
Estigmatização de superdotados	Sabatella (2008): descreve que rótulos e apelidos pejorativos como “nerd”, “cdf”, “sabido”, “metido” pode levar ao isolamento social do sujeito superdotado no contexto escolar. Vieira (2018): diferenças percebidas no contexto escolar acerca dos estudantes superdotados faz com que sofram com apelidos como “gênio da lâmpada quebrada”, “Einstein de araque” e muitos outros. Pérez (2003): são sabichões, metidos, exibidos, “nerds”, CDF’s devido ao desejo intenso de conhecimentos e alto grau de curiosidade.
Estereótipo	Vieira (2018): óculos de grau com lentes volumosas, utilizar roupas clássicas como camisas e calças de tecido em tergal ou outros similares, sapatos pretos sociais, desajeitado corporalmente, leva a isolamento dos colegas. Stam e Shohat (1995): abordam que [...] “a funcionalidade social dos estereótipos, demonstrando que eles não são um erro de percepção, mas sim uma forma de controle social, pretendendo ser o que Alice Walker chama de “prisões de imagem” [...]”. Pérez (2003): são fisicamente frágeis, desajustadas socialmente, com interesses restritos. Pérez (2003): comparar pessoas superdotadas com super-heróis causando sentimentos de rejeição e prevenção, aliados ao medo do novo, do diferente, levam ao isolamento social e mitos.
<b>Mitos</b>	<b>Teóricos</b>
Mito- Superdotação Global	Winner (1998): estudantes que apresentam habilidades acadêmicas na matemática e na linguagem oral e escrita estão mais sujeitas a percepções equivocadas que as considera possuindo capacidade intelectual geral. Antipoff e Campos (2010): traz a percepção de que estudantes que não apresentam excelente desempenho em todas as disciplinas não podem apresentar AH/SD em determinadas áreas. Pérez (2003): mito que o superdotado se destaca em todas as áreas do desenvolvimento com desempenho uniforme em todos os aspectos. Pérez (2003): Mito pautado no modelo ideal de aluno, nota dez em tudo.
Mito- Talentosas, mas não superdotadas	Winner (1998): a terminologia superdotada está diretamente ligada às habilidades acadêmicas, mais valorizadas. As habilidades excepcionais presentes nas áreas artísticas e atléticas são denominadas como talentosas, não como superdotadas. Pérez (2003): mito que se refere à superdotação na área artística.
Mito- QI excepcional	Winner (1998): testes de QI avaliam de forma métrica uma restrita gama de habilidades, principalmente relacionadas à linguagem e aos números. Entretanto, a superdotação em áreas não acadêmicas como artes ou música, não requerem QI excepcional. Antipoff e Campos (2010): mito que desconsidera o conceito das Inteligências Múltiplas de Gardner na qual alguns tipos de inteligência não requerem QI superior. Pérez (2003): superdotados são somente aquelas pessoas que

	possuem QI excepcional. Porém testes de QI não consideram o fator genético e contexto sociocultural.
Mito - Biologia versus ambiente	Winner (1998): para o senso comum a superdotação é totalmente inata, sendo que este mito desconsidera a influência do meio para o desenvolvimento de aptidões. Antipoff e Campos (2010): biologia e ambiente são apresentados em detrimento de um em relação ao outro. Pérez (2003): a superdotação é exclusivamente genética ou depende só do ambiente.
Mito - O pai condutor	Winner (1998): as crianças superdotadas poderiam ser “fabricadas” pelos pais que se dedicassem de forma intensa e frequente a desenvolver os dons de seus filhos. Pérez (2003): produto de pais condutores que geram um desempenho excepcional nos filhos gerando a superdotação.
Mito - Esbanjando saúde psicológica/doença mental	Winner (1998): crianças superdotadas como superiores às demais na psique, saúde e ajustamento social. Antipoff e Campos (2010): o indivíduo superdotado é tido como psicologicamente bem ajustado, não correspondendo aos aspectos emocionais e sociais presentes na superdotação. Pérez (2003): mito que o superdotado desenvolve doenças mentais, que apresenta desajuste social e instabilidade emocional; livros e filmes que retratam pessoas superdotadas com comportamentos sociais ou psicológicos problemáticos.
Mito - Todas as crianças são superdotadas	Winner (1998): alguns diretores e professores ao afirmar que todas as crianças são superdotadas tendem ao igualitarismo, podendo significar que todos têm potencial igual para aprendizagem. Atitude discriminatória, pois é contra qualquer tipo de educação especial para superdotados. Pérez (2003): Concepção requerida por aqueles que defendem a falsa igualdade entre os indivíduos.
Mito - Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes	Winner (1998): essa condição não é garantia de distinção ou excelência para o futuro desses sujeitos. Pérez (2003): isso não é algo tão frequente, ocorrendo apenas com alguns superdotados.
Mito- pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas	Antipoff e Campos (2010): a condição de AH/SD independe da classe social que o indivíduo nasce, se desenvolve e atua enquanto cidadão. Pérez (2003): índices da OMS estão relacionados a qualquer população, independente da raça, cultura e condições socioeconômicas.
Mito- maior incidência de superdotação no gênero masculino	Pérez (2003): Mito relacionado a estereótipos e condicionantes culturais que levam a não identificação.
Mito- não se deve identificar pessoas com altas habilidades	Antipoff e Campos (2010): gera e impede o trabalho pedagógico para o desenvolvimento das potencialidades apresentadas pelos sujeitos. Pérez (2003): mito que se apoia em preconceitos político-ideológicos “somos todos iguais”. Pérez (2003): mito que aponta a identificação como fator que estimula a rotulação e a discriminação, pois passam a ser vistas como melhores que o restante da sociedade segundo o imaginário popular.
Mito- Terminologia	Pérez (2003) não há universalização do conceito de inteligência e conseqüentemente de AH/SD e talento. Confusão entre termos, gerando equívocos acerca da temática.

Mito- se auto educam, aprendem sozinhas	Pérez (2003): mito que está associado ao mito de que PAH/SD são supra-humanos.
Mito- superdotados não precisam de atendimento educacional especializado	Pérez (2003): mito de que o atendimento especializado produz uma elite de estudantes. Pérez (2003): o estudante superdotado em qualquer uma das Inteligências descritas por Gardner, necessita da Educação Especial, pois o ensino regular mal dá conta dos estudantes ditos normais em nosso país.

**Fonte: Autoria própria com base nos estudos feitos na Seção 2.4 (2021)**

Considerando a descrição das principais características e mitos da superdotação, buscamos referencial teórico que abordasse a construção da identidade e diferença, com base nesses aspectos abordados referentes aos indivíduos superdotados. Este estudo está apresentado na subseção seguinte.

#### 2.4.2 Identidade e Diferença

Pelo viés da compreensão da construção da identidade de um sujeito superdotado e às diferenças inerentes a essa condição, embasamos inicialmente este estudo em Vieira (2018) e na sequência destacamos Hall (2005), Woodward (2009) e Silva (2009) como referencial teórico.

Neste sentido, Vieira (2018) destaca que um fator prejudicial para identidade do superdotado é a sua estigmatização. Os rótulos recebidos por essas pessoas estão explícitos tanto social quanto culturalmente, podendo ocorrer no contexto social e/ou no escolar. De acordo com Vieira (2018, p. 95) as diferenças percebidas no contexto escolar acerca dos estudantes superdotados, faz com que sofram com apelidos como “gênio da lâmpada quebrada”, “Einstein de araque” e muitos outros. O estereótipo de imagem do “Nerd”, “CDF”, “sabido”, “metido”, que usa óculos de grau com lentes volumosas, roupas clássicas como camisas e calças de tecido em tergal ou outros similares, sapatos pretos sociais, desajeitado corporalmente, isolado de colegas, refletem em possível materialidade, o que compõem, na maioria das vezes, o imaginário do senso comum sobre as pessoas com AH/SD. Entretanto, Sabatella (2008, p. 80) afirma que esse estereótipo da pessoa inteligente não se confirma na prática, e pode levar ao isolamento social do sujeito superdotado no contexto escolar. Isso ocorre como consequência do incômodo por parte dos colegas ao qual se vê submetido, ou pela falta de entrosamento com seus pares da

mesma idade, devido à desigualdade de conhecimentos. Então, o superdotado se isola para evitar mais rótulos ou apelidos pejorativos.

Os autores Stam e Shohat (1995, p. 76) ao abordarem o tema sobre estereótipo, realismo, e representação racial, afirmam que: “[...] a funcionalidade social dos estereótipos, demonstrando que eles não são um erro de percepção, mas sim uma forma de controle social, pretendendo ser o que Alice Walker chama de “prisões de imagem” [...]”. Esta citação, embora enfoque a análise de uma mediação cultural em um grupo étnico definido, desperta reflexões sobre quão reducionista essa imagem socialmente construída da pessoa com AH/SD interfere e prejudica no processo de identificação dos (as) estudantes no contexto escolar. Pois, de antemão contribui com a exclusão de oportunidades para despertar nos professores (as) a percepção de indicativos não tão explícitos nos indivíduos com esta condição. Outro fator de igual ou maior relevância é que o gênero feminino muitas vezes não aparece abordado nesta estereotipia, como foi possível perceber em vídeos da temática analisados e que estão descritos no Apêndice dessa dissertação, trazendo a possibilidade de afirmar certa forma de exclusão sobre mulheres apresentarem AH/SD.

Ao abordar a identidade e a diferença, Hall (2005) salienta que antigas identidades que durante muito tempo trouxeram estabilidade ao mundo social estão em decadência desde o final do século XX, promovendo a construção de novas identidades que rompem com a visão de sujeito unificado presente no indivíduo moderno. Assim, conforme Hall (2005), a “crise de identidade” abala condições que eram referências e que estabilizavam os indivíduos no contexto social. Mudanças estruturais modificaram as sociedades fragmentando questões culturais de classe, gênero, raça, nacionalidade, entre outras, que eram base de referência aos indivíduos sociais. A desconstrução das identidades culturais afetou também as identidades pessoais e conseqüentemente o autoconceito de que somos sujeitos integrados. O deslocamento de lugar do sujeito, tanto no contexto social e cultural quanto no individual, integra a “crise de identidade” para o indivíduo.

Hall (2005), ao citar Mercer (1990) destaca a seguinte afirmativa: “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, 1990). Hall (2005) afirma que a visão essencialista e fixa da

identidade, fato que surgiu com o Iluminismo, fundamentou a existência de indivíduos, como sujeitos humanos.

O autor salienta que há três ideias que diferem bastante entre si acerca do conceito de identidade. São elas:

- a) Sujeito do Iluminismo: tem como base o sujeito totalmente centrado, provido de razão, de ação e de consciência. A essência individual, que nasce e se desenvolve com o sujeito é a sua identidade. Essa é uma visão individualista que descreve um sujeito masculino.
- b) Sujeito sociológico: o núcleo de um sujeito não é autônomo nem autossuficiente, se forma na relação com outras pessoas que são mediadoras de valores, sentidos e símbolos. Essa é uma visão sociológica clássica em que a identidade é formada na relação entre o sujeito e a sociedade.
- c) Sujeito pós-moderno: a identidade não é fixa, nem essencial, nem tão pouco permanente. É formada e transformada de forma contínua conforme somos representados ou abordados nos sistemas culturais que nos cercam. Conforme os sistemas de significação e representação cultural se diversificam, é possível estabelecer associações com múltiplas identidades nas quais o sujeito pode se identificar mesmo que temporariamente.

Hall (2005) afirma que a globalização é um dos aspectos relacionados à identidade cultural, e como um processo de mudança, gera impactos sobre ela. Conforme o autor as sociedades modernas estão em constante mudança, que ocorrem de forma rápida e permanente. A modernidade abrange um modo muito reflexivo sobre a vida, em que as práticas sociais são examinadas e remodeladas de acordo com as informações que recebe. Hall (2005, p. 16) ao citar Harvey (1989, p. 12) destaca que a modernidade é “caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações no seu próprio interior”. As sociedades da modernidade se caracterizam pela diferença, produzindo uma multiplicidade de diferentes identidades.

Hall (2005, p. 17) destaca que essa concepção de identidade é bastante diferente, perturbadora e muito mais provisória do que as ideias anteriores, a do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico. Hall (2005, p. 21) afirma que a identidade muda conforme o indivíduo é representado, sendo formada ao longo do

tempo, por meio de processos inconscientes, portanto ela não é inata. Por conseguinte, a identificação não ocorre de forma automática, podendo ser ganha ou perdida. Esse processo pode se constituir como uma política de identidade, porém que se altera para uma política de diferença. A identidade mantém-se sempre incompleta, estando sempre em processo, sempre sendo formada. De acordo com Hall (2005) ao invés de se falar de identidade como algo acabado, deveria ser chamada de identificação, devido a ser um processo contínuo. A identidade surge pela “falta de inteireza”, conforme Hall (2005) que é preenchida com a imagem do outro acerca de nós, estando presente em nosso imaginário a maneira como somos vistos pelo outro.

Nessa perspectiva Woodward (2009, p. 7) salienta que a identidade vai se constituindo nas relações sociais. Uma identidade para existir depende de outra identidade que difere daquela. Nesta perspectiva identidade e diferença se encontram em interdependência, ao depender uma da outra, podem ser consideradas inseparáveis. A construção e manutenção de uma identidade se dão tanto de forma social quanto simbólica. A delimitação simbólica impulsiona sentido a práticas e as relações sociais que se estabelecem. Nesta ótica e de forma simbólica, o significante ou elemento material do signo, pode estar relacionado às coisas ou objetos utilizados por um indivíduo, havendo uma associação entre eles que o diferenciarão de outras identidades. Assim, a diferença se sustenta por meio da exclusão. O estereótipo de CDF ou imagem de Nerd anteriormente descritos nesta seção e relacionados aos indivíduos superdotados podem gerar exclusão de pertencimento ao grupo daqueles que não apresentam tais aspectos em sua imagem. Essa caracterização equivocada acerca da identidade e diferenças presentes na AH/SD, podem refletir negativamente na identificação desses sujeitos.

Woodward (2009, p. 12) afirma que há duas vertentes que embasam a questão da construção da identidade, formando uma oposição binária. Uma dessas perspectivas é a essencialista. Nesta, a identidade é formada por um conjunto de características cristalinas e imutáveis que a definem. Em contrapartida, na perspectiva não essencialista o foco está nas diferenças e características comuns entre grupos, considerando os conceitos que as constituem e as mudanças nas definições ao longo do tempo. A autora problematiza a identidade questionando se ela é inerente ao indivíduo, se é rígida e/ou requer uma qualidade essencial.

A construção da identidade engloba diversos aspectos e alguns são citados por Woodward (2009, p. 13). Para compreender o modo como a identidade regula é necessário que seja descrita e dividida em diferentes variáveis. Sua conceituação está relacionada a sistemas classificatórios referentes à organização nas relações sociais, separadas em no mínimo dois grupos opostos: nós-eles. A identidade apresenta aspectos essencialistas acerca do pertencimento ou exclusão a um determinado grupo. Ela está vinculada a circunstâncias materiais e sociais, não são unificadas, podendo haver contradições em seu interior e desigualdades entre os níveis coletivo e individual. Os indivíduos revelam suas identidades se identificando com elas, sendo que o nível psíquico completa a conceituação da identidade.

Woodward (2009, p. 17) ao citar Hall (1997) afirma que identidade e diferença fazem parte de sistemas de representação, necessitando observar o elo entre cultura e significado. Para se entender os significados em um sistema de representação é essencial conhecer as posições de sujeitos produzidas nesse sistema e como esses sujeitos podem nele se posicionar, ou seja, quais identidades são produzidas naquele sistema.

A representação, enquanto processo cultural determina identidades, que podem ser individuais ou coletivas, constituindo sistemas simbólicos por meio de significados que definem os sujeitos. Nesse aspecto, as similaridades ou diferenças existentes entre os indivíduos propiciam a identificação com o outro ou com um determinado grupo, se incluindo ou excluindo de uma determinada representação. Desta maneira, a identidade vai se estabelecendo nas relações sociais e culturais. Consequentemente, a representação promove significação à identidade e à diferença.

Nesse sentido, Hall (2003) afirma que a identidade cultural pode ser percebida sob dois pontos de vista. Um deles se refere a quando uma determinada comunidade procura retomar a história e a cultura de seu passado. A segunda visão sobre a identidade cultural está relacionada com o tornar-se, com o ser, com a reconstrução e o reconhecimento da identidade sem estar fixada em oposições binárias como nós/eles, e trazendo para o contexto escolar como normal/deficiente, normal/superdotado, entre outras oposições comuns de serem percebidas nesse ambiente.

Para Hall (2003) embora a identidade seja construída por meio da diferença, seu significado não é fixo destacando que a identidade é fluida. Sujeitos que

requerem uma identidade estariam aptos a se posicionar sobre si próprios se reconstruindo e transformando identidades históricas, sem se limitarem a ser fixados pela identidade.

Woodward (2009, p. 30) afirma que Pierre Bordieu nomeia como “campos sociais” as diferentes instituições nas quais os sujeitos estão inseridos. Essas instituições podem ser grupos como as famílias, instituições educacionais, grupos de colegas, grupos de trabalho ou partidos políticos. Esses “campos sociais” além do contexto material também possuem recursos simbólicos. Contextos sociais diferentes levam a significados sociais diferentes, constituindo diversas identidades que podem sofrer mudanças ao longo do tempo. A forma de representar as mulheres, pais, pessoas trabalhadoras vêm se modificando. Simultaneamente, assumem-se diferentes identidades conforme o papel social que está sendo exercido em contextos sociais diversos.

Nesta ótica, a identidade de estudantes superdotados pode gerar expectativas muitas vezes excludentes no contexto educacional, as quais podem estar relacionadas principalmente às características comportamentais e aos mitos anteriormente relatados nessa seção. Woodward (2009, p. 33) afirma que todo contexto ou campo cultural apresenta seus controles e expectativas.

Desta forma, com base nesta autora é possível afirmar que aquilo que não está em consonância com uma determinada identidade ou com sua representação, conduz a exclusão social e, especificamente em relação à superdotação, à exclusão educacional. Destaca-se esse fato como consequência da invisibilidade desses estudantes no contexto escolar. Pois, indivíduos superdotados ainda não identificados com essa condição, não estão sendo considerados em suas diferenças e dessa forma podem não estar sendo percebidos nos sistemas simbólicos de identidade. Vieira (2018, p. 95) afirma que em várias situações que se desdobram no contexto escolar, os professores constataam algumas diferenças que determinados alunos apresentam. Porém, por não possuírem informações que levem a perceber as características de superdotação, apresentam dúvidas sobre como essas diferenças percebidas podem compor esses sujeitos e ainda de como atuar com as diferenças de aprendizagem desses estudantes.

Complementando essa ideia, Alencar e Fleith (2001, p. 65-67) afirmam que muitas vezes o comportamento de superdotação pode passar despercebido pelos professores. Isso pode ocorrer em consequência de questões culturais, de relações

interpessoais e de questões metodológicas, as quais podem tornar o ambiente educacional pouco estimulador e desafiador. Portanto, dessa forma, podendo camuflar as potencialidades desses alunos. As autoras destacam ainda, que alguns estudantes superdotados podem mascarar algumas características de superdotação que não são incentivadas no meio social ao qual o indivíduo pertence.

De acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978), já apresentada no início da seção 2.4.1, a criatividade é um dos traços que evidenciam o comportamento de pessoas superdotadas. Alencar (2001, p. 23-29) ao ressaltar esse traço, destaca que a criatividade pode receber influências positivas ou negativas de fatores psicológicos ou sociais. Três fatores intrínsecos são destacados: motivação, habilidades cognitivas e características de personalidade. Quanto aos fatores sociais as influências familiares e as do contexto escolar interferem na criatividade. As diversas experiências que são vivenciadas nesses contextos podem fortalecer ou inibir a expressão da criatividade.

Focando o contexto escolar, fatores como o comportamento de professores, os objetivos e a metodologia, além do comportamento de colegas que podem discriminar àquele que se destaca, geram a necessidade de ser aceito pelo grupo, podendo inibir a criatividade do estudante superdotado. No favorecimento da expressão criadora, são indispensáveis métodos de ensino em que os estudantes sejam estimulados a pensar de modo independente, utilizando diferentes habilidades intelectuais para o envolvimento com a tarefa, aguçando a curiosidade pelo aprendizado e possibilitando que suas ideias sejam testadas.

Em contrapartida, métodos baseados na memorização em que o professor está no centro do processo de ensino aprendizagem, transmitindo conhecimentos e objetivando a reprodução dos conteúdos, conforme Freire (1987) denomina de ensino bancário, são fortes inibidores da expressão criativa. Portanto, conforme Alencar (2001) a criatividade no contexto educacional precisa ser questionada a fim de desconstruir paradigmas presentes nas práticas educacionais, objetivando a manifestação da criatividade de estudantes superdotados na área de habilidade que possuem.

Nesta ótica, Vieira (2018, p. 95) destaca algumas características presentes em estudantes superdotados que podem ser observadas no contexto escolar. Entre essas, concluir as atividades antes do esperado, ser questionador, trazer contribuições ao tema trabalhado, apresentar ideias diferenciadas ou propostas

muito criativas, sendo capaz de corrigir a fala ou a escrita do professor, apresentar grande curiosidade e criatividade na forma de apresentar trabalhos, ou até mesmo algumas vezes fugindo do tema que está sendo abordado em aula. Essas atitudes, entre outras comuns à superdotação, podem ser associadas a problemas de comportamento, pois fogem do esperado de um aluno padrão. Ainda, características como serem alunos muito quietos, muitas vezes sendo o mais quieto da sala e que podem vir a sofrer com apelidos que recebem de colegas, são também características do comportamento de AH/SD. Esses estudantes requerem um olhar especial do professor para que seus potenciais se desenvolvam, para que haja o aprofundamento de conteúdos em suas áreas de interesse, aspectos que contribuirão para que não haja a evasão escolar desses estudantes.

Corroborando com essas ideias Woodward (2009, p. 38) afirma que as identidades são construídas em períodos específicos no tempo. Conforme a autora, as identidades estão relacionadas a grupos, surgindo em momentos históricos que produzem desafios, como os novos movimentos sociais, em que algumas tendências em fixar as identidades de raça, classe, gênero e sexualidade são questionadas. Já outras afirmam a predominância de algumas características tidas como fundamentais. Nessa perspectiva processos históricos que embasavam a fixação de algumas identidades entraram em declínio e estão sendo forjadas novas identidades.

Woodward (2009, p. 39-41) salienta que os aspectos políticos da identidade estão significativamente baseados na construção da diferença. As identidades se baseiam na dicotomia “nós e eles”, na qual a fixação da diferença é essencial para o processo de construção das concepções de identidade. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra ao estabelecer atributos na forma de oposições que compõe os sistemas de classificação. É na construção desses sistemas que é possível significar o mundo social. Os membros de uma sociedade concordam, de certa maneira, sobre como classificar as coisas para manutenção da ordem social, a isso se denomina cultura.

De acordo com Woodward (2009, p. 41-47) em um sistema classificatório cultural, as características que diferenciam as classes que o compõem estão organizadas por meio de oposições binárias, as quais mantêm uma ordem social. A classificação simbólica se relaciona à ordem social, uma vez que ao produzir uma identidade em oposição à outra, produz também a marginalização ou separação

entre elas. Assim, as diferenças e identidades como produtos dos sistemas culturais de classificação são geradores da ordem.

A produção da diferença por meio de oposições binárias fundamenta o processo da construção cultural das identidades. Woodward (2009, p. 50-51) afirma que a diferença pode ser produzida de forma negativa, por meio da exclusão ou da marginalização de indivíduos que podem ser denominados como “outros” podendo dessa maneira ser desvalorizados. Mas, outra faceta dessa construção é a validação da diversidade, da heterogeneidade e do hibridismo, percebidos como algo enriquecedor no resgate ou na construção de uma identidade. Entretanto, nas oposições binárias a valorização de um dos termos em detrimento ao outro, destaca aquele que se enquadra na norma em relação àquele que diverge do padrão, da normatização, revelando relações de poder. Os sistemas classificatórios se constroem à volta das diferenças e em como são marcadas no que se refere à identidade. As representações simbólicas estão baseadas nas diferenças, conferindo significado às relações sociais.

Sendo assim, a validação das diferenças é essencial nos movimentos em prol da inclusão dos sujeitos, seja no contexto social, educacional ou outros que se apresentem. Mantoan (2004, p. 39) afirma que o direito à diferença nas escolas provoca a desconstrução do atual sistema de significação que elas apresentam, ou seja, um sistema que exclui que é normativo e elitista que possui suas próprias medidas e meios de construção da identidade e diferença. Nessa vertente a igualdade é o parâmetro e os estudantes que não se enquadram no padrão recebem rótulos, que estão relacionados à hierarquização, considerando as diferenças como fator negativo na constituição do sujeito.

Entretanto, ao se inverter a perspectiva e valorizar as diferenças, Mantoan (2004, p. 39) destaca que a hierarquia das igualdades e diferenças, que são a base da normalização, sofre desprestígio com o reconhecimento de diferenças culturais, da diversidade de manifestações intelectuais, sociais e afetivas. A autora afirma ainda, que a fim de garantir a homogeneidade em grupos sociais e conseqüentemente nas turmas escolares, muitas diferenças foram anuladas. Mas, atualmente essas diferenças devem ser consideradas de modo relevante não somente no contexto escolar, mas fora dele também. Portanto, a fixação de uma identidade pautada no sujeito cartesiano, único, como descrito por Descartes está

em crise. A fixação de identidade sofre desestabilização com a miscigenação, em uma sociedade em que as identidades naturalizadas prevalecem no contexto.

Nessa ótica, Machado (2020, p. 22) afirma que no contexto escolar a identidade como referência é a do aluno ideal, e os que diferem são o “outro”. Esse “outro” é resultado da construção e exclusão social presentes nesse contexto, atrelado a cultura do “mesmo”, da norma, dos discursos dominantes, hierarquizados na forma do controle e da regulamentação. Nesse contexto e em outros diversos uma identidade de referência fixa e imutável é defendida, formando uma divisão entre “nós” e “eles”. Assim, as relações binárias que se estabelecem entre sujeitos e culturas restringem o “outro” a imagens estereotipadas e inflexíveis que sustentam os preconceitos e geram exclusões individuais e culturais.

Silva (2009, p. 82) destaca que classificar é dividir o contexto social entre “nós” e “eles”. Nesse âmbito, a identidade e a diferença são o ponto central na produção e utilização das classificações que são feitas partindo da perspectiva da identidade, hierarquizando e atribuindo valor diferenciado a cada grupo. Silva (2000) afirma que a identidade e diferença são impostas e disputadas em um campo hierárquico, sendo resultado de uma produção simbólica e discursiva. Ambas, identidade e diferença fazem parte da relação social estando vinculadas ao poder e força. Nessa perspectiva, revelam o interesse na garantia de favorecimento ao acesso aos bens de uma sociedade.

Conforme Woodward (2009, p. 55), a subjetividade compõe a identidade e é formada pelos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes formando conceitos sobre nós mesmos, sobre quem somos. Contudo, a subjetividade é expressa no contexto social em que a linguagem e a cultura constroem significados à experiência de adoção de uma identidade pelos indivíduos. Os discursos produzem significados que são eficientes quando os sujeitos aderem a comportamentos com os quais se identificam e assim vão se formando as identidades. A subjetividade apresenta elementos do inconsciente, podendo ser racional ou irracional, permitindo que sejam analisados os sentimentos que constituem a produção da identidade. Permite também que sejam explicadas as razões de se prender a determinadas identidades e de assumi-las.

Woodward (2009, p. 64) com base em Freud e Lacan afirma que existe um processo contínuo de identificação com base nos sistemas simbólicos, em que se busca a autocompreensão e a identificação com as formas que somos vistos por

outros sujeitos. Portanto, para compreender como as identidades são produzidas, além dos aspectos sociais e simbólicos, é importante buscar os processos que sustentam o indivíduo no envolvimento com uma determinada identidade.

De acordo com Alencar (2001, p. 109) é relevante que educadores e psicólogos tenham o conhecimento de que o estudante superdotado pode apresentar o sentimento de ser diferente ou anormal em relação aos colegas. Isso pode levar ao isolamento social com autoconceito negativo, acarretando graves problemas de identidade. A autora afirma que especialmente no contexto escolar, estudantes que demonstram comportamento do perfil produtivo-criativo descrito por Renzulli na Seção 2.4.1, apresentam maior desafio em se perceber nos interesses dos colegas com a metodologia utilizada por alguns professores. O conhecimento das diferentes características presentes na superdotação é primordial para a construção da identidade desses sujeitos.

Sob este viés, de acordo com Hall (2016) a linguagem produz sentidos culturais como processo de significação em que os significados são partilhados pelo acesso comum à linguagem, a qual tem a função de sistema de representação. Portanto, a representação pela linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado. Para este autor damos significado aos objetos, pessoas e eventos por meio da estrutura de interpretação que trazemos de nosso cotidiano. Os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais, sendo que a forma como se constrói o significado mobiliza o conceito de representação. Os sinais possuem significado compartilhado, representam conceitos, ideias e sentimentos de forma que diferentes indivíduos de uma sociedade e cultura, interpretem de forma semelhante um significado. Em uma abordagem sócio-construcionista a representação é concebida como importante fator para a constituição das coisas, pessoas e eventos. Estes só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido sociocultural.

A representação é considerada por Hall (2016) como um processo que ocorre não somente no plano do pensamento, mas que age sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social. A representação articula o significado e a linguagem à cultura. Na representação ocorre a produção de significados por meio da linguagem, descrevendo ou retratando, simbolizando e significando. A representação é a produção dos significados dos conceitos da mente por meio da linguagem. O mesmo autor utiliza o termo signo para palavras, sons, imagens que

apresentam sentido, representando conceitos e as relações entre eles. Na construção de signos há um processo mental e de tradução para o sistema no qual fomos ensinados a referir o mundo, as pessoas e os eventos. Hall (2016, p. 32) aponta que: “representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos. [...]”.

Desta forma, o embasamento teórico sob a vertente da abordagem construcionista, conforme classificação de Hall (2016, p. 32), estando articulado à representação de pessoas com AH/SD é fundamental para compreensão dos aspectos que constituem o conceito, os mitos, a estereotipia e a construção da identidade dessas pessoas. O autor afirma ser essa abordagem a de impacto com maior relevância em relação aos aspectos culturais Hall (2016, p. 32). Portanto, esses aspectos são relevantes e primordiais na promoção de tensionamentos e posterior desconstrução com a ressignificação de sentidos. De acordo com Hall (2016, p. 47):

O sentido depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica. Porque um som ou palavra particular indica, simboliza ou representa um conceito, ele pode funcionar, na linguagem, como um signo e transportar sentido- ou, como os construtivistas dizem, significar. Hall (2016, p. 47).

Nesta ótica, Hall (2005, p. 103) salienta que as perspectivas identitárias estão passando por uma desconstrução em diversas áreas disciplinares por meio da crítica de uma identidade integral e unificada. A crítica desconstrutiva aos conceitos essencialistas, coloca alguns conceitos chaves como sem utilidade, porém sem a existência de outros conceitos que possam substituí-los, continuam sendo utilizados sem o paradigma que os originou. A identidade é um conceito que passa por essa discussão. Hall (2005, p. 105) afirma que o processo de subjetivação e a política de exclusão que se tem como desdobramento dessa questão, volta a aparecer na tentativa de rearticulação entre os sujeitos e as práticas discursivas.

Neste ponto, consideramos importante retomar Hall (2005) em sua abordagem sobre os três conceitos de sujeitos: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Na concepção do sujeito pós moderno, a

identidade não é fixa, nem essencial ou permanente. Mas, é formada e transformada continuamente nos sistemas culturais, em que o sujeito pode se identificar mesmo que temporariamente.

Nesta perspectiva, a fundamentação teórica no campo CTS, pode elucidar questões referentes ao contexto escolar e o sistema cultural em que está inserido, a fim de destacar ações efetivas para o processo de identificação e ações educativas referentes à superdotação. Assim, o Capítulo 3 versa sobre a CTS e a inclusão de estudantes superdotados.

### 3 CTS E INCLUSÃO

Fundamentando o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade em Hall (2005, 2009 e 2016), Silva (2009), Winner (2007, 2009), Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) e Freire (1967, 2005), busca-se referencial para articulação entre os estudos CTS e a temática desse estudo.

Articulando as teorias estudadas percebe-se a necessidade de ressignificação nos processos educativos para que o processo de inclusão educacional se efetive de modo pleno e amplo. Ao se considerar que a educação, a sociedade e a tecnologia estão permeadas por questões culturais, estando desta forma estreitamente interligadas, busca-se referencial para elucidação destes elos. Teorias críticas de educação como a crítico-reprodutivista favoreceram o apontamento da não neutralidade da educação. Pois, sendo esta correlata ao movimento de uma sociedade, a qual esteja organizada em classes, a escola apresenta tendência de repetir os interesses dos grupos dominantes.

De acordo com Gazim *et al.* (2005, p. 49) “[...] embora a escola seja condicionada por aspectos sociais, políticos e culturais, contraditoriamente, existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social”. As mesmas autoras afirmam que na educação as teorias críticas ou progressistas possibilitam o entendimento da realidade histórico-social e revelam o papel do indivíduo como construtor e transformador de uma realidade. O papel da escola seria atuar para a transformação da personalidade dos estudantes contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos livres e autônomos. Com habilidades e competências para se organizar de forma coletiva em associações ou afins e assim administrar a vida da comunidade.

Na mesma vertente teórica, Freire (1967) e a pedagogia libertadora ligada aos movimentos culturais, tem como proposta formar nos estudantes uma consciência política que problematize a realidade com vistas a superá-la. Para este autor, a educação é um ato político, pois por meio da conscientização dos estudantes, é considerada um modo de promover a transformação social por meio do empoderamento e emancipação dos sujeitos com o engajamento necessário na luta para sua libertação. Para este autor, quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor. Pois, em um primeiro momento o oprimido ao invés de buscar libertação, apresenta a tendência a ser opressor também.

Ao almejar o mesmo padrão de vida do opressor demonstra atração pela classe do opressor e o desejo de se tornar parecido com ele nas questões econômicas e sociais. Sob este viés Freire (1987, p. 17) faz alguns questionamentos ao discorrer sobre os opressores, ou seja, aqueles que oprimem, exploram e violentam e os oprimidos, os quais apresentam debilidades humanas devido às suas condições na sociedade e em decorrência da imposição de uma consciência à outra. Sob esta ótica os oprimidos apresentam um comportamento prescrito na sociedade em que vivem. Entre esses questionamentos, destaca-se quem melhor que os oprimidos para conhecer o sentido de uma sociedade opressora e a necessidade de libertação na busca de sua humanidade. Freire afirma que a pedagogia dos oprimidos deve ser construída com eles e não para eles, sendo um dos instrumentos para vivência crítica do seu status quo.

O autor afirma ainda que o opressor só se solidariza com o oprimido quando o percebe como homem concreto, injustiçado e roubado (Freire, 1987, p. 20). Para ampliar seu domínio no controle social, os opressores vão se apoderando inclusive da ciência utilizando-a para fins próprios. A tecnologia passa a ser acionada como força para manutenção da opressão. Transformar uma realidade opressora é tarefa histórica que deve ser realizada pelos homens enquanto sujeitos. Nesta perspectiva, o autor afirma que é preciso ganhar consciência crítica da opressão, com a busca na práxis, ou seja, na reflexão e ação dos homens sobre o mundo na busca de modificá-lo.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 33-35) repele a educação bancária na qual os professores depositam informações nos estudantes para que no momento da avaliação as devolvam conforme receberam. Organizada metodologicamente desta forma, a educação contribuiria para manter o poder da classe dominante ao impor seus saberes em detrimento e desvalorização dos saberes da cultura popular. Freire (1967) ao criticar a educação tradicional como prática pedagógica utilizada nas escolas, aponta para a superação desta situação. O autor considera os indivíduos como seres inconclusos e com capacidade de desenvolver a criticidade frente às situações por eles vivenciadas, além de educar-se como sujeito ativo no contexto histórico. Freire (1967) ao se contrapor à educação que reforça o domínio sobre os oprimidos propõe um método ativo, dialógico, que requer uma relação de verdadeiro diálogo entre estudantes e professores.

Grupos de discussão coordenados pelos professores demandam de uma relação horizontal entre professor e aluno visando o desenvolvimento da conscientização. Para tanto, os conteúdos tradicionais são substituídos por temas geradores oriundos da vida dos estudantes. Estima-se que venham a contribuir na ressignificação da realidade por eles vivida, promovendo reflexões para uma compreensão mais consciente e crítica do contexto social do qual fazem parte. Nesta perspectiva as avaliações formais de aprendizagem cedem lugar a autoavaliação e as produções escritas. A aprendizagem se revela com as mudanças na maneira de agir na coletividade originadas da conscientização promovida pela dialogicidade. (Freire, 1987, p. 54-56).

Neste viés ao se considerar que o conhecimento é socialmente construído conforme afirma Freire (1967), bem como ponderando que a ciência e a tecnologia não são neutras neste processo, busca-se no campo da ciência, tecnologia e sociedade (CTS) a relação entre os fatores que constituem este enfoque. O campo de estudos CTS possui como objeto de estudo os aspectos sociais da ciência e da tecnologia em relação aos fatores de influência de um sobre o outro e as consequências sociais e ambientais derivadas desse liame. Os autores Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) apontam que na visão clássica a ciência poderia contribuir para avanços em diversos direitos sociais como: moradia, segurança, educação, saúde, transporte, lazer, entre outros.

A ciência teria desdobramentos dedicando-se em descobrir verdades sobre a natureza sendo ao mesmo tempo livre da influência dos valores sociais. Portanto, nesta perspectiva a neutralidade da ciência e da tecnologia são percebidas ou conceituadas como livres de valores. Nesta ótica os interesses econômicos, políticos, sociais ou mesmo os morais, que são dominantes em uma determinada sociedade, não interferem em seu desenvolvimento. Os resultados materiais delas advindos são um encadeamento dos métodos que os originaram, podendo ser empregados tanto para o bem quanto para o mal.

Sob este enfoque do modelo linear de desenvolvimento o progresso da ciência produz consequente desenvolvimento na tecnologia, riqueza e bem-estar social indicando o determinismo tecnológico na geração de benefícios ao considerar a autonomia e neutralidade da ciência e tecnologia. No enfoque determinista a tecnologia não é controlada pelos homens, mas molda a sociedade por intermédio das premissas, eficiência e progresso por ela estabelecidos. A tecnologia estando

apoiada no método científico e na ciência possui suas próprias leis e seguindo na procura de eficiência avança de forma linear e infalível. Desta forma a sociedade na tentativa de retirar seus melhores benefícios, acolhe seus impactos. Portanto, nesta perspectiva essencialista o desenvolvimento científico e tecnológico é entendido como condição necessária e determinante para o desenvolvimento social, sendo a tecnologia percebida como instrumento benéfico a serviço da sociedade. O desenvolvimento econômico e o avanço social estariam em decorrência do progresso científico e tecnológico.

Conforme os mesmos autores, essa concepção essencialista da ciência e tecnologia tem seu início logo após a 2ª Guerra Mundial, momento em que se concebe a ciência e a tecnologia com uma forte visão otimista acerca de suas possibilidades. As inovações tecnológicas estariam para atender as necessidades militares advindas da guerra. O apoio incondicional para autonomia da ciência na 2ª Guerra Mundial se fortalece com o relatório de Vannevar Bush cientista norte-americano cuja influência se devia ao fato de ter sido diretor da Office Scientific Research and Development (Agência para a Pesquisa Científica e o Desenvolvimento, EUA). Este relatório continha a direção que orientou a então futura política tecnológica norte-americana. A partir da segunda metade do século XX esta visão começa a ficar desgastada. Acontecimentos que geraram tragédias sociais como o impactante “Atentado às Torres Gêmeas” contribuíram para renovações e correções no modelo linear. Porém, já a partir dos anos 60 e 70 começou a se delinear a política científico- tecnológica e os efeitos de seu progresso sobre a natureza e a sociedade.

Linsingen, Bazzo e Pereira (2003, p. 130) afirmam que a construção social da tecnologia tem como fator significativo a crítica ao determinismo tecnológico que está presente de forma tácita na visão tradicional. Nesta percepção mais atual o desenvolvimento tecnológico não ocorre de forma linear resultando em aumento de melhorias. De acordo com esta nova política os poderes públicos elaboram leis e instrumentos administrativos e técnicos a fim de regular a ciência e a tecnologia, fato que passa a ser frequente devido à visão de não neutralidade de ambas e por estarem condicionadas a valores. Nesse sentido, destaca-se que os valores que prevalecem são os dos grupos dominantes do sistema de capital. A partir disso surgem os estudos e programas CTS que se desenvolvem em três vertentes: pesquisa, política pública e educação. A CTS considera a participação pública na

elaboração de políticas como fator relevante para a democracia em uma sociedade, pois os cidadãos devem participar das decisões que os atingem. Nesta direção Linsingen, Bazzo e Pereira (2003, p. 134) apontam que apenas a participação dos sujeitos neste processo resultará na educação e conhecimento sobre sua contribuição política e econômica e sobre a complexidade dos possíveis efeitos negativos e positivos advindos da tecnologia.

Destacando a educação sob a ótica CTS, os mesmos autores Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) ao citar Cutcliffe (1990) afirmam que a educação deve impulsionar os estudantes a buscar informações importantes sobre as ciências e a tecnologia. A formação nesta perspectiva tem como objetivo a construção de uma visão de reflexão, análise e avaliação, definindo e tendo como base valores que estão envolvidos na tomada de decisões para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Neste prisma as ações individuais e sociais estarão atreladas a princípios éticos e de responsabilidade acerca dos impactos sociais e ambientais da tecnologia e de seu desenvolvimento.

Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) ao citarem Giordan *et al.* (1994), Shiefelbein (1995) e Waks (1990) apontam que desde a metade do século XX o ensino de ciências apresentou foco nos conteúdos de modo reducionista, técnico e universal. As práticas docentes estiveram centradas na memorização conferida pelos métodos tradicionais de ensino, sendo destituídas de visão crítica e de contextualização. Isso resulta em uma aprendizagem pouco significativa para formação de competências profissionais e pessoais. Bem como, para que no futuro com os conhecimentos adquiridos possam atuar como cidadãos conscientes na resolução de problemas sociais.

A educação CTS conforme apresentada por Linsingen, Bazzo e Pereira (2003, p. 145-149), é apropriada aos níveis de educação secundária e superior, sendo compreendida para além dos aspectos de organização e de conteúdo curricular. A nível superior além de propiciar uma formação humanística às áreas das engenharias e ciências naturais, visa potencializar a visão crítica sobre os impactos sociais e ambientais. Bem como, conscientizar sobre as questões sociais permeadas na ciência e tecnologia. Em outra vertente, estudantes das áreas de humanas e ciências sociais agregam conhecimentos sobre ciência e tecnologia a fim de construir conceitos críticos acerca das políticas em tecnologia que as influenciarão tanto como cidadãos quanto como profissionais. No nível da educação

secundária é possível classificar em três grupos os programas CTS. A primeira é o “enxerto CTS”, que introduz nos currículos das disciplinas de ciências as implicações da ciência e da tecnologia.

A segunda classificação é “Ciência e tecnologia através de CTS” que promove a estrutura dos conteúdos disciplinares neste viés com a orientação CTS. E por fim a terceira classe “CTS puro” em que o destaque é o ensino da CTS, sendo que os conteúdos científicos passam a ficar em segundo plano. A educação em CTS abrange mudanças na didática por meio de uma diversidade de estratégias, com o objetivo de desenvolver atitudes críticas e criativas em uma abordagem coletiva de construção das aulas e espaços de aprendizagem. Nesta ótica a resolução de problemas é mediada pelos docentes que não possuem a tradicional função de depositar nos estudantes conteúdos prontos. Mas, sim promover a reflexão no processo de ensino aprendizagem, atuando pedagogicamente para construção do conhecimento por meio de argumentações, negociações e acordos. Para tanto, utiliza recursos pedagógicos variados para formação de conceitos de forma prática por meio da experimentação.

Sendo assim, ao se buscar referencial no campo de estudos CTS, além do enfoque educacional, as vertentes de pesquisa e política pública são indispensáveis na constituição de uma sociedade menos excludente e discriminatória. Diversos aspectos de exclusão ou segregação como os presentes nas questões econômicas, de acesso a bens e serviços, à educação, saúde, entre outros, necessitam ser superados.

Na perspectiva de fazer a relação do atual sistema de ensino, com seus métodos e formas de organização, buscaram-se como referência os estudos realizados em Freire (1967, 2005), Mantoan (2018) e autores da CTS como Langdon Winner (2007, 2009) Linsingen, Bazzo e Pereira (2003). Articulando essas teorias, evidencia-se que um sistema de ensino, apoiado em um modelo massificador de educação, possui como objeto principal de suas ações a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, como uma produção em massa de indivíduos. Há nesta vertente um caráter homogeneizador do modelo educacional que produz a exclusão de muitos estudantes em sua trajetória.

Deste modo pode-se conceber que os sistemas de ensino, como parte integrante das políticas públicas, reproduzem modelos e se tornam prisioneiros da transmissão de conteúdos acadêmicos. Com a reprodução presente nas aulas e

avaliações, tem-se como resultado indivíduos como produtos que sairão “iguais” modelados por uma produção que preconiza a igualdade do início ao fim de seu processo pedagógico.

No viés de uma educação libertadora que estivesse vinculada à visão crítica, conscientizadora, autônoma e emancipatória, Freire (1987) analisa a pedagogia tradicional, como a adotada na Universidade da Suécia na qual Ehn, Farias e Sánchez (2018) desenvolveram seu programa baseado na concepção freiriana de educação. De acordo com Freire (1987, p. 33-43), ao se analisar as relações entre educador e educandos destacam-se características que compõem a “educação bancária”, concepção definida por este autor. Nesta vertente criticada por Freire, a educação é baseada em conteúdos que estão desvinculados do contexto e experiências dos (as) estudantes, os quais são depositados pelo professor de forma fragmentada e desprovidos de significação. Nesta concepção de ensino os educandos são os depositários do saber que o educador domina, sendo considerados como recipientes a serem preenchidos pelo saber transmitido pelo professor. Com base na exposição oral, em uma relação de verticalidade entre professores e estudantes na qual a passividade dos educandos os leva a adaptar-se ao mundo, ao status quo vigente. Nesta ótica educativa, forma-se sujeitos não questionadores, dominados pelos opressores, com o pensar autêntico reduzido pela forma como são disciplinados e adequados para se adaptar ao mundo.

Na concepção bancária, o controle do pensar e do agir dos educandos, conduz ao ajustamento ao mundo inibindo a criação e a atuação como sujeitos protagonistas, mantendo a alienação. A educação como prática de dominação promove a acomodação dos sujeitos à opressão, estimulando a ingenuidade em detrimento da criticidade. Entretanto, em outro viés a educação libertadora, concepção defendida por Freire (1987) está baseada em um processo de humanização, na qual a práxis requer ação e reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo. Esta educação promove a problematização dos sujeitos em relação ao mundo, por meio da consciência e intencionalidade. Desta forma superando a contradição educador-educando, em que ambos ensinam e aprendem por meio da dialogicidade mediatizados pelo mundo. O educador buscará a emersão das consciências dos educandos ampliando sua inserção crítica na realidade.

Conforme Freire (2005), a proposta pedagógica que leva a autonomia dos (as) estudantes é aquela que tem de ser forjada com eles e não para eles. Sendo

assim, não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que o professor, em lugar de se sobrepôr aos estudantes e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente e horizontal. Tal liberdade na relação pedagógica requer que o estudante seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Porém, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também. Como por exemplo, famílias de estudantes público-alvo da Educação Especial que optam por manterem seus filhos em escolas especiais, ao invés de priorizar o ensino regular como forma de inclusão no sistema regular de ensino.

Na vertente dos estudos em CTS, afirma-se que a inclusão desafia as ciências como um todo, favorecendo a evolução de uma sociedade. Nesta ótica, de acordo com Winner (2007) a resistência à inclusão de pessoas com deficiência é fato que acontece há muito tempo. No início da década de 60, Winner em seu curso de graduação no ensino superior acompanhou diferentes fases no processo de inclusão no contexto educacional de seu colega Ed Roberts, pessoa com deficiência física adquirida em decorrência de poliomielite. A resistência inicial da universidade foi revelada pela maneira de se colocar como não equipada para educar uma pessoa cadeirante, apesar de reconhecer a qualificação do estudante. Porém, o próprio estudante e sua família não desistiram e venceram essa barreira inicial da universidade. Este estudante se graduou e pós graduou em Ciências Políticas. Participou de movimentos pelos direitos civis e unido a um grupo de ativistas formado por pessoas com tetraplegia fundaram o Rolling Quads, que lutava pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. As demandas e reivindicações apresentadas se iniciaram na universidade e se estenderam a cidade de Berkeley, depois ao estado da Califórnia e em algumas situações ao governo federal dos Estados Unidos.

Winner (2007) afirma que ao iniciar a década de 1970, o Rolling Quads fundou o Center for Independent Living, que defendia a independência das pessoas com deficiência, além de promover a plena participação na sociedade e a contribuição como cidadãos capazes. Esse movimento transformou-se em uma campanha mundial pelos direitos civis, que se desdobrou em modificações nas políticas públicas. Isso culminou em 1990 com a Lei para os americanos com deficiência. A história do movimento de pessoas com deficiência traz a promoção de

relevantes movimentos políticos. Instituições democráticas que reivindicam direitos humanos amplos e a progressiva pertinência da tecnologia no que diz respeito às questões de direitos humanos e limites da cidadania democrática.

Conforme Winner (2007) as reivindicações de direitos surgem quando indivíduos ou grupos são oprimidos, quando buscam remover barreiras e hierarquias que suprimem esses direitos. Um dos motivos para que haja resistência às confirmações de direitos, é o fato de que quando um direito é aceito gera a obrigação de ser cumprido, de que as ações estejam de acordo com o direito reconhecido e exigido.

Durante os séculos XIX e XX surgiram movimentos sociais de forma crescente, em busca de uma ampla variedade de direitos humanos relacionados ao trabalho. Nessa gama de direitos estavam as condições de trabalho, o trabalho infantil, a redução de jornada de trabalho, a educação, a seguridade social, as injustiças raciais relacionadas à Segunda Guerra Mundial. A criação das Nações Unidas, entre outros movimentos mundiais de descolonização, levou a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Winner (2007) destaca que movimentos reivindicando direitos exigiram direitos plenos e iguais às mulheres. Desde o século XIX até os dias atuais essas reivindicações foram se estendendo às pessoas gays e lésbicas, americanos africanos, pessoas indígenas, pessoas reclusas, crianças, idosos, animais. Alguns desses grupos distintos, que constituem grande parte da sociedade, desafiam os limites tênues que foram impostos pelas sociedades tradicionais. As respostas sociais que apresentam resistência às reivindicações desses grupos de minorias são identificadas como conservadorismo e podem gerar grandes conflitos.

Entretanto, conforme Winner (2017), movimentos como os iniciados por Ed Roberts trouxeram a necessidade de inovações tecnológicas, entre elas eliminação de barreiras arquitetônicas, legislações para construções civis, elevadores em transportes públicos, entre outras, a fim de cumprir os direitos das pessoas com deficiência física. Apesar de este movimento ter trazido mudanças específicas a um grupo da sociedade, essa análise pode ser ampliada para sociedade de forma ampla. Winner (2017) salienta que nossas possibilidades de ação estão diretamente relacionadas às tecnologias que nos cercam, com seu funcionamento, suas estruturas. As práticas, instituições, políticas e configurações tecnológicas

específicas, as quais nos deparamos diariamente, trazem questões sobre quanto temos ascendência sobre seu design, forma de operar e efeitos de maior amplitude.

Na década de 1960 o mundo sócio-técnico podia ser mais favorável às pessoas com deficiência, que eram então percebidas como sujeitos de segunda classe. Assim, Ed Roberts e seus colegas exigiram o direito de participar na formulação e remodelação de tecnologias e instituições que constituíram suas identidades de deficientes e inferiores. Portanto, o bem estar dos cidadãos está em grande parte nas configurações sócio-técnicas que nos cercam.

Winner (2007) afirma que ao se olhar o progresso do ponto de vista histórico, a justiça que os movimentos sociais buscaram nos dois últimos séculos, revela que as configurações tecnológicas e os limites referentes à tecnologia estão intrinsecamente ligados às lutas pelos direitos. Vários artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentam aspectos tecnológicos explícitos. A realização de direitos específicos exige a capacidade de influenciar a formação e operação de tecnologias para exercer determinados direitos.

Há o reconhecimento do direito em delinear a tecnologia, sendo que esse direito possui importante papel no discurso moral e político, bem como sobre o futuro da democracia. Os cidadãos precisam ser ouvidos para tomadas de decisões. Winner (2007) afirma que é possível o estabelecimento de políticas públicas mais esclarecidas. Para que se coloque em prática muitos dos direitos presentes em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que abrangem a presença, estrutura e uso de tecnologias de vários tipos. Portanto, todas as pessoas têm o direito de modelar instrumentos técnicos, processos e instituições que afetam seu bem-estar.

Na perspectiva do campo de estudos CTS, estudantes superdotados, assim como pessoas com deficiência física ou outras deficiências, possuem demandas específicas de aprendizagem e que precisam ser atendidas. As especificidades no processo de aprendizagem de estudantes superdotados destacadas por Renzulli (1978, 1986), Gardner (1995, 1998), Pérez e Freitas (2014, 2016), Ellen Winner (1998), Alencar (2007), entre outros teóricos nesse referencial, corroboram as necessidades especiais que possuem. Considerando os documentos que embasam a prática docente nas escolas, como artefatos tecnológicos e que, portanto não são neutros e têm políticas, algumas questões são despertadas. Como por exemplo, se ocorre a garantia de cumprimento de seus direitos descritos nesses documentos.

Instrumentos técnicos, processos e instituições podem ter sido ou não moldados por superdotados, ao mesmo tempo em que esses sujeitos poderiam ter sido ouvidos por representantes do governo e assim lançar luz sobre conteúdos que compõem sua identidade. Winner (2007) afirma que a busca pelos direitos surge quando indivíduos ou grupos oprimidos, buscam remover entraves nos contextos que participam, sejam sociais ou escolares.

Com a inclusão na escola há um acréscimo de oportunidades para estes estudantes e seus familiares na procura de uma formação que considere as diferenças e valorize as potencialidades de cada indivíduo, com olhar de acolhimento e respeito em busca de autonomia e independência. Portanto, seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora conforme descrito por Freire (1967).

Direcionando o olhar para o sistema educacional vigente em nosso país e a inclusão educacional de estudantes com AH/SD, e fazendo as articulações com os estudos realizados, é possível afirmar que o ensino regular possui o apoio da Educação Especial para efetivação do processo educativo de inclusão destes estudantes. O atendimento educacional especializado realizado no contexto das salas de recursos multifuncionais apresenta-se como o espaço no qual estudantes com AH/SD receberão intervenções pedagógicas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Conforme suas especificidades no processo de ensino aprendizagem requerem, além de um olhar diferenciado dos professores, métodos de ensino com práticas educativas diversificadas e que venham ao encontro das demandas que apresentam levando a assumir um papel de protagonismo em todo o processo.

De acordo com a Instrução 010/2011-SEED/SUED a ação pedagógica realizada para o público superdotado deverá oportunizar intervenções nas áreas das habilidades e interesses dos estudantes por meio de um conjunto de estratégias e métodos diferenciados, a fim de enriquecer a aprendizagem.

Portanto, estas questões serão analisadas criticamente nos documentos oficiais selecionados para pesquisa documental, pela relevância ao tema em estudo nesta dissertação. Maiores detalhes deste percurso são apresentados no próximo capítulo, Capítulo 4 – Metodologia.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as definições metodológicas e os passos do desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo aspectos referentes ao referencial metodológico, procedimentos de investigação e análise utilizados.

### 4.1 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é classificada quanto a sua finalidade como pesquisa aplicada, pois intenciona compreender aspectos fundamentais na construção da identidade e diferença de estudantes com Altas Habilidades que interferem em seu processo de aprendizagem, gerando conhecimentos fundamentais para ressignificação de conceitos e quebra de estereótipos. De acordo com Gil (1999, p. 43) “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento”. Gil (2002) afirma que a pesquisa aplicada é utilizada na resolução de problemas práticos, de modo mais eficaz por meio da teoria científica.

Considerando o objetivo geral e os específicos desta pesquisa já expostos na introdução, e de acordo com Gil (2002) ela é classificada como Pesquisa Exploratória tendo como propósito proporcionar conhecimento sobre determinado problema ou fenômeno, a fim de que se torne mais explícito ou elaborar hipóteses. Conforme Gil (2002, p. 41) na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

É possível também classificar esta pesquisa como bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para revisão de literatura o procedimento bola de neve foi utilizado como orientação na verificação da lista de referências. Segundo Vinuto (2014, p. 205) na pesquisa qualitativa o método bola de neve apresenta finalidade exploratória com vistas a melhorar o entendimento de um tema, permitindo analisar se é viável a realização de um estudo mais amplo, além do desenvolvimento de métodos que podem ser utilizados nos estudos ou fases

posteriores. Nesse sentido, foram selecionadas, analisadas e interpretadas as contribuições teóricas atuais sobre a temática.

O delineamento desta pesquisa perpassa pelo levantamento para estudo bibliográfico de aspectos teóricos relevantes acerca da identidade e diferença de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Nesta ótica, compreende-se como primordial o conhecimento sobre os aspectos históricos, a educação especial e a educação inclusiva, as políticas públicas que embasam o trabalho pedagógico com este público-alvo da educação especial. No estado da arte, considera-se a tecnologia de modo abrangente, não se restringindo a artefatos, mas sim como mediações sociais simbólicas ou materiais no campo da ciência, tecnologia e sociedade.

A coleta e análise de dados dessa pesquisa foram delineadas na perspectiva da pesquisa documental. De acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: Deste modo não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Neste mesmo contexto, segundo Pádua (1997, p. 62):

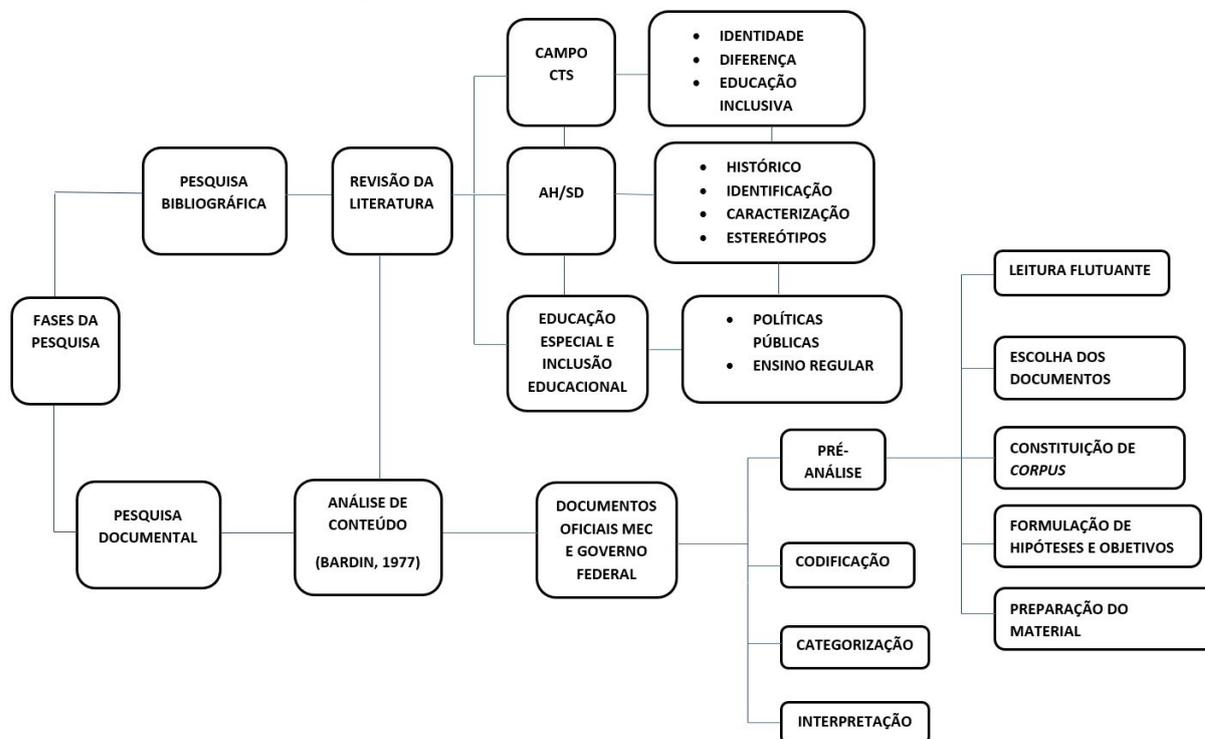
Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

## 4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A Figura 1 apresenta o diagrama que esquematiza as etapas da pesquisa. É possível observar que na revisão de literatura buscou-se o estado da arte por meio da constituição do campo teórico nas áreas de interdisciplinaridade que compõem o objeto desta pesquisa. O campo teórico foi constituído em três vieses: campo CTS enfatizando a identidade e as diferenças nas AH/SD e Educação Inclusiva; campo das AH/SD constituindo aporte teórico referente ao histórico, identificação, caracterização e estereótipos que envolvem a temática. E finalizando, o terceiro viés se refere à Educação Especial e Inclusão Educacional, estando balizado nas políticas públicas que determinam ações na Educação Especial e inclusão

educacional, considerando o contexto do ensino regular na efetivação da inclusão de estudantes com AH/SD.

**Figura 1 - Diagrama das etapas da Pesquisa**



**Fonte: Autoria própria (2021)**

Na etapa da pesquisa documental, que dará base à análise de conteúdo Bardin (1977), priorizamos documentos oficiais do MEC e governo federal pela relevância e pertinência ao objeto de pesquisa. As etapas da pré-análise citadas no diagrama, delineiam as etapas seguintes desta pesquisa estando destacadas em ordem sequencial.

A análise dos documentos desta pesquisa seguirá os passos propostos por Bardin (2011), com as etapas:

- 1) pré-análise,
- 2) codificação,
- 3) categorização e
- 4) interpretação.

Na etapa de pré-análise, após a pré-seleção de documentos oficiais elaborados pelo MEC e/ou pelo governo federal, realizamos leitura flutuante destes

documentos e a formulação das hipóteses e dos objetivos para preparar a codificação. Na codificação e categorização foram definidas as unidades de registro e de contexto da análise.

Por fim realizamos a fase de interpretação, neste sentido, considera-se pertinente destacar que a análise de conteúdo destes documentos foi conjuntamente embasada com a literatura adotada no Capítulo 0 desta dissertação, pois, o campo CTS e a educação inclusiva, estão intrinsecamente articulados na ressignificação e promoção dos processos de ensino aprendizagem, de forma ampla por meio de abordagens relevantes ao sistema educacional. Para tanto, os autores pesquisados na revisão bibliográfica e que balizaram esta etapa da pesquisa foram: Rodrigues (2006), Mantoan (2004), Winner (2007 e 2009), Virgolim (2007 e 2014), Ellen Winner (1998), Hall (2016, 2009 e 2005), Silva (2009), Freire (1967, 2005), Renzulli (1986, 2004), Freitas e Pérez (2012), Sabatella e Cupertino (2007), Vieira (2018), Pérez e Freitas (2014, 2016) e Gardner (1995, 1998).

Os detalhes da análise de conteúdo estão expostos no Capítulo 5.

## 5 PROCESSO DE ANÁLISE

Conforme discutido no Capítulo 2, retoma-se informações consideradas relevantes para articular com os dados do processo de análise. Estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que em torno de 3,5% a 5,0% da população brasileira apresenta Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Freitas e Rech (2005). Conforme já exposto no Capítulo 2, esta estatística está diretamente relacionada às pessoas que foram identificadas por meio de Teste de Q.I. (Quociente de Inteligência). Porém, outros enfoques contemplam perspectivas distintas para identificação da superdotação. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli são outros vieses no processo de identificação e na ampliação da visibilidade desses sujeitos.

Partindo dessa premissa, para desvelar o contexto escolar atual realizamos uma busca por dados quantitativos para posterior análise quantitativa referente ao número de estudantes com AH/SD identificados nas escolas públicas regulares e disponibilizados em 2019 pelo Sistema SERE da SEED/PR. Os dados revelaram que o número total de matrículas no Ensino Especial AEE- AH/SD em 2019 foi de 260 estudantes na cidade de Curitiba e 1440 estudantes no Estado do Paraná. Estes dados estão disponíveis na Tabela 1.

Além desses, pesquisamos os dados referentes às matrículas no Ensino Regular obtidos do Censo Escolar 2019 em registros do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) /INEP que estão apresentados na Tabela 1.

Com relação ao contexto desta pesquisa, Estado do Paraná, realizamos o levantamento de dados com o número de matrículas no atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação. Conforme a

Tabela 1, obtida com dados do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE), INEP e SERE SEED/PR, é possível confrontar o número de matrículas no ensino regular (Fundamental e Médio) com o número de matrículas no AEE para AH/SD em junho de 2019.

**Tabela 1 - Número total de matrículas no ensino regular E.F. etapa final e E.M**

	<b>Número total de matrículas no Ensino Regular E.F. Etapa Final e E.M.</b>	<b>Expectativa do Número de matrículas no Ensino Especial AEE- AH/SD de acordo com o percentual de 3,5% indicado pela OMS</b>	<b>Número total de matrículas no Ensino Especial AEE- AH/SD em 2019</b>	<b>Percentual de estudantes matriculados no Ensino Especial AEE- AH/SD em 2019 em relação à expectativa de matrículas</b>
Curitiba	116.824	3.504	260	7,42%
Paraná	859.215	25.776	1.440	5,58%

**Fontes: Autoria própria com dados do INEP Censo 2019, NRE/CURITIBA e SERE SEED/PR**

Analisando quantitativamente os dados coletados, é possível perceber uma defasagem entre o número de estudantes com AH/SD que recebem atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais e a expectativa de estudantes identificados como superdotados, utilizando a quantidade referente ao menor percentual indicado pela OMS (3,5% a 5,0%). Os dados da tabela revelam que somente 7,42% do número total de estudantes esperado no município de Curitiba e 5,58% no Estado do Paraná, estão matriculados no atendimento educacional especializado. Portanto, pode-se concluir que há um número significativo de estudantes com AH/SD que ainda não estão identificados. Outra possibilidade é de que mesmo estando identificados não participam do atendimento educacional especializado. Portanto, esses estudantes não estão recebendo os estímulos pedagógicos adequados às especificidades que apresentam, tanto no ensino regular como no AEE para este segmento.

Nesta perspectiva, consideramos que docentes do ensino regular são participantes importantes para o encaminhamento de estudantes para processo de identificação das AH/SD já que, nas ações pedagógicas de modo geral, seriam os primeiros a perceber o desempenho acadêmico ou comportamento diferenciado na aprendizagem de alguns indivíduos em relação a outros. A identificação das AH/SD é fator essencial para que esta parcela de estudantes seja incluída no sistema educacional por meio de ações pedagógicas condizentes às demandas educativas que possuem. Portanto, há necessidade de formação docente para desconstruir conceitos e significados relacionados às AH/SD, pois há muitos mitos e conceitos baseados no senso comum prevalecendo no contexto educacional.

Assim, neste capítulo pretende-se apresentar a análise de conteúdo dos documentos:

- 1) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008- PNEEPEI
- 2) Decreto 7611 de 2011
- 3) Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida 2020- PNEEEIALV
- 4) Decreto 10502 de 30/09/2020;

Portanto, esta pesquisa visa constituir dados utilizando o método da análise de conteúdo, por meio das etapas propostas por Bardin (2011) de pré-análise, codificação, categorização e interpretação, como já apresentados na metodologia.

As seções do presente capítulo serão divididas conforme as etapas da análise proposta por Bardin (2011). A seção 5.1 traz a pré-análise, seguida da 5.2 com a codificação, já a seção 5.3 apresenta a categorização, seguida da seção 5.4 com os resultados da interpretação.

## 5.1 PRÉ-ANÁLISE

Com base neste método, e considerando as características da pré-análise, nesta pesquisa os documentos foram selecionados, pela relevância no contexto atual das AH/SD.

A PNEEPEI de 2008 foi pré-selecionada em busca direta no Google com as palavras “Política nacional – educação especial” devido a ser uma importante referência como política pública promotora da inclusão vigorando a partir de janeiro de 2008. No início dessa pesquisa, essa política estava em vigor, sendo substituída em setembro de 2020 pela PNEEEIALV, a qual foi suspensa posteriormente, passando novamente a vigorar como diretriz para inclusão no contexto escolar.

A pré-seleção do Decreto 7611 de novembro de 2011, foi realizada de forma direta no Google com as palavras “decreto atendimento educacional especializado”, pois se justifica pela relevância como política que estabelece novas diretrizes que

devem ser cumpridas pelo Estado na educação de pessoas público-alvo da educação especial.

Para pré-seleção do Decreto 10502 de 30/09/2020, foi realizada busca no Google com as palavras: educação especial-legislação. O Decreto ocupou a sétima posição na ordem de busca. Esse documento foi selecionado por ser a lei mais recente referente à Educação Especial.

Para a nova PNEEEIALV também foi realizada uma busca direta no Google com as palavras "Política nacional - educação especial", esta política apareceu na segunda posição da busca. O critério para seleção desse documento foi sua relevância por se tratar da Política Pública que determina o trabalho como um todo, o qual deverá ser realizado na Educação Especial, contendo determinações referentes às AH/SD.

Ainda para a seleção dos documentos foram priorizados aqueles disponibilizados para consulta pública pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC com os seguintes critérios: são documentos oficiais informativos, estão disponíveis na web e abordam valores sociais sobre AH/SD. Desta forma apresentam sua relevância, pois além de propiciar a formação do conceito de AH/SD, que envolve diretamente as práticas sociais, determinam e refletem em ações educacionais a serem desenvolvidas com estes (as) estudantes.

Os documentos que serão analisados são: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- 2008, Decreto 7611 de 2011, Decreto 10502 de 30/09/2020; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida- 2020.

Desta forma justifica-se a escolha de cada um dos documentos que serão utilizados para pré-análise nesta dissertação:

- 1) **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- 2008 (PNEEPEI):** a CF de 1988 apresenta o início do processo de concepção da Educação Especial como modalidade transversal às outras modalidades, níveis e etapas de ensino, deslocando-a da função substitutiva em que se encontrava e não vinculada aos temas educacionais significativos. A PNEEPEI foi antecedida por decretos, resoluções, diretrizes, LDB 9394/1996, entre outros documentos elencados nessa dissertação na seção Seção 2.3.

Entretanto, a inclusão no contexto educacional foi fortemente influenciada por essa Política (PNEEPEI). A relevância da análise desse documento se relaciona ao fato de o mesmo trazer as normativas que direcionam os sistemas de ensino sob o paradigma da inclusão com o apoio da Educação Especial nesse processo. Ou seja, a Educação Especial possui o objetivo de garantir a inclusão de estudantes público-alvo de seu atendimento, nas classes comuns do ensino regular, assegurando o acesso, participação e aprendizagem.

- 2) **Decreto 7611 de 2011:** esse documento apresenta aspectos de relevância pois, vem corroborar o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e etapas de ensino, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Além de reafirmar a Educação Especial como modalidade não substitutiva e parte integrante do sistema de ensino regular. Nessa vertente, esse decreto aponta as diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) como apoio na complementação ou suplementação da escolarização de estudantes público-alvo da EE. Sendo assim, embasa as ações da EE no contexto das escolas regulares e a inclusão.
- 3) **Decreto 10502 de 30/09/2020:** justifica-se a escolha deste decreto de autoria do Presidente da República e que passa a vigorar imediatamente após sua publicação, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. O decreto regulamenta e detalha as regras desta política que traz alterações relevantes para Educação Especial e Educação Inclusiva. Essas alterações modificam a estrutura de ensino em aspectos importantes para a inclusão educacional, os estudantes estarão sujeitos a modificações importantes em seu cotidiano escolar. O retorno no ensino regular de classes especiais, espaço este que segrega estudantes com deficiências, é um dos aspectos bastante relevantes desta Política.
- 4) **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida: a relevância da escolha para análise desta Política se justifica no fato de que o conteúdo de seu texto se contrapõe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A principal contradição está no fato de

propor o retorno de salas e escolas especiais, indo na contramão da educação inclusiva. Esta Política, entre outros aspectos, é contrária à Constituição Federal, à LDBEN, ao ECA, aos acordos e convenções internacionais que fundamentam a Inclusão e dos quais o Brasil é signatário. Esta legislação acerca da Educação Inclusiva foi estudada no Capítulo 2 desta dissertação.

Assim, para o desenvolvimento desta etapa de pré-análise busca-se atingir os seguintes objetivos:

- a) compreender as características dos conteúdos expostos nos quatro documentos elencados, considerando o campo CTS. Os resultados desta etapa estão descritos na seção 5.1.1 deste capítulo e estão organizados para cada documento selecionado.
- b) formular hipóteses e/ou objetivos a fim de constituir elementos indispensáveis na elaboração da análise dos conteúdos a ser realizada. Os resultados desta etapa estão descritos na seção 5.1.2 deste capítulo e estão organizados para cada documento selecionado.

### 5.1.1 Compreendendo Características dos Conteúdos Expostos nos Documentos Selecionados

Esta seção tem como objetivo realizar a etapa de pré-análise (Bardin, 2011) que visa compreender as características dos conteúdos de cada documento selecionado. Esta compreensão deve ser dada à luz dos referenciais definidos nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa, para que seja possível atingir os objetivos (geral e específicos) definidos na Metodologia. Como foram selecionados quatro documentos, a seção 5.1.1 está dividida de acordo com eles.

#### **1) Primeiro Documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- 2008 (PNEEPEI)**

Esta política nacional está atualmente em vigor devido à suspensão da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que iria substituí-la como normativa para ações educativas na

Educação Especial e inclusão. No capítulo I desta política, afirma-se que este documento apresentado pelo MEC em 2008 visa constituir políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os estudantes. Sua ênfase é a educação inclusiva pautada na igualdade e diferença como valores indissociáveis. Esta política enfatiza a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, desta forma as classes e escolas especiais passam a ser repensadas a fim de superar práticas discriminatórias que levam à segregação no sistema de ensino.

Na seção “Marcos históricos e normativos” destacam-se aspectos relevantes referentes à educação especial e as AH/SD. Nessa direção a educação especial é apresentada de forma substitutiva ao ensino comum, assim organizada de modo tradicional, por meio do atendimento educacional especializado realizado em instituições, escolas e classes especiais. Com base no conceito de normalidade/anormalidade o enfoque clínico terapêutico dos atendimentos definia as práticas escolares para os alunos com deficiência.

O atendimento para pessoas com deficiência teve início no Brasil Império em 1854 com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC, e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Em 1945, é criado por Helena Antipoff no Instituto Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado para superdotados.

Em 1971 a lei 5692/71 que alterou a LDBEN de 1961 apontou a necessidade de tratamento especial para estudantes com deficiências, incluindo também os superdotados. Esta foi a primeira lei a evidenciar estudantes superdotados retirando-os do termo “excepcionais”. Porém, destaca-se o caráter segregador desta lei, quando reforça o encaminhamento dos estudantes para classes e escolas especiais. Pois, não prioriza um sistema de ensino que atenda as necessidades educacionais específicas desses estudantes. Em 1973 é criado pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, porém apresentando base integracionista, a qual se caracterizava por ações educativas enfatizadas pelo assistencialismo e ações pontuais do Estado. Nesse viés, estudantes com superdotação, apesar de possuírem o acesso ao ensino regular, não recebem atendimento especializado considerando suas especificidades de aprendizagem.

A CF de 1988 em seu artigo 206 inciso I garante como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, fomentando a inclusão e o olhar às especificidades dos estudantes. O Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº. 8.069/90, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), sendo as duas últimas já apresentadas na Seção 2.3 dessa pesquisa, como documentos que potencializam a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão.

Entretanto, podendo se considerar como retrocesso na lei, em 1994 é publicado a Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta a 'integração instrucional'. Esta orientação determina que somente tenham acesso às classes do ensino comum os estudantes que tiverem condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os estudantes ditos "normais". Ou seja, para participar do processo educativo no ensino regular o estudante deveria estar apto a este ensino, não cabendo às instituições escolares nenhum tipo de adequação em termos de diferenciações em suas práticas pedagógicas em prol dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Considerando os estudantes de forma homogênea, suas singularidades de aprendizagem são desprezadas.

Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 no Capítulo 5 referente à Educação Especial, determina em seu artigo 59, entre outros itens importantes, que os sistemas de ensino deverão prover currículos, métodos, técnicas e recursos de acordo com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e AH/SD.

Em 1999 o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 a qual dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. Iniciando sua atuação na etapa da Educação Infantil e se estendendo por toda Educação Básica. Essa Política enfatiza a ação complementar da Educação Especial em relação ao ensino comum. No ano de 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB Resolução nº 2/2001), traz em seu artigo 2º o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar, no caso das AH/SD, desta forma estendendo a atuação da Educação Especial. Entretanto, essa Diretriz aponta a possibilidade do AEE ser substitutivo ao ensino comum, não fortalece determinações para que sejam adotadas políticas de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Ainda no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, evidencia em seu texto que a expectativa de avanço na década da educação seria o desenvolvimento de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade humana. Delineando objetivos e metas para os sistemas de ensino a fim de atenderem às necessidades educacionais específicas dos estudantes, revela insuficiência na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, na formação docente, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção da Guatemala, já descrita na Seção 2.3 desta pesquisa, traz importantes consequências para educação apontando para ressignificação da Educação Especial, em um contexto de diferenciação que potencialize a eliminação das barreiras que entram o acesso à escolarização. Essa Convenção define como discriminação com base na deficiência, qualquer diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Com a perspectiva da educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº1/2002, determina que as instituições de ensino superior devam prever em seu currículo a formação docente com vistas ao conhecimento sobre a diversidade e as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em 2005 são instituídos nos Estados e DF os NAAH/S- Núcleo de atividades para AH/SD que se constituem em centros de referência no atendimento educacional especializado para esta área, cujas ações se estendem às famílias e a formação continuada docente.

No ano de 2006, para o fortalecimento da inclusão, são estabelecidas políticas públicas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovado pela ONU e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aprovado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, MEC, Ministério da Justiça e a UNESCO. A Convenção estabelece que deve ser garantido pelos Estados um sistema de educação inclusivo em todos os níveis por meio de ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social com objetivo da inclusão plena de todos os estudantes. O PNEDH promove a inserção de temáticas referentes às pessoas com deficiência nos currículos da educação básica e o

desenvolvimento de ações afirmativas que assegurem a inclusão, para o acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o qual se busca solucionar a contradição entre educação regular e educação especial. O PDE enfoca a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de salas de recursos e a formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Finalizando a seção do Marcos Históricos e normativos o Decreto nº 6.094/2007 vem consolidar a inclusão nas escolas públicas por meio das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, promovendo a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos.

A seção “Diagnóstico da Educação Especial” traz dados numéricos do Censo Escolar/MEC/INEP o qual é realizado anualmente. Entre as apresentadas na PNEEEI consideram-se como relevante para esta pesquisa os seguintes dados: no comparativo entre os anos de 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28 % em escolas e classes especiais. Em relação à distribuição de matrículas entre a rede pública e a privada houve aumento de 146% das matrículas nas escolas públicas, após políticas de educação inclusiva. Em contrapartida as matrículas em escolas privadas, principalmente as realizadas em instituições filantrópicas especializadas, apresentaram um decréscimo na percentagem de 46,8% para 37%, evidenciando um aumento na preferência pelo sistema de ensino público regular.

Na seção IV é apresentado o objetivo da PNEEPEI citado abaixo pela relevância do seu conteúdo para inclusão:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

O principal objetivo desta política é garantir a inclusão escolar dessa parcela de estudantes, orientando os sistemas de ensino para assegurar o acesso, participação e aprendizagem. Entre outros pontos desta política pode-se destacar que a educação especial é ampliada até o ensino superior em sua transversalidade. Bem como determina que o atendimento educacional especializado será ofertado como serviço de apoio à inclusão educacional. Como aspecto igualmente relevante é que a acessibilidade é concebida não somente como arquitetônica, mas de modo mais amplo: nos transportes, comunicação, mobiliários e sistemas de informação. É relevante destacar ainda que esta Política prevê a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Na seção V da PNEEPEI estão apresentados os alunos atendidos pela educação especial, ou seja, o público-alvo são estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Destaca-se o conceito de AH/SD, já anteriormente descrito nesta pesquisa na Seção 2.3.

Durante um longo período a educação especial esteve estruturada de forma paralela ao ensino regular sendo apropriada para estudantes com deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação relacionada à estrutura sistematizada pelos sistemas de ensino. Isto resultava em práticas que ressaltavam os aspectos relacionados à deficiência, em oposição às questões pedagógicas.

Em 1994 a Declaração de Salamanca afirma como princípio de que as escolas devem educar todos os alunos a fim de enfrentar a exclusão de estudantes com deficiência, entre outras especificidades, incluindo os superdotados como estudantes com necessidades educacionais especiais. Considerar as características e diferenças individuais passa a ser o desafio da inclusão no sistema educacional. Neste prisma a educação especial age de modo articulado com o ensino comum,

instruindo para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Assim, na inclusão a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola.

Ressalta-se que os conceitos das áreas abordadas e suas especificidades não se encerram na categorização e especificações referentes a cada deficiência, distúrbio, transtorno ou aptidão, sendo esse último aspecto referente à superdotação. Destaca-se também que a contextualização precisa ser considerada na formação da conceituação, pois os indivíduos continuamente se modificam e alteram o contexto do qual fazem parte. Portanto, implicando em uma ação pedagógica que considere a heterogeneidade a fim de modificar situações de exclusão e promover a aprendizagem de todos os estudantes.

A seção VI da PNEEPEI apresenta as diretrizes dessa política, afirmando que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo responsável pela realização do atendimento educacional especializado (AEE), pela disponibilização de serviços e recursos que são próprios desse atendimento, orientando alunos e seus professores quanto a sua utilização no ensino regular.

Ao definir as ações pedagógicas do AEE a PNEEPEI coloca que esse atendimento deve complementar e/ou suplementar, no caso de estudantes com AH/SD, a formação dos alunos visando à autonomia e independência no contexto escolar e fora dele. Nessa ação, programas de enriquecimento curricular são específicos para superdotados, e o AEE deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino regular.

O AEE em todas as etapas e modalidades da educação básica deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos. É de oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser realizado no turno contrário ao ensino comum, na escola regular ou centro especializado que desenvolva esse serviço educacional.

Nas modalidades de Educação de jovens e adultos (EJA) e na Educação Profissional (EP) as ações da educação especial podem ampliar as oportunidades de escolarização, inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente na participação social. Na Educação indígena, do campo e quilombola o AEE deve considerar as diferenças socioculturais desses grupos. Na educação superior, a transversalidade da educação especial deve atuar por meio de ações articulando o

acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para alunos surdos o AEE será ofertado na modalidade oral e escrita e na língua de sinais.

Essa Política prevê que os sistemas de ensino disponibilizem instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, como também monitor ou cuidador para alunos que necessitem de auxílio constante em todas as atividades no contexto escolar.

Finalizando essa seção da PNEEPEI o texto destaca a formação docente para atuação no AEE. Para tanto, o professor deverá possuir em sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para docência e conhecimentos específicos da área. Em seguida são apresentados os contextos possíveis para atuação, entre esses se destaca a sala de recursos multifuncionais e a formação docente do professor do AEE. Essa deve contemplar conhecimentos de gestão dos sistemas de educação inclusiva, a fim de articular projetos com outras áreas do conhecimento na promoção da acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde e ações nos campos da assistência social, trabalho e justiça.

## **2) Segundo Documento Decreto 7611 de 2011**

Este documento delibera acerca da Educação Especial (EE) e especificamente sobre o atendimento educacional especializado, possuindo status de emenda constitucional. Em seu Artigo 1º apresenta as diretrizes para a educação de pessoas que são público-alvo da EE. Alguns itens desse artigo podem ser evidenciados, sendo que o Item 1 afirma a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. No Item 3 é determinada a não exclusão de estudantes do sistema de ensino regular em função de deficiência. O Item 4 assegura a realização de adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais dos estudantes.

O Item 6 prevê que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas, a fim de potencializar o desenvolvimento acadêmico e social com vistas à inclusão plena, com oferta da EE preferencialmente na rede regular de ensino. No § 1º desse Artigo, o público-alvo da EE é apresentado, porém utiliza-se a nomenclatura Altas Habilidades ou Superdotação.

O Artigo 2º apresenta que a EE deve garantir serviços de apoio especializado com o objetivo de extinguir barreiras que podem gerar entraves para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da EE. No § 1º desse Artigo

o AEE está descrito como sendo o conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de modo institucional e contínuo. Nas AH/SD esse atendimento deverá ser realizado de forma complementar na formação desses estudantes. O § 2 coloca que o AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família no processo de aprendizagem a fim de garantir a participação dos estudantes, atendendo as necessidades específicas do público-alvo da EE, devendo ser realizado em conformidade com as demais políticas públicas.

O Artigo 3º traz os objetivos do AEE e nesta pesquisa são destacados alguns dos itens que o compõem. O item I determina que o AEE deva dispor condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. O item 3 prevê a eliminação de barreiras no processo de ensino aprendizagem, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos apropriados às condições específicas dos estudantes. A garantia de condições para continuidade dos estudos nos níveis, etapas e modalidades de ensino está determinada no item 4.

O artigo 4º endossa a dupla matrícula do estudante no sistema de ensino, ou seja, uma matrícula no ensino regular e outra no AEE de modo complementar ou suplementar. A fim de ampliar a oferta do AEE aos estudantes público-alvo da EE matriculados na rede pública regular, está previsto no Artigo 5º que a União concederá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Estão pressupostos alguns recursos educacionais para ampliar a acessibilidade ao currículo no processo de ensino aprendizagem, como materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e LIBRAS, além de recursos tecnológicos.

Com vistas à promoção da educação inclusiva estão previstas algumas ações como: a formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais que atuam nas escolas, enfatizando a aprendizagem, participação e criação de vínculos interpessoais dos estudantes participantes do AEE. Nas instituições federais de educação superior se prevê a formação de núcleos de acessibilidade com a finalidade de extinguir barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam reduzir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

### **3) Terceiro Documento Decreto 10502 de 30/09/2020**

Este documento institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEEIALV). Aspectos referentes às diferenças presentes no comportamento de pessoas superdotadas são destacados nesta análise. Pois, de acordo com a literatura pesquisada no Capítulo 2 desta dissertação em que se aborda a identificação e representação nas AH/SD, Freitas e Rech (2005) afirmam que o percentual indicado pela OMS de 3 a 5% de estudantes com AH/SD na população brasileira, está relacionado àqueles identificados por meio de testes psicométricos em que se espera atinjam altos escores de QI em seu desempenho. De acordo com Freitas e Rech (2005), esses testes focam as áreas da linguagem e raciocínio matemático. Portanto, se este Decreto não considerar em seu texto aspectos que envolvem a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978), estudantes que apresentam desempenho destacado em áreas distintas destas avaliadas nos testes, podem ficar à margem do processo de identificação de suas potencialidades.

Consideramos o atendimento educacional especializado disposto neste documento, como o espaço físico da sala de recursos multifuncionais, que promove a construção da identidade do sujeito superdotado, pois as características e diferenças desses estudantes são valorizadas e seus potenciais estimulados de acordo com suas especificidades. Nesta ótica, Hall (2005) destaca que a identidade se constrói na relação do sujeito por meio das práticas sociais em que as igualdades e diferenças se articulam. O processo de construção da identidade possui sua base nas relações sociais e culturais, salienta o autor. Portanto, as similaridades são relevantes como referência em um grupo, facilitando a conscientização do sujeito, na construção de sua identidade, estabelecendo comparações nas relações sociais que mantém.

A partir disso, descreve-se a organização e divisão deste documento. Está organizado em IX Capítulos distribuídos em: Disposições Gerais; dos Princípios e Objetivos; do Público-Alvo; das Diretrizes; dos Serviços e dos Recursos da Educação Especial; dos Atores; da Implementação; da Avaliação e do Monitoramento e Disposições Finais.

No Artigo 1º das Disposições Gerais, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é instituída para

implementar programas e ações que garantam a educação e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme o texto da lei. Já em seu Art. 2º apresenta os conceitos de educação especial, educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de educação com aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, planos de desenvolvimento individual e escolar.

Nos artigos 3º e 4º são apresentados respectivamente os princípios e objetivos da Política Nacional da Educação Especial. A definição do público-alvo ocorre no Art. 5º no qual apresenta Leis específicas para definir as deficiências de modo geral e o transtorno global do desenvolvimento. No Art. 6º, as diretrizes para implementação da Política Nacional da Educação Especial são apresentadas com o retorno das classes e escolas especiais. Além de classes e escolas bilíngues de surdos. O art 7º elenca os serviços e recursos da educação especial; já os atores que prestarão os serviços da educação especial são apresentados no Art. 8º. As ações de implementação da Política Nacional como estratégias, critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento, definição das diretrizes da educação especial e definição de estratégias e orientação para o ensino superior estão elencados no Art. 9º. Já o Art. 10º lista os mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional da Educação Especial. Do Art. 12º ao 18º estão apresentadas as competências para agência de cada órgão relacionado ao Ministério da Educação.

Articulando o Decreto 10502 com os autores, Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) entende-se que é preciso considerar como relevante a participação pública na elaboração de políticas em uma sociedade democrática, pois os cidadãos devem participar das decisões que os atingem. Portanto, sob esta vertente, busca-se na pré-análise deste documento oficial princípios e valores que levem à emancipação de estudantes público-alvo da educação especial, Destacando as AH/SD, se houve ou não a participação de pessoas com superdotação em consulta pública para organização da nova Política Nacional de Educação Especial que se refere este Decreto.

#### **4) Quarto Documento: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEEIALV-2020)**

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida- PNEEEIALV foi instituída pelo Decreto 10502 de 30/09/2020.

Entretanto, de acordo com o site do Senado Federal, no dia 02 de outubro de 2020 o Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020 pediu a sustação do Decreto Federal nº 10502/2020 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Portanto, a nova Política de Educação Especial está suspensa temporariamente até a decisão final do Senado Federal.

Fazendo a vinculação com a teoria estudada no Capítulo 2, seção 2.4, Hall (2016) afirma que a linguagem produz sentidos culturais em um processo de significação no qual os significados são partilhados pelo acesso comum à linguagem, a qual tem a função de sistema de representação. Para Hall (2016) o significado dado aos objetos, eventos e pessoas, se dá por meio da estrutura de interpretação que trazemos de nosso cotidiano. Os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais, em que a construção do significado provoca o conceito de representação. Em uma abordagem sócio-construcionista a representação é compreendida como importante fator para a constituição não somente das pessoas, mas também de coisas e eventos. De acordo com Hall (2016), a representação articula o significado e a linguagem à cultura. Na representação ocorre a produção de significados por meio da linguagem, descrevendo ou retratando, simbolizando e significando. Para este autor os signos, que podem ser palavras, sons ou imagens, representam conceitos e as relações entre eles. Portanto, a representação de estudantes com AH/SD é significativa para sua conceituação, identificação, construção de identidade e processo educacional destes indivíduos.

Sendo assim, com o intuito de pré-análise, o delinear de alguns itens desta política são importantes para se realizar a posterior análise de seu conteúdo. Esta política está organizada em seções divididas na seguinte forma: apresentação; tabela de siglas; introdução; contextualização; disposições gerais e definições; dos princípios e objetivos da política nacional de educação especial; do público-alvo da educação especial; das diretrizes; dos serviços e dos recursos da educação

especial; dos atores; da implementação; da avaliação e do monitoramento; disposições finais; conclusão e referência bibliográfica.

De acordo com a PNEE 2020 no início do texto da Seção de Apresentação, todas as escolas públicas ou privadas devem ser inclusivas. Porém, conforme é possível perceber na p. 10 nesta mesma seção, que o conceito de inclusão adotado nesta nova Política abrange os espaços de classes e escolas especiais. Esta questão gera muitas objeções à nova Política por apresentar espaços historicamente segregadores como espaços inclusivos nesta perspectiva. Sob esta vertente apresenta a argumentação de que algumas demandas são melhor atendidas nestes espaços destinados exclusivamente à educação especial.

Outro aspecto igualmente importante de ser destacado é que na sua parte introdutória a PNEE 2020 utiliza o termo educação especial inclusiva. Afirma-se que não pode haver contradição entre educação especial e educação inclusiva, alegando que a literatura demonstra uma polarização entre essas duas perspectivas de ensino.

Com base nos autores Kauffman e Badar (2014) citados no texto da PNEE (BRASIL, 2020), a política afirma que pesquisas sobre práticas pedagógicas em que professores da educação especial atuam em conjunto com professores das disciplinas mostraram-se pouco eficazes. Sendo colocado que o currículo da educação geral requer a instrução direta e individualizada de um professor especializado. No viés das AH/SD, a presença em sala de aula do ensino regular de estudantes superdotados identificados, estimula e requer o planejamento para novas práticas docentes, a fim de atender suas especificidades de aprendizagem. Nesta vertente, conforme a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, Renzulli (1978) destaca práticas pedagógicas para o enriquecimento curricular que podem ser realizadas tanto pela Educação Especial, quanto pela escola como um todo. Desta forma atingindo a todos os estudantes. Conforme Mantoan (2004) este é um dos princípios da inclusão, a escola deve promover mudanças na metodologia e nas estratégias de ensino aprendizagem, considerando as necessidades específicas de aprendizagem, e as diferenças dos estudantes, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, sem deixar ninguém de fora desse processo.

Na perspectiva do Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1978) é apresentado o modelo que se divide em três tipos: I, II e III. A base desta prática pedagógica consiste em ofertar ampla variedade de experiências de enriquecimento

geral nos Tipos I e II. Nestes dois tipos, o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido tanto pelos professores das disciplinas com a turma do ensino regular, como pelo professor da Educação Especial no atendimento educacional da sala de recursos multifuncionais. O tipo I se constitui de atividades exploratórias em várias áreas do conhecimento não contempladas no currículo regular. O tipo II está relacionado ao desenvolvimento de habilidades na instrumentalização dos estudantes para investigação de problemas reais com metodologias adequadas à área de interesse e de destaque. Finalizando o Modelo Triádico, o Tipo III visa à produção de novos conhecimentos pelos estudantes por meio de aprendizagem independente e engajada. O tipo III busca soluções para problemas reais, sendo realizado em pequenos grupos de pesquisa e finalizando com o desenvolvimento de produtos finais.

Desta maneira, o enriquecimento curricular pode se constituir como alternativa para ação pedagógica complementar entre os professores das disciplinas e o professor da Educação Especial.

Conforme o pesquisador britânico Gary Hornby (2015), citado como referência na PNEE (BRASIL, 2020), o termo “inclusão” e outros termos que são usados como base para pesquisas e elaboração de políticas públicas em diferentes países, possuem diversas definições em seus conceitos que apresentam significados que podem levar a interpretações equivocadas.

Considera-se importante destacar que na sequência, na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, é apresentado um quadro comparativo na p. 17 que diferencia “os defensores da educação especial” e “os defensores da inclusão total”. O quadro mostra um confronto de ideias, práticas e concepções a nível mundial o qual estaria presente no Brasil também. Entretanto, de acordo com a fundamentação teórica que embasa esta dissertação, Mantoan (2004, p. 39 e 40) descreve as diferenças entre integração e inclusão que apesar de possuírem significados semelhantes, são utilizados para designar situações de inserção diversas. A palavra “integração” refere-se à inserção escolar de estudantes com deficiência na escola regular. Porém, essa terminologia é possível de ser encontrada sendo utilizada em contextos como: grupos de pessoas com deficiência em escolas especiais, classes especiais ou residência para deficientes, espaços esses nitidamente segregadores. O princípio básico da integração é o da normalização como parâmetro para matrícula e

permanência dos estudantes no ensino regular. Ou seja, os estudantes com necessidades educativas específicas precisam mudar para se adaptar às exigências do contexto em que serão inseridos. Entretanto, esta inserção é parcial, pois prevê espaços segregadores como classe especial e escolas especiais.

Já a “inclusão”, pressupõe a inserção escolar de forma completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, frequentam as salas de aula de escolas regulares. Nesta vertente a inclusão provoca mudanças na perspectiva educacional, não se limitando aos estudantes com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, mas a inclusão abrange todos os demais estudantes. Mantoan (2004, p. 40) afirma que: “a radicalidade da inclusão vem do fato de esta exigir uma mudança de paradigma educacional. [...] as escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos[...]”. Nesta perspectiva a autora afirma que a inclusão é uma provocação, em que o objetivo é de ampliar a qualidade no ensino, alcançando aqueles que fracassaram no processo de ensino aprendizagem em qualquer nível de ensino.

Sendo assim, percebe-se que “os defensores da educação especial” citados na Nova PNEE 2020, defendem o conceito de integração, em detrimento à inclusão educacional. E, em casos de deficiências mais severas, a política sugere o atendimento segregado.

A nova PNEE 2020 altera o foco na inclusão total, oferecendo a possibilidade de escolha para pessoas com deficiência e suas famílias decidirem em qual escola irá matricular seu filho, podendo optar entre escola regular e escola especial.

A fim de contextualizar a PNEE 2020, é apresentado o Censo Escolar, que foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. A coleta de dados referente à quantidade de matrículas na educação básica é realizada com periodicidade anual na modalidade da educação especial. Em um período de 11 anos houve um acréscimo de 190,3% no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns. De acordo com o Censo Escolar de 2019, 87,2% dos estudantes do público-alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas. Porém estes dados são vistos de forma negativa pela nova PNEE questionando a qualidade do atendimento que está sendo oferecido aos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares.

Dados referentes ao Ensino Superior mostram que em oito anos houve um aumento de 87,7% de estudantes da educação especial matriculados em cursos de graduação, porém estes estudantes representam menos de 0,5% do total de matrículas. De acordo com a PNEE 2020 isto demonstra a necessidade de políticas públicas para ampliar o acesso, permanência e sucesso desses estudantes no ensino superior.

Em seguida é apresentado um quadro que contém o número de matrículas na Educação Básica por especificidade de cada grupo de estudantes. Estudantes com AH/SD estão contemplados nesse quadro. De acordo com os dados gerais, em 2019 houve um aumento de 273,3% em relação ao ano de 2009. Entretanto, o número de estudantes matriculados no AEE representa apenas 38,7%, não atingindo nem a metade dos estudantes com necessidades educacionais específicas que frequentam o ensino regular.

Na sequência, são apresentados dados acerca da formação dos professores da educação básica para atuar com estudantes da Educação Especial. Desses, somente 5,8% em todo o país participaram de cursos destinados à formação continuada na área da Educação Especial. Outro dado apresentado é que 42,3% dos docentes de AEE possuem formação continuada na área. Entretanto, ao apresentar dados comparativos entre os anos de 2018 e 2019 referentes ao percentual de docentes com deficiência, engloba na mesma variável professores com deficiência, sem especificar qual deficiência; TEA e altas habilidades ou superdotação. Deficiências como surdez, cegueira, deficiência física, entre outras estão separadas em variáveis próprias. Porém, em quadro seguinte apresenta separadamente e identificando a condição e os números relativos à Deficiência intelectual, Deficiência múltipla, Autismo e Altas habilidades ou superdotação, que estavam anteriormente englobadas em uma mesma variável.

Ao focar as AH/SD é relevante destacar que a nomenclatura utilizada para designação deste público, pode refletir na representação destes indivíduos. Estudantes com AH/SD são apresentados durante o decorrer do texto sob duas formas: altas habilidades ou superdotação e altas habilidades/superdotação, prevalecendo na grande maioria a escrita com a conjunção alternativa “ou” a qual representa alternância. No rodapé da p. 60 da PNEE (2020), há uma explicação sobre a mudança da barra pela conjunção “ou”. A PNEE coloca que a barra

representa divisão enquanto um sinal matemático e que pode ser substituído pela conjunção “ou” sem mudar o sentido histórico.

Neste viés e de acordo com a fundamentação teórica estudada, Hall (2016) afirma que a representação social articula o significado e a linguagem à cultura, na representação ocorre a produção de significados por meio da linguagem, descrevendo ou retratando, simbolizando e significando. A representação é a produção dos significados, dos conceitos da mente por meio da linguagem. Quando se promove a mudança em uma nomenclatura a qual especifica uma condição, constitui-se um novo significado e um novo conceito. A substituição da barra pela conjunção ou na Altas Habilidades Superdotação, pode estruturar uma oposição entre os dois signos que representam conceitos, desta maneira produzindo significados diferentes de acordo com as especificidades que cada palavra passa a designar.

Na sequência, após os dados apresentados, segue o histórico com fatos relevantes referentes à Educação Especial, organizados de acordo com a linha do tempo. Na seção das Disposições gerais e definições o Art 1º institui a PNEE e em seguida a Educação Especial é definida no Item I do Art 2º sendo abordado a importância das práticas educacionais desenvolvidas nesta modalidade de ensino. Nos itens seguintes deste Artigo são definidas respectivamente: educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de educação com aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, planos de desenvolvimento individual e escolar.

Na seção “Dos Princípios e Objetivos da Política Nacional de Educação Especial” são descritos os princípios e na sequência são apresentados os objetivos da PNEE e posteriormente o público-alvo da Educação especial é definido em cada tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, conforme o texto da Política. As diretrizes para implementar a PNEE estão apresentadas na sequência e no Art. 6, Item I afirma-se que o atendimento educacional especializado será oferecido em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especiais e bilíngues para surdos.

A fim de justificar a necessidade de classes e escolas especiais, a PNEE fundamenta-se na CF Art. 208 item 5 que garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de

cada um. No mesmo Art. item 3 a CF, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, conforme o texto da Lei, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, a PNEE 2020 omite a parte do texto da CF referente ao contexto “preferencialmente na rede regular de ensino” para oferta do AEE. No mesmo diapasão, a LDBEN também é referenciada em seu Art. 58 § 2º que prevê classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. A LBI também fundamenta as diretrizes da PNEE 2020 em seus artigos 2º, 8º e 23º. O artigo 2º está colocado como base para que ocorra a liberdade de escolha do estudante ou de sua família quanto ao tipo de escola que a pessoa com deficiência irá frequentar.

Ainda no capítulo das Diretrizes os itens II e III apresentam conteúdos específicos para estudantes surdos como garantia de escolas ou classes bilíngues. O item IV traz a prioridade que se deve conceder ao estudante e sua família sobre qual tipo de atendimento educacional especializado irá frequentar, a fim de garantir sua participação na sociedade em igualdade de condições em relação às pessoas que não apresentam deficiências. Na PNEEPEI esta afirmativa está baseada na Constituição Federal Art. 205 que coloca a educação como dever do estado e da família, incentivando a participação conjunta e integrada, incluindo a família na escola em todas as situações educativas a fim de contribuir com o protagonismo do estudante e de sua família.

O Capítulo 5 intitulado “Dos serviços e dos recursos da educação especial”, determina os profissionais que atuarão na educação especial tanto no contexto escolar, quanto em outros contextos como instituições privadas sem fins lucrativos, de forma autônoma ou por convênios firmados com as secretarias do estado ou município. No contexto escolar o serviço da Educação Especial pode ser oferecido nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares. O atendimento educacional especializado está apresentado nas seguintes esferas de ação: sala de recursos multifuncionais que atende a todas as especificidades dos estudantes; sala de recursos específica por área de necessidade apresentada pelos estudantes; atendimento às famílias e profissionais da rede de ensino. Já o artigo 7º elenca os tipos e definições dos serviços e recursos da Educação especial.

Nesta ótica e com base na fundamentação teórica desta dissertação é possível perceber que ações e serviços da Educação Especial destinados ao apoio

e complementação do processo educacional com vistas à inclusão estão contemplados neste documento. Entre esses serviços se destacam o Centro de atividades de Altas Habilidades e Superdotação, estando a nomenclatura transcrita aqui de acordo com o texto do documento, o qual atende em espaço físico distinto do ensino regular. As salas de recursos, no ensino regular e os centros de atendimento educacional especializado divididos por área de deficiência que estão em outros espaços físicos. Estes atendimentos funcionam em turno contrário ao ensino regular, objetivando atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes.

Porém, a PNEE contempla espaços segregadores como classes e escolas especiais, com base na interpretação da CF que não permite diferenciação pela deficiência, omitindo parte do texto da CF em que se destaca “preferencialmente na rede regular de ensino” para oferta do AEE. Mantoan (2004, p. 41 e 42) afirma que a CF é um marco em defesa da inclusão escolar, propondo avanços expressivos para educação de pessoas com e sem deficiências. Esta autora cita o Artigo 206, inc. I que trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o Art. 208, V que garante o acesso aos mais elevados níveis de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. Porém, conforme afirmação de Mantoan (2004, p. 37) o desrespeito aos princípios da Constituição, bem como interpretações tendenciosas da legislação educacional modificam o sentido da inclusão escolar. Ao se abordar no Artigo 206 e no Artigo 208 da CF sobre o acesso e permanência na escola conforme a capacidade de cada um, destaca-se a parte essencial da educação inclusiva, a de uma educação plural e não homogeneizante, em que se reconhece as diferenças buscando propiciar o desenvolvimento das pessoas com consciência sobre isso, ao passo que estudantes também tomam consciência de sua identidade enquanto reconhecem as diferenças sobre as outras pessoas.

Portanto, a nova PNEE ao trazer novamente os espaços das classes e escolas especiais para o processo educacional, afirmando-os como espaço inclusivo retrocede quanto aos princípios da inclusão, estando na contramão de acordos internacionais em que o Brasil é signatário, como a Convenção de Guatemala (1999) descrita na seção 2.3 “Políticas Públicas na Educação Inclusiva”. Esta Convenção em seu Art. I, n.2, a, define a discriminação como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência, impedindo ou anulando os direitos humanos e

liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Porém, a promulgação do Decreto nº 3.956 em 2001 afirma que a Convenção da Guatemala será executada e cumprida em sua totalidade em nosso país. Desta maneira, a nova PNEE desrespeita também os princípios garantidos pela Convenção de Guatemala que garante o direito de ser diferente em qualquer espaço, entre eles o escolar.

Na sequência aquele Capítulo é finalizado assegurando o direito a atendimento educacional em Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar. Este serviço é oferecido a estudantes da educação básica matriculados no sistema de ensino da rede pública ou privada, que estejam impossibilitados de frequentar a escola por motivo de tratamento (público ou privado) de saúde sendo, ou não, público-alvo da educação especial.

O Capítulo 6 descreve os atores da PNEE 2020 que atuarão de modo colaborativo para os serviços da educação especial. São eles: I – equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial; II – guias-intérpretes; III – professores bilíngues em Libras e língua portuguesa; IV – professores da educação especial; V – profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados conforme o Art. 3 da LBI; VI – tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa. Entretanto, a política omite a participação de pessoas do setor administrativo das escolas como atores também da inclusão.

O Capítulo 7 apresenta ações para implementação da PNEE como: I - elaboração de estratégias de gestão; II – definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos; III – definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas; IV – definição de diretrizes da educação especial com a relação das responsabilidades dos sistemas de ensino e das unidades de ensino; V – definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior, dos sistemas de ensino no atendimento dos educandos da educação especial, dos sistemas de ensino na formação dos profissionais da educação para o atendimento educacional e o atendimento educacional especializado; VI – definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis.

O Capítulo 8 traz aspectos sobre a avaliação e monitoramento da PNEE 2020. As informações para acompanhamento serão coletadas e geradas pelo Censo Escolar, pelo exame Nacional do Ensino Médio, por indicadores que permitam

identificar os pontos estratégicos, planos de desenvolvimento individual e escolar. A Prova Brasil – incorporada ao SAEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Finalizando este capítulo o texto da nova PNEE afirma que para se amplie os sucessos e o enfrentamento dos desafios da educação especial no Brasil haverá a avaliação constante, coletiva e democrática da PNEE 2020.

Articulando os sistemas de avaliação da PNEE com o campo CTS o qual se desenvolve em três vertentes: pesquisa, política pública e educação, considera-se a participação pública como relevante, não somente na elaboração de políticas, mas também na avaliação de seu desenvolvimento e ações. Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) destacam a relevância para a democracia em uma sociedade, a participação dos cidadãos nas decisões que os atingem. A participação dos sujeitos nesse processo resultará em conhecimento e visão de reflexão, análise e avaliação, sobre possíveis efeitos negativos e positivos advindos da nova PNEE. Porém, não há destaque nesta política que revele os atores que serão participantes deste acompanhamento e avaliação. Somente estão apresentados os instrumentos que serão utilizados na avaliação.

O artigo 12 da Disposições Finais, da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, traz a competência do Ministério da Educação para coordenar estratégias dos programas e das ações decorrentes da PNEE. No artigo 13 está afirmado que a colaboração dos entes federativos na PNEE se dará de forma voluntária conforme programas e ações do Ministério da Educação. O artigo 14 versa sobre apoio técnico e assistência financeira de acordo com programa e ação a ser definido. No artigo 15 é especificado que a assistência financeira se dará por dotações orçamentárias provenientes do MEC. O Art. 17 afirma que a PNEE deve ser considerada na base nacional curricular comum.

Finalizando a pré-análise desta Política, a conclusão do documento traz em seu último parágrafo que a nova PNEE não pode ser considerada como retrocesso por oferecer alternativas como classe especial e escola especial. O texto da política afirma ainda que a PNEE amplia a inclusão, pois respeita e traz liberdade de escolha aos estudantes e famílias.

Porém, conforme colocado no início deste subitem, esta Política gerou muita polêmica por garantir a abertura de classes e a manutenção de escolas especializadas como alternativas para o processo educacional dos estudantes,

sendo que esses contextos são colocados como inclusivos na PNEE. Entretanto, Mantoan (2004, p. 43) aponta a Educação Especial perpassando as etapas da educação Básica e Superior, sendo complementar, não substitutiva ao ensino regular. A autora afirma também que o atendimento educacional especializado está evidenciado na CF como um serviço de apoio oferecido pela Educação Especial. O AEE, presente em todas as áreas da Educação Especial, complementa, ou suplementa no caso das AH/SD, o ensino regular para que estudantes com deficiência ou com AH/SD tenham não somente o acesso ao ensino regular, mas principalmente, recebam intervenções pedagógicas de acordo com suas especificidades.

Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse serviço de atendimento educacional especializado tem o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo em um contexto escolar inclusivo. Diferente do ambiente segregado das classes e escolas especiais que, de acordo com Mantoan (2004, p. 38) são: “[...]espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, ou seja, àquelas que eufemisticamente denominamos “Portadoras de necessidades especiais – PNEE””. Portanto, se esses espaços da Educação Especial forem novamente ofertados com a entrada em vigor da nova PNEE, representará um retrocesso à Educação inclusiva. A exclusão de pessoas nos espaços escolares, em função das condições que apresentam, seja por motivo de deficiências ou outras especificidades, impede que a inclusão se efetive, podendo gerar desdobramentos negativos em contextos diversos.

### 5.1.2 Hipóteses e Objetivos para Elementos da Análise de Conteúdos

Esta seção tem como objetivo, seguindo a etapa de pré-análise (BARDIN, 2011), relacionar os objetivos da pesquisa (apresentados no Capítulo 4) com os documentos selecionados a fim de constituir elementos para a elaboração da análise dos mesmos. Esta seção apresenta o alinhamento de tais documentos com os objetivos já definidos para a pesquisa.

Ao realizar a análise do primeiro documento, a PNEEPEI de 2008, parte-se da hipótese de que nele estão determinadas as ações para efetivação da inclusão

no contexto escolar, com respeito à diversidade e às diferenças existentes entre os estudantes. Isto reflete diretamente nas ações pedagógicas, que devem ser ressignificadas em prol de uma educação para todos sem distinção. Concebe-se também como fatores importantes para análise, o conceito de superdotação relacionando a identidade e diferença à luz do campo CTS, a nomenclatura utilizada nessa área, as intervenções no ensino regular e no AEE presentes nessa Política.

O objetivo dessa análise consiste em averiguar as indicações presentes na PNEEPEI de 2008 para a Educação Especial no que tange ao atendimento especializado ao superdotado. Busca-se ainda elucidar as ações indicadas na promoção do processo de aprendizagem e de potencialidades que interferem diretamente no processo de inclusão desses estudantes. A análise da PNEEPEI de 2008 está relacionada ao objetivo geral dessa pesquisa, que é “analisar em documentos oficiais informativos brasileiros de que forma são permeados os valores de identidade e diferença de estudantes com AH/SD”. Estando também relacionada ao segundo objetivo específico que é “analisar quais indicações são apresentadas nestes documentos para uso nas escolas no que concerne aos estudantes com AH/SD, as quais implicarão na inclusão deste público-alvo da educação especial”.

Para o segundo documento Decreto 7611 de 2011, parte-se da hipótese de que contenha orientações fundamentais sobre a Educação Especial como modalidade de ensino do sistema regular e sua organização para promoção da aprendizagem no processo de inclusão. Portanto, esse Decreto pode trazer conceitos acerca das especificidades de aprendizagem, incluindo a superdotação. Outros aspectos que podem estar contidos nesse documento são as intervenções educativas possíveis para realização no AEE e na sala de aula comum a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes participantes desse atendimento. Portanto, o objetivo dessa análise se relaciona ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa: “realizar o contraponto entre a Inclusão e a Educação Especial, no que tange às AH/SD, em documentos oficiais do governo federal, à luz do campo CTS”.

Em relação ao “Decreto 10502 de 30/09/2020”, parte-se da hipótese que neste Decreto o público-alvo de estudantes da Educação Especial que apresenta AH/SD está contemplado de modo pouco específico e/ou pouco detalhado em suas características e potencialidades em relação a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978).

Portanto, ao se analisar este Decreto o objetivo é desvelar como as AH/SD estão caracterizadas e de que forma são apresentadas e/ou citadas neste documento. Outro fator igualmente importante é verificar neste Decreto como o atendimento educacional especializado está determinado para estes estudantes. Desta forma enfatiza-se que os conteúdos abordados neste documento estão relacionados ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: “Realizar o contraponto entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em documentos informativos oficiais do MEC e/ou do governo federal, à luz do campo CTS”.

Com relação ao quarto documento, “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” – 2020, mesmo estando suspenso temporariamente, entende-se que o conhecimento e a compreensão com visão crítica desta nova Política de Educação Especial é relevante para o contexto da Educação em Altas Habilidades/Superdotação. Neste sentido, aspectos de tal documento podem promover ou limitar as intervenções pedagógicas a serem realizadas com este público da educação especial e conseqüentemente desenvolver ou cercear suas potencialidades. O objetivo da análise desta política é elucidar como a temática das Altas habilidades/Superdotação está destacada neste texto, focando sua conceituação, identificação, construção da identidade e diferença e o processo educacional. Este documento está relacionado com o terceiro objetivo específico desta pesquisa: “Realizar o contraponto entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em documentos informativos oficiais do MEC e/ou do governo federal, à luz do campo CTS”.

Neste viés, conclui-se que os documentos submetidos à pré-análise contêm elementos relevantes para promoção das diferenças e construção da identidade de estudantes com altas habilidades/superdotação.

## 5.2 CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Esta seção apresenta a codificação e categorização realizadas de forma concomitante nesta pesquisa. Nessa perspectiva, de acordo com o método de Bardin (2011), foi empregada a categorização de conteúdos, a fim de classificar dentro de grupos. Essa classificação segue uma condição de hierarquia favorecendo a compreensão dos dados coletados para etapa seguinte referente à análise.

Conforme a autora, o grupo mais amplo se compõe de categorias de contexto, vindo em seguida as categorias de análise, unidades de contexto e unidades de registro, aprofundando a análise de modo mais específico.

Para iniciar o processo foram definidas duas unidades de contexto, levando em consideração a temática da pesquisa. Estas unidades de contexto foram concebidas considerando o processo de categorização e o contexto semântico dos documentos.

As unidades de contexto Inclusão e Identificação ou Identidade das AH/SD apontaram para palavras relacionadas ao tema desta pesquisa e ao objeto de cada documento selecionado, gerando assim um conjunto de unidades de registro, conforme apresentado no Quadro 12.

**Quadro 12 - Unidades de registro referentes a cada Unidade de Contexto**

<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de registro</b>
Inclusão	1. Embasamento da ação pedagógica 2. Uso dos documentos na escola (visando inclusão) 3. Contraponto com Educação Especial
Identificação ou Identidade das AH/SD	4. Habilidade acima da média 5. Criatividade 6. Comprometimento com a tarefa 7. Memória muito destacada 8. Alto desempenho 9. Múltiplas manifestações da inteligência 10. Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse 11. Podem não apresentar notas escolares altas 12. Diversidade de interesses

**Fonte: Autoria própria com base na fundamentação teórica dessa pesquisa. (2021)**

Para as etapas de codificação e categorização foram selecionadas duas unidades de contexto. A unidade de contexto “Inclusão” foi priorizada devido ao objeto dessa pesquisa estar diretamente relacionado ao processo educacional de indivíduos superdotados na perspectiva inclusiva no campo de estudos CTS. De acordo com a teoria estudada nesta pesquisa, autores como Rodrigues (2006) e Mantoan (2004), destacam os desafios para consolidação da educação para todos, do acolhimento às diferenças e do olhar docente para as especificidades de cada estudante, conforme as necessidades educativas que apresentem. Outro fator que justifica a escolha dessa unidade de contexto é que de acordo com a PNEPEI (BRASIL, 2008) a superdotação é parte integrante do público-alvo da educação

especial, a qual deve priorizar o atendimento educacional especializado a esses estudantes, apoiando o processo de inclusão na escola.

Dentro da unidade de contexto “Inclusão”, a escolha da unidade de registro “embasamento da ação pedagógica” está relacionada ao objetivo geral dessa pesquisa, já descrito na introdução. Essa unidade de registro apresenta sua relevância por se tratar dos aspectos que fundamentam a prática educativa na multiplicidade de fatores a qual se constitui na perspectiva inclusiva, conforme salientam Rodrigues (2006) e Mantoan (2004) . De forma ampla esta fundamentação pode ser composta por teorias de aprendizagem, leis, políticas públicas e documentos oficiais. De modo pontual, pelo projeto pedagógico de cada instituição de ensino, o qual deve estar articulado às leis e políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, conforme a competência, nível de ensino, etapa e modalidade que oferecem.

A unidade de registro “uso dos documentos na escola” está articulada ao primeiro e ao segundo objetivos específicos dessa pesquisa, descritos na introdução desse trabalho. Essa unidade de registro se refere à execução das orientações contidas nos documentos oficiais que embasam as ações educativas nas escolas. Seu critério de escolha também está relacionado à pertinência em relação às ações que visam o processo de inclusão no contexto escolar de estudantes superdotados.

A unidade de registro “contraponto com a educação especial” se relaciona ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, descrito na introdução. Na perspectiva inclusiva o contraponto da educação especial pressupõe o sentido de complementaridade das ações educativas entre o ensino regular e a educação especial a fim de minimizar e eliminar entraves que estejam limitando a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades de estudantes superdotados. Dessa forma a ação da educação especial é de atender as demandas de estudantes, professores das disciplinas e famílias. Como contraponto a educação especial pode potencializar a reestruturação das escolas promovendo a eliminação de barreiras na infraestrutura, curriculares e pedagógicas, propondo adequações por meio da flexibilização curricular, podendo ainda colaborar na identificação da superdotação no contexto escolar, de acordo com as políticas públicas destacadas na Seção 2.3.

A segunda unidade de contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD” teve como critério de escolha a intrínseca relação com a temática da pesquisa,

sendo fator preponderante para indivíduos superdotados tanto no contexto educacional quanto no social. Autores em CTS estudados nesta pesquisa como Hall (2016), Vieira (2018), Stam e Shohat (1995), Woodward (2009) e Silva (2008) destacam a relevância das diferenças e da construção da identidade dos sujeitos em uma sociedade. Identificar os potenciais respeitando as singularidades, vencendo mitos e, sobretudo reconhecendo as características e potencialidades reais que constituem as diferenças na identidade desses indivíduos é primordial não somente de modo subjetivo, mas para a sociedade de forma mais ampla. Muitos talentos e potencialidades podem ser destacados, pois o fato de ainda permanecerem na invisibilidade no contexto educacional pela não identificação, conforme dados coletados e apresentados nesta pesquisa na seção de metodologia, traz desdobramentos que podem impactar de modo negativo e significativo. Portanto, conforme abordado nesta pesquisa na Seção 2.2, professores representam importante papel nesse mister. Ampliar o olhar docente acerca dos indicadores de AH/SD se faz necessário a fim de contribuir na identificação desses sujeitos e ampliar o número de estudantes identificados oportunizando intervenções educativas adequadas às suas especificidades.

As unidades de registro foram selecionadas pela relevância ao serem abordadas pelos autores Renzulli (1986), Gardner (1995), Winner (1998), Sternberg (2012), Virgolim (2007), Antipoff e Campos (2010), Pérez e Freitas (2016), que embasam teoricamente essa pesquisa em relação aos indicadores, mitos e estereotipia da superdotação, apresentados na Seção 2.4, contribuindo assim para o reconhecimento e validação das diferenças e identidade nas AH/SD.

A primeira unidade de registro “Habilidade acima da média” é um fator importante a se salientar podendo estar presente em qualquer área do conhecimento. Conforme já colocado nessa dissertação na Seção 2.4, o contexto escolar prioriza as áreas de linguagem e raciocínio lógico matemático. Ampliar o conhecimento da gama de indicadores de superdotação observáveis pelos docentes é imprescindível para o aumento do número de pessoas identificadas como superdotadas. Os autores utilizados nessa dissertação apresentam as seguintes perspectivas: Renzulli (1986) considera que o indivíduo superdotado apresenta habilidades gerais acima da média que agem em conjunto com a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Gardner (1995) afirma que a inteligência é composta por oito tipos não hierarquizados que apresentam alta ou baixa

capacidade. Winner (1998) afirma que o elevado desempenho não está presente em todas as áreas do conhecimento, mas em áreas específicas. Sternberg (2012) salienta que a inteligência não é construída de forma singular, mas composta por diversas habilidades. Um indivíduo com inteligência superior ou muito superior, não apresenta obrigatoriamente destaque em todos os tipos da inteligência, possuindo pontos fortes e pontos fracos.

A segunda unidade de registro “criatividade” corresponde a um dos anéis da superdotação descritos por Renzulli (1986) e é um dos indicadores de superdotação que pode ser de difícil percepção em um contexto educativo com práticas de ensino com base na repetição de conteúdos e no sistema bancário descrito por Freire (2005) e exposto nessa pesquisa na Subseção 2.4.1 Virgolim (2007) afirma que a criatividade é uma característica de pessoas superdotadas do tipo produtivo-criativo descrito por Renzulli (1986). Já Sternberg (2012) destaca como a capacidade que se revela na habilidade de lidar com situações novas. Winner (1998) salienta que a criatividade se evidencia nas descobertas que fazem por conta própria e em novas formas de resolver os problemas.

A unidade de registro “comprometimento com a tarefa” é outro anel que compõe a superdotação na teoria de Renzulli, portanto sua relevância está assim expressa. Já Sternberg (2012) afirma que esse indicador está relacionado aos componentes de desempenho. Winner (1998) afirma que superdotados apresentam motivação intrínseca demonstrando interesse intenso e obsessivo em um domínio com habilidade para o aprendizado fácil levando ao alto desempenho.

“Memória muito destacada” é a unidade de registro que deriva da descrição realizada por Renzulli (1986) como uma das características de superdotação tipo acadêmico, um dos perfis de superdotação identificados por esse autor. Gardner (1995) afirma que essa capacidade está presente nos diferentes tipos de inteligência descritos por ele. Já Renzulli e Reis (1997) destacam que essa capacidade de estoque e recuperação de informações se destaca no perfil acadêmico. Virgolim (2007) também afirma que essa característica de superdotação está presente no tipo acadêmico descrito por Renzulli (1986). Esse é um dos indicadores que pode ser mais facilmente percebido no contexto educacional. Pérez e Freitas (2016) afirmam que a memória muito destacada está relacionada à habilidade acima da média descrita por Renzulli (1986).

A unidade de registro correspondente ao “alto desempenho” apresenta alguns aspectos já descritos nessa dissertação por Renzulli (1986) na Subseção 2.4.1. O autor descreve que essas características estão relacionadas à habilidade acima da média. Gardner (1995) afirma que cada inteligência apresenta sua autonomia, gerando desdobramentos nas capacidades apresentadas, podendo ser alta em um determinado tipo e baixa em outro. Winner (1998) destaca que a facilidade na aprendizagem leva ao alto desempenho. Sternberg (2012) descreve que componentes de desempenho estão relacionados à inteligência e, por conseguinte à superdotação. Os aspectos descritos pelos autores se complementam e fortalecem a identificação da superdotação.

A unidade de registro “múltiplas manifestações da inteligência” foi salientada por Renzulli (1986) o qual rejeita a ideia de superdotação na concepção unitária, afirmando que os talentos surgem de acordo com distintas habilidades. Gardner (1995) na Teoria das Inteligências Múltiplas afirma que existem várias capacidades mentais com domínios específicos. Winner (1998) descreve que as especificidades das habilidades podem indicar a predisposição a determinados domínios. Sternberg (2012) na teoria Triárquica de Inteligência destaca três aspectos: analíticos, criativos e práticos. Assim, esses teóricos confirmam esse indicador de superdotação.

A unidade de registro “Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse” está relacionada ao contexto escolar e mais especificamente aos motivadores intrínsecos. Porém, motivadores extrínsecos no processo de aprendizagem, os quais são promovidos pelos docentes também apresentam sua importância no processo de aprendizagem. Renzulli (1986) aponta que essa característica está relacionada ao comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média. Gardner (1995) a relaciona à alta capacidade em um determinado tipo de inteligência. Sternberg (2012) afirma que está relacionada à velocidade e ao tipo de processamento das informações. Winner (1998) destaca que a aprendizagem dos superdotados ocorre com facilidade, e que há avanços no domínio de uma área mais rápido do que para outros sujeitos.

A unidade de registro “Podem não apresentar notas escolares altas” é um aspecto pouco aceito por docentes do ensino regular, pois é proveniente de mitos, conforme descrito na Seção 2.4. Renzulli (1986) afirma que o perfil criativo-produtivo apresenta aprendizagem de forma indutiva, produzindo materiais originais. Para Gardner (1995) a autonomia das inteligências revela capacidades diferentes com

diferentes desdobramentos nas habilidades. Já para Sternberg (2012) a inteligência está além da capacidade acadêmica. Portanto, notas escolares não correspondem à capacidade cognitiva de um sujeito.

“Diversidade de interesses” é uma unidade de registro que pode promover o aumento no número de identificações no contexto escolar. Renzulli (1986) afirma que essa característica está presente no perfil criativo-produtivo descrito pelo autor. Gardner (1995) destaca que essa característica relaciona-se aos tipos de inteligência por ele descritos. Winner (1998) salienta que esses sujeitos aprendem mais rápido e de forma qualitativamente diferente, gerando interesse em áreas diversas. Sternberg (2012) coloca que o interesse em qualquer disciplina pode ser aprofundado, porém o superdotado pode apresentar interesses diferentes conforme as situações de aprendizagem a que esteja exposto.

Nesta perspectiva, para fazer o levantamento de dados quantitativos relacionados à frequência das categorias de cada unidade de registro derivada das unidades de contexto, foi utilizado o Software MaxQda<sup>1</sup> para contagem de códigos. Para categorização foi criado um dicionário neste software, estabelecendo códigos com as unidades de registro. Esses códigos foram divididos em subunidades constituídas por palavras relacionadas às unidades formando subcódigos. As palavras utilizadas nos subcódigos estão relacionadas ao referencial bibliográfico utilizado nessa pesquisa e que fundamentam a temática das altas habilidades, na construção da identidade e inclusão de superdotados dentro do campo de estudos CTS. Como apoio para escolha de palavras-chave foi realizada a análise heurística em “nuvem de palavras” a fim de comprovar sua relevância nos documentos a serem analisados. A Figura 2 traz a configuração das principais palavras recorrentes nos documentos e nessa ótica foram escolhidas as mais relevantes de acordo com a fundamentação teórica.

---

<sup>1</sup> Software MaxQda disponível no site: <https://www.maxqda.com/brasil>



Unidade de Registro/ Documento	PNEEPEI 2008	PNEE 2020 Parte 1	PNEE 2020 Parte 2	Decreto nº 7611 de 17/11/2011	Decreto 10502 de
Integração					
3. Contraponto com a Educação Especial	10	13	09	03	07
3.1 Subunidade de registro: Enriquecimento Curricular	0	0	0	0	0
3.2 Subunidade de registro: Aprofundamento Curricular	1	0	0	0	0
3.3 Subunidade de registro: Suplementação dos conteúdos	1	1	1	1	1

**Fonte: Autoria própria, constituída por dados categorizados com o software MaxQda 2020 (2021)**

A Tabela 3 é referente a Unidade de Contexto Identificação ou Identidade da AH/SD apresenta a frequência das categorias referentes aos códigos do dicionário composto com o software MaxQda com as unidades de registro e subunidades, constituindo códigos e subcódigos.

**Tabela 3 - Dados quantitativos referentes à Unidade de Contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD”**

Unidade de Registro/ Documento	PNEEPEI 2008	PNEE 2020 PARTE 1	PNEE 2020 PARTE 2	Decreto nº 7611 de 17/11/2011	Decreto 10502 de 30/09/2020
4. Habilidade acima da média	03	05	04	0	0
5. Criatividade	01	03	01	0	0
6. Comprometimento com a tarefa	0	0	01	0	0
7. Memória muito destacada	0	0	0	0	0
8. Alto desempenho	01	01	01	0	01
9. Múltiplas manifestações da inteligência	08	11	09	02	04
9.1 Subunidade: Podem não ter QI superior	01	01	01	0	01
10. Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	02	02	02	0	02
11. Podem não apresentar notas escolares altas	01	03	02	0	01
12. Diversidade de interesses	0	0	0	0	0

**Fonte: Autoria própria constituído por dados categorizados com o software MaxQda 2020 (2021)**

Com a intenção de refinar e ampliar a pesquisa lexical e contemplar os objetivos específicos e geral dessa pesquisa evidenciou-se uma palavra-chave que está alinhada às unidades de registro.

O Quadro 13 apresenta as unidades de contexto e as palavras-chave utilizadas nessa análise lexical, destacando os valores de identidade e diferença de estudantes superdotados, conforme objetivo geral dessa pesquisa, já descrito na introdução.

**Quadro 13 - Palavra-chave destacada**

<b>Unidade de Registro</b>	<b>Palavra-chave destacada</b>
1.Embasamento da ação pedagógica	pedagógica
2.Uso dos documentos na escola	escola
2.1 Subunidade: Inclusão	inclusão
2.2 Subunidade: integração	integração
3. Contraponto com Educação Especial	Educação especial
3.1 Subunidade: Enriquecimento Curricular	Enriquecimento Curricular
3.2 Subunidade: Aprofundamento Curricular	Aprofundamento Curricular
3.3 Subunidade: Suplementação dos conteúdos	Suplementação dos conteúdos
4.Habilidade acima da média.	Habilidade
5. Criatividade	Criatividade
6. Comprometimento com a tarefa	Tarefa
7. Memória muito destacada	Memória
8. Alto desempenho	Desempenho
9. Múltiplas manifestações da inteligência	Inteligência
9.1 Subunidade: Podem não ter QI superior.	Quociente de inteligência
10. Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	Aprendizagem
11. Podem não apresentar notas escolares altas.	Notas altas
12. Diversidade de interesses	Interesses

**Fonte: Autoria própria com base nas unidades de contextos e palavras chaves utilizadas na análise lexical (2021)**

A Tabela 4 apresenta a quantidade total de frases identificadas no MaxQda (2020), as quais contêm as palavras-chave destacadas na busca semântica em cada documento oficial analisado.

Tabela 4 - Palavras-chave identificadas nos documentos

Palavra- chave/Documento	PNEEPEI 2008	PNEE 2020	Decreto 7611 de 2011	Decreto 10502 de 2020
1. Pedagógica	6	25	0	0
2. Escola	62	443	07	35
3. Inclusão	20	67	0	3
4. Integração	03	09	0	0
5. Educação especial	33	261	13	36
6. Enriquecimento Curricular	02	01	0	0
7. Aprofundamento Curricular	0	0	0	0
8. Suplementação dos conteúdos	0	0	0	0
9. Habilidade	2	84	4	6
10. Criatividade	2	5	0	01
11. Tarefa	1	0	0	0
12. Memória	0	03	0	0
13. Desempenho	0	03	0	0
14. Inteligência	0	0	0	0
15. Quociente de inteligência	0	0	0	0
16. Aprendizagem	11	68	0	0
17. Notas altas	0	0	0	0
18. Interesses	2	2	0	0

**Fonte: Autoria própria constituída por dados coletados em pesquisa lexical com o software MaxQda 2020 (2021)**

A fim de corroborar os dados coletados, o Quadro 13 apresenta trechos de frase coletada em cada um dos documentos analisados com o software MaxQda 2020 referentes à Unidade de Contexto Inclusão. As frases foram selecionadas com o critério de que seu conteúdo estivesse articulado ao objeto dessa pesquisa, ou seja, a identidade e diferença na superdotação em um contexto inclusivo. Esta palavra-chave está destacada em negrito no Quadro 13 sendo referente à Unidade de contexto Inclusão. O Apêndice B traz a totalidade das frases identificadas nos quatro documentos referentes às duas unidades de contexto.

Quadro 14 - Frases categorizadas 1

Unidade de Registro/ Documento	PNEEPEI 2008	PNEE 2020 PARTE 1	PNEE 2020 PARTE 2	DECRETO 7611 de 17/11/2011	DECRETO 10502 de 20/09/2020
1. Embasamento da ação pedagógica. Palavra-chave: pedagógica	O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e <b>pedagógica</b> , desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.	no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas <b>pedagógicas</b> e	Na etapa da educação infantil, os sistemas de ensino devem acolher no atendimento educacional especializado as crianças com desenvolvimento atípico e que necessitem de atenção especializada em programas de estimulação <b>pedagógica</b> precoce, para complementação aos que apresentem impedimentos de longo prazo, ou suplementação de ensino para os que apresentem precocidade e autodidatismo.	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave

<p>2. Uso dos documentos na escola. Palavra-chave: escola</p>	<p>A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de <b>escolas</b> e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.</p>	<p>para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à <b>escola</b> comum, tenham também o direito a escolas especializadas</p>	<p>O CAP é destinado também à produção e oferta de material didático-pedagógico em formatos acessíveis para professores e educandos deste público (atuando, inclusive, em parceria com o Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD Acessível) e à formação continuada de profissionais da educação que atuam no atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência visual, matriculados em <b>escolas</b> regulares inclusivas ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar.</p>	<p>Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de <b>escolarização</b> de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>	<p>II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação <b>escolar</b> que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.</p>
---	---	---	---	---	--

2.1 Subunidade de registro Inclusão	A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo <b>inclusão/exclusão</b> , quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola.	Prioriza a <b>inclusão</b> social, cultural, acadêmica e visa aos projetos de vida e à capacitação profissional sempre que possível	A PNEE 2020 afirma os princípios de equidade e <b>inclusão</b> , a fim de que todos os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à educação e à liberdade de fazerem as próprias escolhas.	Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de <b>inclusão</b> plena.	Definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à <b>inclusão</b> social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.
2.2 Subunidade de registro com a palavra-chave Integração	Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e <b>integração</b> que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.	classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua <b>integração</b> nas	Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua <b>integração</b> social [...] e dá outras providências.	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave

3. Contraponto com Educação Especial. Palavra-chave: Educação Especial	A <b>educação especial</b> se organizou tradicionalment e como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.	de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente	Os serviços e recursos de atendimento educacional especializado podem ser oferecidos ao público-alvo da educação especial em espaço integrado, funcionando onde, em um mesmo espaço físico, são oferecidos atendimentos para todas as áreas da <b>educação especial</b> , na forma de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. No CAEE, deve atuar uma ou mais equipes multidisciplinares, locais ou itinerantes.	Oferta de <b>educação especial</b> preferencialmente na rede regular de ensino.	Atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da <b>educação especial</b> aos educandos indígenas, quilombolas e do campo.
3.1 Subunidade de registro com a palavra-chave Enriquecimento Curricular	O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de <b>enriquecimento curricular</b> , o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.	Sem identificação de palavras-chave	Programas de <b>enriquecimento curricular</b> para educandos com altas habilidades ou superdotação.	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave
3.2 Subunidade de registro com a palavra-chave Aprofundamento Curricular	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave

3.3 Subunidade de registro com a palavra-chave Suplementação dos conteúdos	Sem identificação de palavras-chave				
--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

**Fonte: Autoria própria constituído por dados coletados em pesquisa lexical com o software MaxQda 2020 (2021).**

O Quadro 15 apresenta uma frase coletada em cada um dos documentos analisados referentes à Unidade de Contexto Identificação ou Identidade das AH/SD. Os critérios utilizados para definir as palavras-chave para busca lexical foram os mesmos utilizados na Unidade de Contexto Inclusão. A palavra-chave está destacada em negrito no Quadro 15.

**Quadro 15 - Frases categorizadas 2**

Unidade de Registro/ Documento	PNEEPEI 2008	PNEE 2020 PARTE 1	PNEE 2020 PARTE 2	DECRETO 7611 de 17/11/2011	DECRETO 10502 de 20/09/2020
4. Habilidade acima da média. Palavra-chave: habilidade	Sem identificação de palavras-chave	Elas se caracterizam por apresentarem <b>habilidades</b> acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc.) ou em uma área apenas.	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave

5. Criatividade	<p>Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de <b>tarefas</b> em áreas de seu interesse.</p>	<p>educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, <b>criatividade</b> e envolvimento com as atividades escolares.</p>	<p>O atendimento educacional especializado de educandos com deficiência intelectual, mental e/ou transtornos globais do desenvolvimento deve contemplar atividades de ambientação escolar, atividades para a socialização, autonomia na alimentação, higiene e cuidados pessoais, atividades escolares de introdução e conservação das aprendizagens adquiridas nas escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues ou escolas especializadas, sempre visando ao máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da <b>criatividade</b>, das habilidades físicas e intelectuais dos educandos com deficiência intelectual, mental ou com transtornos globais do desenvolvimento.</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, <b>criatividade</b> e envolvimento com as atividades escolares.</p>
-----------------	---	---	--	--	---

<p>6. Comprometimento com a tarefa. Palavra-chave: tarefa</p>	<p>Alunos com altas habilidades/sup erdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidad e e artes. Também apresentam elevada <b>criatividade</b>, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>			
---	---	--	--	--	--

<p>7. Memória muito destacada. Palavra-chave: memória</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>Capovilla (2020a, 2020b) formula a questão da seguinte maneira: quais práticas de intervenção apresentam evidências de serem mais adequadas, mais viáveis e mais eficazes para crianças com desafios de natureza sensorial (cegueira ou surdez ou surdocegueira) , de motricidade (como na tetraplegia, na hemiplegia, na paralisia cerebral, por exemplo), ou de atenção, <b>memória</b>, abstração, linguagem, e assim por diante?</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>
<p>8. Alto desempenho. Palavra-chave: desempenho</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>Estudos de plasticidade neural sugerem que, quanto mais cedo ocorrer o acesso à língua de sinais, maior será o <b>desempenho</b> escolar da criança.</p>	<p>estimular a criação de Programa de Altos Estudos para desenvolver o potencial de educandos com altas habilidades ou superdotação que demonstrem excepcional <b>desempenho</b> acadêmico, a partir de uma trajetória curricular avançada.</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>	<p>Sem identificação de palavras-chave</p>

9. Múltiplas manifestações da inteligência. Palavra-chave: inteligência	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave
9.1 Subunidade: Podem não ter QI superior. Palavra-chave: quociente de inteligência	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave
10. Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse. Palavra-chave: aprendizagem	Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de <b>aprendizagem</b> desses alunos.	Quando analisada essa situação, pode-se perceber que há imensos desafios a serem enfrentados para a disponibilização de professores com formação continuada adequada para atuar nos processos de ensino- <b>aprendizagem</b> de tais educandos.	Na organização do trabalho a ser realizado na classe especializada, os professores devem atuar de acordo com o perfil dos educandos, traçando o Plano de Ensino Individual – PEI, o que implica planejamentos que contemplem tanto adaptações razoáveis nos currículos dos educandos com impedimento de longo prazo que demande apoios múltiplos e contínuos quanto planos para a aceleração de estudos para os educandos com altas habilidades ou superdotação, para maior êxito do seu processo de <b>aprendizagem</b> .	fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e <b>aprendizagem</b> ;	Sem identificação de palavras-chave

11. Podem não apresentar notas escolares altas. Palavra-chave: notas altas	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave
12. Diversidade de interesses. Palavra-chave: interesses	Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).	Em contextos não-formais e informais, é assegurado como forma de alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e laborais, segundo suas características, suas necessidades de aprendizagem e os <b>interesses</b> relacionados com os seus projetos de vida, preferencialmente compatível com as diversidades locais e culturais.	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave	Sem identificação de palavras-chave

Fonte: Autoria própria constituído por dados coletados em pesquisa lexical com o software MaxQda 2020 (2021).

### 5.3 INTERPRETAÇÃO

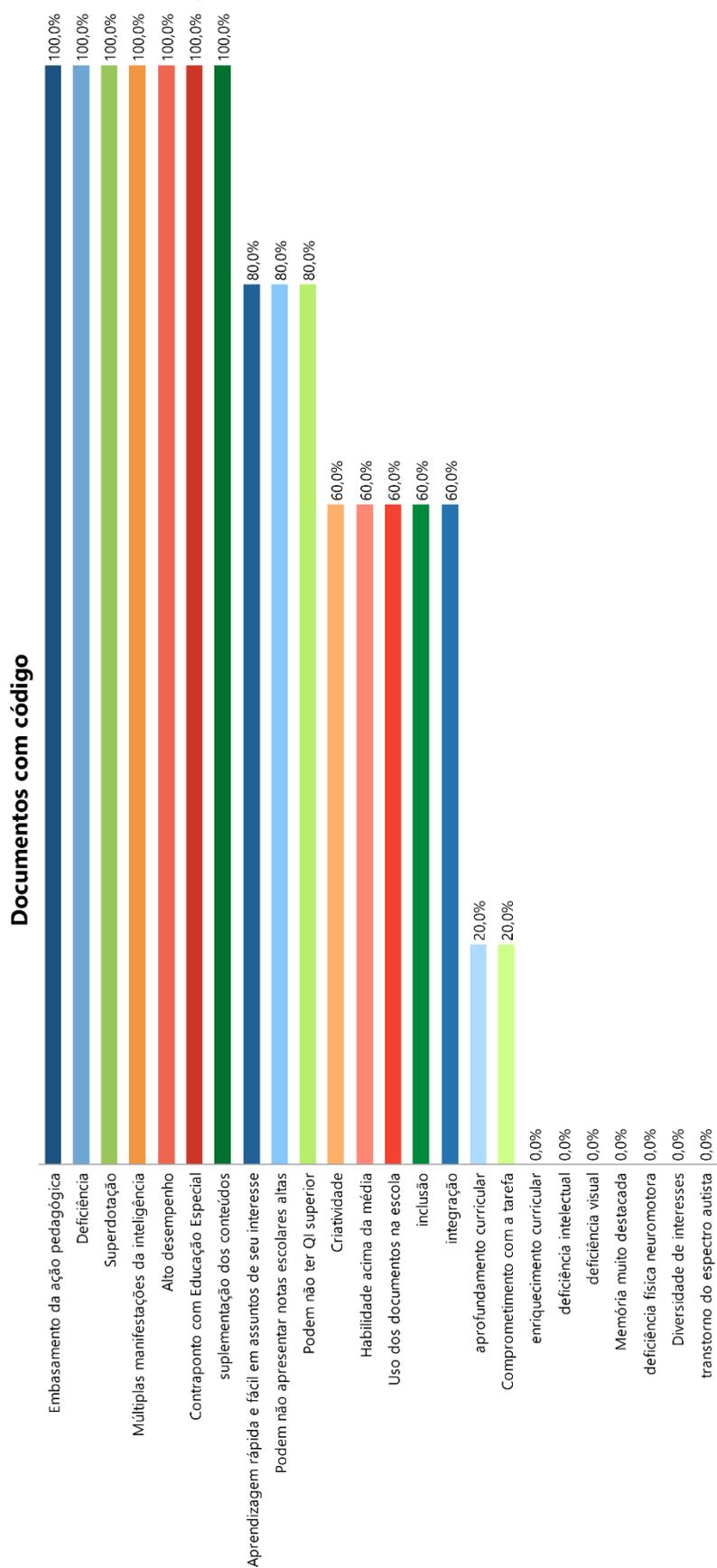
Esta seção tem como objetivo realizar a análise de conteúdo, por meio da interpretação dos dados obtidos referentes aos documentos oficiais do MEC selecionados e descritos nesta pesquisa, dando continuidade às etapas que sucedem a categorização e codificação, conforme Bardin (2011). Nesta interpretação foram considerados os enfoques quantitativos de incidência de frequência e qualitativos de análise e inferências. Nesta perspectiva a interpretação

dos dados intenciona revelar conteúdos acerca da questão balizadora dessa pesquisa: “Que valores sociais sobre a identidade e diferença de estudantes com AH/SD, são apresentados e discutidos em documentos oficiais informativos brasileiros?”.

Portanto, esta seção apresenta a análise e interpretação das incidências de frequência das categorias e códigos, bem como sua interpretação nos aspectos qualitativos fundamentada na bibliografia que embasa teoricamente essa dissertação. Para realizar a interpretação dos dados coletados foram priorizados os seguintes autores da fundamentação teórica: Rodrigues (2006) e Mantoan (2004) como referencial para os aspectos referentes à inclusão, Freire (1987) e Winner (2007) referentes à CTS, Renzulli (1986) e Hall (2016, 2009 e 2005) relacionados às características de comportamento, identidade e diferença na superdotação, respectivamente.

Iniciando a etapa da interpretação, a Figura 3 apresenta a incidência de aparecimento dos termos utilizados nos segmentos compilados.

**Figura 3 - Incidência de aparecimento dos termos nos documentos compilados**



Fonte: Autoria própria utilizando o software MaxQda 2020 (2021)

Esse gráfico, apresentado na Figura 3, revela que os códigos referentes ao: “embasamento da ação pedagógica”, “deficiência”, “superdotação”, “múltiplas manifestações da inteligência”, “alto desempenho”, “contraponto com a Educação Especial” e “suplementação de conteúdos”, estão presentes nos quatro documentos analisados, totalizando 100% de incidência, sendo esses os termos que aparecem com maior frequência. Dessa forma destaca-se a relevância desses códigos na temática dessa pesquisa, bem como suas implicações para identidade e diferença na superdotação.

A unidade de registro “embasamento da ação pedagógica” está relacionada à unidade de contexto “inclusão” e de acordo com Rodrigues (2006) e Mantoan (2004) sob a ótica inclusiva dentro do campo de estudos CTS, pode ser constituído pelos aspectos jurídicos destacados nas leis educacionais, complementado pelo aporte de teorias educacionais que constituem a base para prática educativa de forma efetiva na perspectiva inclusiva, contemplando as diferenças presentes no contexto educacional.

As subunidades “deficiência”, “superdotação”, “suplementação de conteúdos” e “contraponto com educação especial”, referentes à unidade de contexto “embasamento da ação pedagógica” revelam o público-alvo para atuação da educação especial, incidindo nas ações realizadas no contexto escolar para efetivação do processo inclusivo, com necessidade de ajustes em vários campos no contexto escolar, conforme Rodrigues (2006) e Mantoan (2004) afirmam. Mais especificamente, a “suplementação de conteúdos” está articulada com as ações pedagógicas específicas à superdotação e sua inclusão.

Os códigos: “aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse”, “podem não apresentar notas escolares altas”, e o subcódigo “podem não ter QI superior” estão presentes em 80% dos documentos. Esses códigos estão relacionados à Unidade de contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD”.

Os códigos: “criatividade” e “habilidade acima da média”, referentes à Unidade de contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD”, os códigos “uso dos documentos na escola”, “inclusão” e “integração” estão presentes em 60% dos documentos analisados. Os códigos: “aprofundamento curricular” e “comprometimento com a tarefa” em 20% dos documentos. Alguns subcódigos ficaram com 0% de incidência.

De modo qualitativo, os documentos oficiais do MEC que foram analisados contemplam de modo geral aspectos fundamentais para ações pedagógicas que promovem a inclusão de estudantes superdotados. Porém, percebeu-se queda de frequência em relação às unidades e subunidades referentes à Unidade de Contexto “Identidade e Identificação das AH/SD”, quando confrontadas com as unidades e subunidades referentes à Unidade de Contexto “Inclusão”. O desconhecimento dessas características pode contribuir para o baixo número de estudantes superdotados identificados no contexto escolar, conforme dados apresentados na Tabela 1, Cap. 5 dessa pesquisa.

Ao retomar dados quantitativos com intuito de aprofundar a interpretação, buscou-se as palavras-chaves destacadas na Tabela 2 as quais estão relacionadas ao segundo objetivo específico que intenciona “analisar quais indicações são apresentadas nestes documentos para uso nas escolas no que concerne aos estudantes com AH/SD, as quais implicarão na inclusão deste público-alvo da educação especial”.

Nesta perspectiva destacam-se os aspectos referentes à unidade de contexto “Inclusão” com busca lexical realizada com as palavras-chave: 1.pedagógica, 2.escola, 3.inclusão, 4.integração, 5.Educação especial, 6.Enriquecimento Curricular, 7.Aprofundamento Curricular e 8.Suplementação dos conteúdos.

Com a interpretação quantitativa da frequência das palavras nos documentos, “pedagógica” está presente seis vezes na PNEEPEI (BRASIL, 2008), com frequência de 25 na PNEE (BRASIL, 2020) e nenhuma ocorrência nos Decretos 7611 e 10502. “Escola” apresentou frequência de 62 na PNEEPEI (BRASIL, 2008), 443 na PNEE (BRASIL, 2020), 07 no Decreto 7611 e 35 no Decreto 10502. Essas duas palavras-chaves estão relacionadas ao “embasamento da ação pedagógica” e “uso dos documentos na escola”. A PNEE (BRASIL, 2020) foi o documento que apresentou a maior frequência na variável “escola”.

Porém, em uma análise qualitativa, apoiada na pré-análise de conteúdo dos documentos selecionados realizada na seção 5.1.1, essa política enfatizou a escola especial para estudantes surdos, além do retorno de classes e escolas especiais conforme as especificidades dos estudantes. Esses fatos estão na contramão da inclusão, por apresentarem proposta segregadora. Portanto, o número elevado de incidência da palavra-chave “escola” nesse documento pode estar relacionado à

“escola especial”, fato que diverge dos objetivos dessa pesquisa. Essa inferência pode ser corroborada ao final dessa dissertação no Apêndice B com o resultado da pesquisa lexical em sua totalidade.

Rodrigues (2006) salienta que na escola inclusiva não deve haver barreiras de nenhuma espécie, e entre essas as curriculares. A diferenciação curricular permeada por abordagens diferenciadas é proposta por Rodrigues (2006) para promover a inclusão. O autor destaca ainda cinco itens para que a inclusão se efetive no contexto escolar: valores; formação de professores; recursos; currículo e gestão da sala de aula. Mantoan (2004) corrobora essa ideia salientando que barreiras à inclusão podem acontecer devido a projetos educacionais elitistas e homogeneizadores, que produzem situações de exclusão prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes. Portanto essas palavras, “pedagógica” e “escola”, estão intrinsecamente articuladas às ações pedagógicas e ao uso dos documentos oficiais nas instituições de ensino.

Nesta vertente, entre os documentos analisados, a PNEE 2020 apresentou conteúdos que favorecem a inclusão de estudantes superdotados, conforme as unidades e subunidades de registro pesquisadas. Porém, analisando qualitativamente e de modo mais abrangente, com base em Rodrigues (2006) e Mantoan (2004), essa política apresenta aspectos segregadores quando se refere à inclusão de pessoas com deficiência auditiva e outras que apresentam maior comprometimento na aprendizagem, pois indica classes especiais e escolas especiais bilíngues. Esse é um aspecto com desdobramentos desfavoráveis para os estudantes e que consideramos bastante relevante para a inclusão de todos os sujeitos no contexto escolar. Da mesma forma, o fato da aplicação dessa política ter sido suspensa, corrobora a incongruência das propostas inclusivas, comparativamente à PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A maior parte do conteúdo presente nos Decretos 7611 e 10502, não apresentou especificidades em relação à identidade e diferença na superdotação e seus desdobramentos no contexto escolar no que se refere às ações para esse público-alvo da EE. Nesse viés, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em comparação à PNEE (BRASIL, 2020), apresentou maior engajamento com o processo inclusivo de todos os estudantes no ensino regular, por meio de determinações que levam a efetivação da inclusão, de acordo com as teorias estudadas com base em Rodrigues (2006) e Mantoan (2004).

Sendo assim, infere-se com base na fundamentação teórica e nas análises quantitativas e qualitativas que as indicações apresentadas nestes documentos, para uso nas escolas com estudantes com AH/SD, implicarão de forma pouco favorável ao processo de inclusão deste público-alvo da educação especial, estudantes superdotados. Essa inferência está relacionada ao segundo objetivo específico desta pesquisa, já descrito na Introdução.

A palavra-chave “inclusão” apresentou frequência 20 na PNEEPEI (BRASIL, 2008), 67 na PNEE (BRASIL, 2020), sem ocorrência no Decreto 7011 e 3 no Decreto 10502 (BRASIL, 2020). “Integração” apresentou a baixa ocorrência de 3 na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e 9 na PNEE (BRASIL, 2020), sem ocorrências nos dois Decretos. A escolha dessa palavra-chave ocorreu pela diferença conceitual e de valores que constituem os dois processos, além da permanência de ações integrativas no contexto escolar prejudicando a inclusão, conforme afirma Rodrigues (2006). Pela análise quantitativa, é possível inferir que a frequência da palavra “integração” apresentou pouca relevância quando comparada à frequência da palavra “inclusão”, isto pode denotar uma inferência favorável à implementação de ações inclusivas no contexto escolar, prevalecendo a perspectiva da inclusão nos documentos analisados. Entretanto, infere-se em uma análise qualitativa que a frequência da palavra integração, mesmo que de forma não destacada, pode gerar desdobramentos de maior impacto que venham a comprometer a inclusão conforme explicitada por Rodrigues (2006) e Mantoan (2004).

A palavra “Educação Especial” apresentou relevância quantitativa, nos documentos analisados. De acordo com a proposta da PNEEPEI (BRASIL, 2008), apresentada anteriormente na seção 2.3 desta pesquisa, a educação especial na perspectiva da inclusão, é apresentada de forma ressignificada nesta política em função da modificação do seu contexto de atuação, passando a ser estruturada como atendimento educacional especializado. A educação especial passa a ter caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, a fim de promover a inclusão como apoio ao sistema de ensino regular. Nessa ótica, articulando a teoria estudada com os dados coletados nessa pesquisa, se infere que a educação especial pode se revelar como fomentadora da inclusão ao questionar práticas educativas tradicionalistas e propor mudanças nas estratégias de ensino, por meio do eixo de trabalho colaborativo com professores das disciplinas.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 33-43), critica a educação bancária baseada em conteúdos que estão desvinculados do contexto e experiências dos (as) estudantes, os quais são depositados pelo professor de forma fragmentada e desprovidos de significação. Conforme Freire (1987) nesta concepção tradicional de ensino os educandos são os depositários do saber que o educador domina e transmite, sendo considerados como recipientes a serem preenchidos. Enfatizando a exposição oral e desenvolvendo uma relação de verticalidade entre professores e estudantes, a aprendizagem com passividade, desprovida de criticidade leva os estudantes a adaptarem-se ao estado atual de uma sociedade, reforçando aspectos de exclusão no contexto escolar e fora dele. Destaca-se que Freire (1987) afirma que a pedagogia dos oprimidos deve ser construída com eles e não para eles, sendo um dos instrumentos para vivência do seu status quo, ampliando a consciência crítica da opressão, a fim de modificar a realidade. Nessa perspectiva Mantoan (2004) afirma que a escola têm produzido situações de exclusão, prejudicando de forma injusta, muitos estudantes ao longo do processo educacional.

Deste modo, infere-se que a concepção de ensino tradicional, não considerando as individualidades dos estudantes e suas diferenças nas características de comportamento, como as potencialidades e as capacidades, nem ponderando suas necessidades específicas de aprendizagem, contribui para manutenção de métodos de ensino que reforçam situações de discriminação e exclusão, as quais podem ser desconstruídas com ações da educação especial no ensino regular. Infere-se que o papel da educação especial ao fazer o contra ponto com a inclusão, consiste na promoção de mudanças pedagógicas, conceituais e estruturais no contexto do ensino regular, a fim de proporcionar condições que favoreçam a inclusão de todos na escola, conforme a capacidade de cada estudante.

Assim, cabe à educação especial assegurar o cumprimento de processos educativos específicos ao seu público-alvo na promoção da aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades desses estudantes, atuando em conjunto e paralelamente ao ensino regular. Essa inferência está relacionada ao terceiro objetivo específico descrito na Introdução dessa pesquisa, bem como ao referencial estudado na Seção 2.3.

Articulando o referencial da pesquisa e destacando o campo CTS, é possível afirmar que a inclusão desafia as ciências como um todo, favorecendo a evolução de

uma sociedade. Winner (2007) afirma que a resistência à inclusão de pessoas com deficiência é fato que ocorre há muito tempo. De acordo com Winner (2007) o processo de inclusão perpassa pela luta ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, e um dos motivos para que haja resistência às confirmações de direitos, é o fato de que quando um direito é aceito gera a obrigação de ser cumprido. A partir disso as ações devem ser de acordo com o direito reconhecido e exigido.

Nesse sentido, Freire (1967) afirma que a educação é um ato político, sendo que a conscientização dos estudantes é um modo de promover a transformação social por meio do empoderamento e emancipação dos sujeitos com o engajamento necessário na luta para sua libertação. Freire (1967) ao se contrapor à educação que reforça o domínio sobre os oprimidos propõe um método ativo, dialógico, que requer a relação de verdadeiro diálogo entre estudantes e professores. As ações na coletividade se originam da conscientização que a dialogicidade promove.

Freire (1967) considera que os indivíduos são seres inconclusos e capazes de desenvolver sua criticidade frente às situações, educando-se como sujeito ativo em um contexto histórico. Nesse viés, pessoas superdotadas carecem do reconhecimento de seus direitos e do cumprimento deles, podendo ampliar sua visão crítica da realidade e atuar como agentes de mudanças na sociedade. Desse modo, a Educação Especial ao realizar o contraponto para inclusão pode favorecer a realização de ações educativas específicas às AH/SD como o enriquecimento intracurricular e extracurricular, o aprofundamento curricular e a aceleração do currículo. Priorizando e orientando metodologias diferenciadas que destacam o protagonismo dos estudantes no AEE e também no contexto do ensino regular, entre outras ações junto aos professores das disciplinas e às famílias, conforme preconizam as leis descritas na Seção 2.3 dessa dissertação.

Nessa perspectiva, em uma interpretação quantitativa, a palavra-chave “enriquecimento curricular” aparece duas vezes na PNEEPEI de 2008, uma vez na PNEE 2020 e nenhuma vez no Decreto 7611 de 2011, nem tão pouco no Decreto 10502. Já as palavras-chave aprofundamento curricular e suplementação de conteúdos não aparecem em nenhum dos documentos. Estas palavras estão relacionadas ao enriquecimento curricular e foram utilizadas na busca lexical para ampliar a ocorrência dos termos.

Segundo Renzulli (1986), o enriquecimento curricular é fator determinante e significativo no processo de inclusão de estudantes superdotados, pois poderá contribuir no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Renzulli (2004) destaca que o enriquecimento curricular é um dos tipos de atendimento ao estudante superdotado. Essa abordagem consiste em uma proposta diferenciada na qual a escola ou universidade disponibiliza atividades nas áreas de interesse dos estudantes promovendo o autoconhecimento, as relações sociais e a motivação para buscar novos conhecimentos. Essa fundamentação está corroborada em Freitas e Pérez (2012), Sabatella e Cupertino (2007) e Vieira (2018). Portanto, é possível inferir que os documentos oficiais analisados nessa pesquisa e que conseqüentemente embasam as ações pedagógicas nas escolas e universidades, são pouco específicos em relação ao atendimento educacional conforme as especificidades e demandas que a condição de superdotação apresenta. Isto implica negativamente e de forma direta na inclusão desse público-alvo da educação especial.

Em relação à unidade de contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD” que está articulada ao objetivo geral dessa pesquisa: “analisar em documentos oficiais informativos brasileiros de que forma são permeados os valores de identidade e diferença de estudantes com AH/SD”, a busca lexical foi realizada com os vocábulos destacados: 1.habilidade, 2.criatividade, 3.tarefa, 4.memória, 5.desempenho, 6.inteligência, 7.quociente de inteligência, 8.aprendizagem, 9.notas altas, 10.interesses.

Conforme o aporte referencial dessa pesquisa, destacando Hall (2016, 2009 e 2005), Gardner (1995, 1998) e Winner (2007 e 2009), entre outros autores importantes como Virgolim (2007 e 2014), Ellen Winner (1998), Alencar (2007), Pérez e Freitas (2014, 2016), e Silva (2009), articulando com a análise quantitativa acerca do percentual referente às palavras-chave relacionadas às AH/SD e a frequência dos dados coletados na busca geral nos quatro documentos, apresentados na Tabela 4, revelou que em todos os documentos analisados a temática da superdotação está contemplada na legislação, porém com frequências distintas quando comparados entre si. Essas frequências revelam a possibilidade de inferências referentes às unidades de registro e palavras-chave pesquisadas.

Na perspectiva de aprofundar a interpretação retomam-se os dados quantitativos da Tabela 4 para embasar a interpretação qualitativa e promover

inferências articuladas ao referencial. O termo habilidade apresentou incidência 02 na PNEEPEI (BRASIL, 2008), 84 na PNEE (BRASIL, 2020), 04 no Decreto 7611 (BRASIL, 2011) e 06 no Decreto 10502 (BRASIL, 2020). Ressalta-se que a incidência desse termo na PNEE (BRASIL, 2020) se relaciona às habilidades do público-alvo da Educação Especial de modo geral, não sendo específico da superdotação.

O vocábulo “criatividade” aparece 02 vezes na PNEEPEI (BRASIL, 2008), 05 na PNEE (BRASIL, 2020), nenhuma no Decreto 7611 (BRASIL, 2011) e 01 no Decreto 10502 (BRASIL, 2020). Entretanto, as unidades de registro “habilidade acima da média” e “criatividade” representam dois anéis da Teoria dos Três anéis de Renzulli (1986) que compõem os indicadores da condição e conseqüentemente estão relacionadas a valores de identidade e diferença nas AH/SD, são relevantes para essa temática. A baixa frequência da palavra “criatividade” articulada às teorias de Renzulli (1986) e Hall (2009), permite a inferência de que a identificação da superdotação, com base nas diferenças de comportamento que os indivíduos superdotados apresentam, fica desfavorecida e acarreta implicações negativas em seu processo educativo.

O código “tarefa” foi utilizado como palavra-chave para codificação por ser indicador de AH/SD e teve somente uma incidência na PNEEPEI (BRASIL, 2008). Conforme Renzulli (1986) o “envolvimento com a tarefa” é o terceiro anel de sua Teoria dos Três anéis, sendo importante na identificação dos estudantes por representar uma das diferenças no comportamento do superdotado em relação a outros sujeitos.

“Memória e desempenho” são palavras-chave que apresentaram incidência de 03 cada uma delas na PNEE (BRASIL, 2020), porém as palavras no contexto da frase categorizada não correspondem às AH/SD. A palavra-chave “aprendizagem” apresentou incidência de 11 na PNEEPEI (BRASIL, 2008), 68 na PNEE (BRASIL, 2020), 04 no Decreto 7611 e nenhuma incidência no Decreto 10502. As palavras-chave: “notas altas”, “inteligência”, “quociente de inteligência” não apresentaram incidência em nenhum dos documentos categorizados. O vocábulo “interesses” apresentou 02 incidências na PNEEPEI (BRASIL, 2008), não havendo registro em nenhum dos outros três documentos.

No campo de estudos CTS, destacando a relevância em se considerar a identidade e diferença de pessoas superdotadas para a efetivação da identificação

da condição e conseqüente retirada da invisibilidade com posterior inclusão no contexto educacional, pondera-se nessa perspectiva, a pertinência das palavras-chave ou unidades de registro: “habilidade acima da média”, “criatividade”, “envolvimento com a tarefa”, “memória destacada”, “múltiplas manifestações da inteligência”, “alto desempenho”, “quociente de inteligência”, “aprendizagem rápida”, “podem não apresentar notas altas” e “diversidade de interesses”. A incidência dessas palavras-chave nos documentos categorizados apresentou frequência baixa de modo geral. Isso leva a inferir que características da superdotação que se referem à identificação e as diferenças que esses indivíduos apresentam estão com baixa representação nos documentos codificados.

Articulando os dados obtidos com o referencial teórico enfocando a identidade e diferença, apresentados nessa pesquisa na seção 2.4, Hall (2005) afirma que há três ideias a cerca do conceito de identidade. Para o sujeito do iluminismo, a essência individual, que nasce e se desenvolve com ele é a sua identidade. Na concepção do sujeito sociológico a identidade é formada na relação entre o sujeito e a sociedade, em que outras pessoas são mediadoras de valores, sentidos e símbolos. A terceira ideia apresenta o sujeito pós-moderno, em que a identidade não é fixa, nem essencial, nem tão pouco permanente. É formada e transformada de forma contínua conforme somos representados ou abordados nos sistemas culturais que nos cercam.

Desta forma, Hall (2005) afirma que ao invés de se falar de identidade como algo acabado, por ser um processo contínuo, deveria ser chamado de identificação. Nesta perspectiva as sociedades da modernidade se caracterizam pela diferença, produzindo uma multiplicidade de diferentes identidades. Nesse sentido, é possível inferir que as palavras-chave e unidades de registro utilizadas nessa pesquisa, as quais são características que compõem as diferenças no comportamento da superdotação, contribuem para identificação dessa condição, destacando a terceira concepção de identidade de acordo com Hall (1995). Ressalta-se que de acordo com este autor, sendo a identidade construída pelas diferenças, a mesma é fluida em sua significação, corroborando a necessidade de maior visibilidade dessas características nos documentos oficiais que orientam as ações educativas, a fim de minimizar possíveis desdobramentos negativos para identificação de pessoas superdotadas, que podem ser advindos das concepções de sujeito do iluminismo e sujeito sociológico.

Considerando-se o sujeito pós-moderno conforme Hall (2005) e a baixa ocorrência dos termos pesquisados nos documentos analisados, relacionados à representação da superdotação, infere-se que isso pode levar a exclusão de indivíduos superdotados e consequente perda de direitos referentes à essa condição. Nesta lógica, Winner (2007) afirma que as reivindicações de direitos surgem quando indivíduos ou grupos são oprimidos, e buscam remover barreiras e hierarquias que suprimem esses direitos. Movimentos sociais em prol da reivindicação de direitos trazem a necessidade de mudanças tecnológicas, entre elas, mudanças nas legislações. Ao se considerar os documentos que embasam a prática docente nas escolas, como artefatos tecnológicos e que, portanto não são neutros e têm políticas, a carência de especificidades sobre as AH/SD nos documentos analisados, revela a necessidade de ampliar a representatividade da superdotação em documentos oficiais.

A Figura 4 apresenta os números totais dos códigos e subcódigos distribuídos nos quatro documentos analisados, sendo que a PNEE 2020 está dividida em duas partes para codificação e análise, conforme especificado anteriormente nesta seção.

**Figura 4 - Frequência numérica das categorias de análise, unidades de registro e subunidades de registro em cada documento de modo hierarquizado**

Lista de Códigos	politicaeducespecial2008	pnee-2020	decreto_n_7611_...	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	Decreto 10502
MAXDicto					
Embasamento da ação pedagógica	11	28	1	31	4
Deficiência	6	9	2	14	3
deficiência intelectual					
deficiência visual					
deficiência física neuromotc					
transorno do espectro aut					
Superdotação	5	19	2	20	6
Podem não apresentar notas esco	1	8		12	3
Aprendizagem rápida e fácil em ass	4	9		16	2
Diversidade de interesses					
Múltiplas manifestações da inteligêi	7	25	2	21	4
Podem não ter QI superior	1	2		7	1
Alto desempenho	1	3	1	2	1
Memória muito destacada					
Criatividade	1	3		1	
Habilidade acima da média	5	12		8	
Contraponto com Educação Spec	11	34	5	33	6
enriquecimento curricular					
aprofundamento curricular	1				
suplementação dos conteúdos	1	3	2	5	1
Uso dos documentos na escola	4	9		4	
inclusão	5	19		7	
integração	1		2	1	
Comprometimento com a tarefa				1	

Fonte: Autoria própria utilizando o software MaxQda (2021)

A Figura 4 permite observar de forma detalhada as incidências de categorias de análise e unidades de registro em cada documento analisado. As colunas representam as incidências nos documentos facilitando a comparação e interpretação dos dados obtidos.

A Figura 4 “Frequência numérica das categorias de análise”, “unidades de registro” e “subunidades de registro” em cada documento de modo hierarquizado, destaca que as Unidades de registro “Embasamento da ação pedagógica” e “contraponto com a Educação Especial” aparecem com maior incidência nos quatro documentos analisados. Outro aspecto a se considerar na análise é o fato do código “uso dos documentos na escola” e o subcódigo “inclusão” aparecerem de modo pouco relevante. O código “uso dos documentos na escola” aparece de modo mais destacado na PNEEPEI (BRASIL, 2008) em relação aos demais documentos. Já o subcódigo “inclusão” apresenta leve destaque no documento PNEE (BRASIL, 2020). Porém, na pré-análise desse documento, com o objetivo de compreender as características dos conteúdos de cada documento, o termo “inclusão” apresentou maior incidência, porém identificou-se que a abordagem e conceito de inclusão que o documento destaca, não corresponde ao referencial que embasou esse estudo. Nesse sentido essa pesquisa se fundamentou em Mantoan (2018, 2004) e Rodrigues (2006) conforme salientado no Capítulo 3.

Nesta ótica, com base na fundamentação bibliográfica dessa pesquisa em Hall (2016, 2009, 2005), Silva (2009), Winner (2007, 2009), Sternberg (2003, 2019, 2012), Renzulli (1978, 1986), Gardner (1995, 1998), Mantoan (2018, 2004), Rodrigues (2006), Freire (1967, 2005), Ellen Winner (1998), Alencar (2007) e Pérez e Freitas (2014, 2016), percebeu-se a relevância da incidência da unidade de registro “uso dos documentos na escola”. Essa unidade está articulada ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que é relacionado à identificação de “documentos oficiais informativos” indicados pelo MEC que embasam a ação pedagógica na educação especial e inclusão referentes aos estudantes superdotados. Essa unidade de registro se alinha também ao segundo objetivo específico da pesquisa referente à análise das indicações apresentadas nestes documentos para uso nas escolas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes superdotados, as quais estando intrinsecamente ligadas ao processo de inclusão, constituem-se como aspecto relevante ao se considerar as características e as necessidades pedagógicas específicas desses estudantes, juntamente às

ações para efetivação do processo no contexto educacional, respeitando-se as características próprias de cada sujeito.

Nesse sentido, a incidência dessa unidade de registro, a qual sua busca foi refinada pela palavra-chave “escola”, revela-se de grande pertinência, pois engloba os aspectos de identidade, identificação, diferença, mitos e intervenções pedagógicas no contexto escolar. Esses aspectos implicam sobremaneira e de modo diferencial na inclusão desse público-alvo da Educação Especial, refletindo no desenvolvimento de seus potenciais e na formação enquanto cidadãos, que poderão contribuir positivamente para construção de uma sociedade mais justa nos aspectos que a constitui. Na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e na PNEE (BRASIL, 2020), estão contemplados o conceito de superdotação, a indicação de atendimento educacional especializado, o enriquecimento curricular e aceleração de estudos. Porém, principalmente ao que se refere ao enriquecimento curricular e aceleração de estudos, que fazem parte das ações que serão realizadas no ensino regular, há carência de regras claras para execução dessas ações. Portanto, os desdobramentos na inclusão de estudantes superdotados podem ser negativos do ponto de vista de práticas educativas que considerem as diferenças no processo de aprendizagem de superdotados. Portanto, a contemplação de indicações específicas à superdotação nos documentos oficiais, se revela como primordial para o processo educacional desses estudantes.

Nessa perspectiva, a análise quantitativa apresentou os seguintes números colocados na Tabela 5:

**Tabela 5 - Análise quantitativa**

<b>DOCUMENTO/QUANTIDADE</b>	<b>PNEEPEI (2008)</b>	<b>PNEE (2020)</b>	<b>DECRETO 7611/2011</b>	<b>DECRETO 10502/2020</b>
CODIFICAÇÃO GERAL	65	366	17	31
CODIFICAÇÃO REFERENTE ÀS AH/SD	25	168	5	17
PORCENTAGEM REFERENTE ÀS AH/SD	38,461%	45,901%	29,411%	54,838%

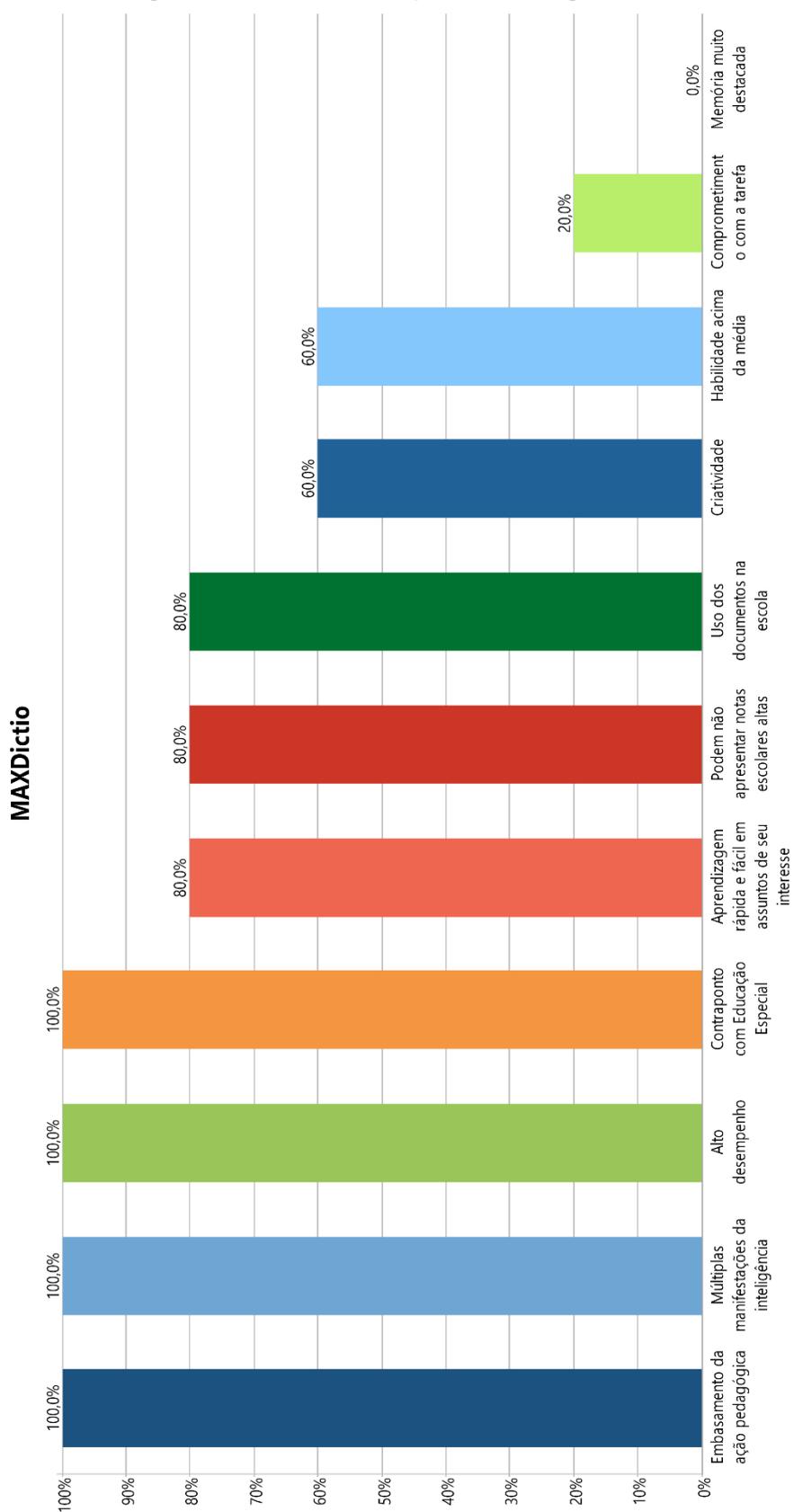
**Fonte: Autoria própria utilizando o software MaxQda 2020 (2021)**

A totalidade das frases codificadas pelo MaxQda 2020 (2021) estão disponibilizadas no Apêndice B. A contagem dos códigos com os aspectos

relacionados ao contexto das AH/SD foi embasada no referencial bibliográfico dessa pesquisa e nas Unidades de Contexto e de Registro. Destaca-se nesta análise quantitativa a porcentagem referente ao total de palavras-chave relacionadas às AH/SD.

A Figura 5 apresenta a estatística da incidência de aparecimento dos subcódigos elencados no MAXDictio constituído por unidades e subunidades de registro.

Figura 5 - Dicionário das palavras categorizadas



Fonte: Autoria própria utilizando o software MaxQda 2020 (2021)

Na análise e interpretação dos dados, as subunidades “memória muito destacada” (0%), “comprometimento com a tarefa” (20%), “habilidade acima da média” (60%) e “criatividade” (60%) são unidades de registro referentes à Unidade de contexto “Identificação ou Identidade das AH/SD”. Essas características de comportamento estão relacionadas à identidade e diferença na superdotação e se relacionam ao processo de identificação da condição. Hall (2009) define identidade como algo que se é, e diferença como sendo aquilo que o outro é. A identidade depende da diferença e vice-versa, portanto são inseparáveis. Hall (2005) salienta que antigas identidades que durante muito tempo trouxeram estabilidade ao mundo social estão em decadência desde o final do século XX, promovendo o surgimento de novas identidades que rompem com a visão de sujeito unificado presente no indivíduo moderno. Assim, conforme Hall (2005), a “crise de identidade” abala condições que eram referências e que estabilizavam os indivíduos no contexto social. Portanto, um olhar às diferenças na superdotação, que aceite e respeite a diversidade é relevante, não só na intervenção escolar, mas também para identificação de um sujeito superdotado.

Desta forma, considerando a exposição dos resultados da análise de conteúdo dos documentos antepostos, passa-se às considerações finais desta pesquisa descritas no Capítulo 6.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulando a teoria que fundamentou essa pesquisa com os dados desvelados na análise documental, deduz-se que a superdotação em relação às políticas públicas e a sua aplicação de forma efetiva, ao longo da história foi tratada de forma não prioritária em nosso país. Aspectos referentes à identificação, ao atendimento educacional e ao desenvolvimento das potencialidades que pessoas superdotadas apresentam, permanecem sendo muitas vezes renegados a um segundo plano.

As especificidades que constituem os sujeitos com AH/SD os faz pertencer ao público-alvo da educação especial e, portanto com necessidades educacionais específicas. Contudo, de acordo com dados quantitativos obtidos nessa pesquisa, há um número bastante expressivo de sujeitos superdotados não identificados, permanecendo invisíveis tanto no contexto educacional quanto no social. Esses dados, considerando o percentual de 3,5% indicado pela OMS, o qual indica que de 3,5 a 5 % da população brasileira apresenta altas habilidades/superdotação, revelaram que somente 7,42% do número total de estudantes esperado no município de Curitiba e 5,58% no Estado do Paraná na segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão matriculados no atendimento educacional especializado, ou seja, estão identificados e frequentando o AEE.

O alto percentual revelado de estudantes não identificados em 2019, 92,50% na cidade de Curitiba e 94,40% no Estado do Paraná, pode estar associado a preconceitos e ideologias que estão vinculadas às representações desses sujeitos, que se originam na construção de uma identidade, a qual não condiz com os reais aspectos que constituem esses indivíduos, suas características, necessidades e dificuldades. O baixo número de estudantes identificados perpassa por mitos presentes no contexto escolar e social, por estereótipos ligados à condição e pela falta de conhecimento da grande maioria dos docentes acerca da superdotação. Dessa forma, esses sujeitos permanecem excluídos no sistema de ensino, mesmo tendo acesso às escolas. Pois, em sua permanência não são contempladas as intervenções específicas de que necessitam.

Porém, além de um olhar direcionado às especificidades das AH/SD, o resultado da análise de conteúdo realizada nessa pesquisa revelou que a superdotação carece de políticas públicas específicas a essa condição. Os

documentos oficiais do MEC que embasam a prática pedagógica nas escolas e que implicarão na efetivação da inclusão desses estudantes são muito carentes em indicações específicas para essa condição. A análise dos documentos desta pesquisa revelou que estão balizados na apresentação do conceito de superdotação, na indicação de atendimento educacional especializado, no enriquecimento curricular, e na aceleração de estudos quando indicada. Esses documentos trazem conteúdos da educação especial como um todo e de forma geral, abrangendo seu público-alvo, incluindo as deficiências e transtorno do espectro autista. Portanto, são desprovidos de determinações mais específicas para a superdotação, principalmente de como executar as indicações que apresentam.

Nesse sentido, esta pesquisa teve a seguinte questão balizadora: “Que valores sociais sobre a identidade e diferença de estudantes com AH/SD, são apresentados e discutidos em documentos oficiais informativos brasileiros?” Para responder essa questão, buscaram-se os referenciais teóricos e os dados revelados na análise dos documentos. Os dados revelaram que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a PNEE (BRASIL, 2020) apresentaram o conceito de superdotação, a indicação de atendimento educacional especializado, o enriquecimento curricular e a aceleração de estudos. Porém, sem especificar a execução dessas ações que são relevantes para efetivação da inclusão. Algumas especificidades relacionadas à identidade e diferenças, próprios das AH/SD, estão presentes de forma pouco explícita nos quatro documentos, fato que pode ser importante entrave no processo de inclusão como um todo. Portanto, revela-se como primordial o reconhecimento das características que compõem as diferenças no comportamento e construção da identidade do superdotado, com o desvelar dos aspectos que compõem a identidade e diferença da superdotação, nos documentos oficiais que orientam as ações educativas.

Especialmente, o processo de identificação desses estudantes no contexto escolar, que é o ponto de partida para que as políticas públicas sejam cumpridas, não está contemplado nesses documentos. A relevância da identificação, com base nos valores de identidade e diferença, se destaca nesse estudo, pois somente estando identificados, saindo da invisibilidade, poderão não ser negligenciados e assim exigir o cumprimento de seus direitos.

Ao analisar os objetivos geral e específicos dessa pesquisa, os resultados atingidos revelam dados que apoiam as conclusões desse estudo, sendo aqui relacionados.

Em relação ao objetivo geral: “analisar em documentos oficiais informativos brasileiros de que forma são permeados os valores de identidade e diferença de estudantes com AH/SD”, como há uma gama de documentos, normas, notas técnicas do MEC, leis e políticas públicas educacionais que balizam as ações educativas na educação especial e na promoção da inclusão, foi necessário estabelecer um recorte para analisar um conjunto específico de documentos. Desta forma, atingiu-se o objetivo geral, com a análise dos documentos selecionados nesta pesquisa, observando uma insuficiência de elementos que destaquem a identidade e diferença nas AH/SD. Esses são aspectos essenciais para identificação, quebra de invisibilidade e inclusão desses sujeitos. Esse fato revela a urgência de políticas públicas específicas a esse público-alvo da educação especial, que privilegiem aspectos relacionados à identidade e diferença desses estudantes.

O primeiro objetivo específico de “Identificar quais documentos oficiais informativos são indicados pelo MEC para embasar a ação pedagógica na educação especial e inclusão referentes aos estudantes com AH/SD”, destaca-se que foram identificados quatro documentos relevantes para o embasamento dessas ações. Entretanto, essa pesquisa não esgota a identificação de documentos diversos com a mesma intencionalidade no âmbito nacional, estadual ou municipal.

O segundo objetivo específico “Analisar quais indicações são apresentadas nestes documentos para uso nas escolas no que concerne aos estudantes com AH/SD, as quais implicarão na inclusão deste público-alvo da educação especial”, foi atingido, por meio da análise de conteúdo, e revelou a baixa incidência de indicações específicas da temática. A análise dos elementos categorizados e interpretados nos documentos selecionados destacou a necessidade de elucidar em documentos oficiais, aspectos que podem ser diferenciais para efetiva inclusão do sujeito superdotado.

Quanto ao último objetivo específico: “Realizar o contraponto entre a Inclusão e a Educação Especial, no que tange às AH/SD, em documentos oficiais do governo federal, à luz do campo CTS” considera-se que foi alcançado de acordo com a amplitude que a temática é abordada nos documentos. Todavia, se revelou que as AH/SD requerem maior destaque na legislação e políticas inclusivas em

nosso país, pois essas são condicionadas por valores e atendem de modo pouco relevante aspectos sociais de identidade e diferença relacionados a esses indivíduos, considerando a crítica ao determinismo e a neutralidade das políticas existentes.

O processo de análise dos documentos oficiais do governo, que são utilizados para embasar as ações na esfera educativa apresentaram o contraponto entre a educação especial e a inclusão. Isso favorece o processo de promoção de uma “Educação para Todos”, como preconizam os documentos internacionais e nacionais balizadores da inclusão e presentes no referencial dessa pesquisa. Nesse sentido, a educação especial pode ser promotora da inclusão, ao fomentar mudanças nas práticas educativas realizadas no ensino regular nas disciplinas curriculares, a fim de promover o acesso ao currículo e o enriquecimento curricular, de acordo com as capacidades que os estudantes apresentam. Destacando neste estudo os sujeitos superdotados, priorizamos o fortalecimento do processo de inclusão no contexto escolar dessa parcela de estudantes.

Diante do exposto, percebemos como necessário uma revisão nas políticas públicas elaboradas pelo MEC, com vistas a maior abrangência nesta temática, discriminando com maior amplitude as especificidades da superdotação, no que condiz à explicitação de identidade e diferença presentes nesta condição.

## 6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Realizamos este estudo sob o viés da identidade e diferença nas AH/SD, sendo embasado em referenciais no campo CTS, considerando que documentos são artefatos tecnológicos e, portanto não são neutros e têm políticas. Com uma abordagem em interdisciplinaridade destacamos a relação entre diferentes campos de estudo, nas áreas do conhecimento referentes à sociologia, educação, psicologia, entre outras. A análise de documentos oficiais do MEC para embasamento de ações pedagógicas em um contexto escolar inclusivo, desvelou a representatividade da superdotação nesses documentos e sua abrangência e profundidade ao tratar de valores sociais de identidade e diferença nas AH/SD.

Entretanto, é possível observar lacunas nesse estudo que possibilitam novos estudos na temática. Pesquisas que abrangem documentos na esfera estadual e

municipal são relevantes para a temática, pois mesmo seguindo as determinações do MEC, essas instâncias elaboram políticas nessa área e que podem complementar esta pesquisa por meio da análise de documentos.

Outro viés possível seria investigar a superdotação no ensino superior e sua relação com a educação especial no processo de inclusão de estudantes superdotados identificados ou não. Destacando que a continuidade de ações educacionais específicas à condição no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes é fundamental para salvaguardar o desenvolvimento de seus potenciais.

Focando ainda a importância da identidade e diferença na superdotação, articulados aos resultados dessa pesquisa que revelou um baixo número de pessoas identificadas em nosso País e Estado, percebe-se a relevância de se propor uma agenda para apropriação, em escolas e/ou universidades, de documentos oficiais informativos do MEC selecionados por relevância na temática.

## 6.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa realizada por meio da análise de conteúdo de documentos oficiais brasileiros que orientam as ações pedagógicas nas escolas, evidenciou-se a insuficiência de elementos que destacam os valores sociais de identidade e diferença nas AH/SD. Apesar de estar presente e abordada em documentos oficiais, esta temática e suas implicações no processo educacional e contexto social desses estudantes, ainda carece de maior efetivação por meio de ações favoráveis por parte da administração pública.

Considerando que valores de identidade e diferença são aspectos essenciais para identificação, quebra de invisibilidade e inclusão desses sujeitos no contexto escolar e social, ponderamos que a pesquisa de campo poderia ter fortalecido a coleta de dados referentes à ação docente. Os dados coletados poderiam endossar os dados obtidos na análise de conteúdo dos documentos, aprimorando os resultados da pesquisa.

Esses dados apresentam relevância, pois os professores das disciplinas são os primeiros a perceber comportamentos diferenciados nos estudantes. As situações de aprendizagem favorecem a observação das características apresentadas pelos estudantes ao longo do processo. Além desses dados, poderia também ser

pesquisada a presença de mitos no contexto escolar acerca dessa condição, ampliando e favorecendo a análise qualitativa da pesquisa.

Em relação ao atendimento educacional especializado, no que concerne aos estudantes superdotados, a relevância de dados coletados em campo está relacionada à promoção da inclusão, ampliando o refinamento dos dados da pesquisa sobre o contraponto entre a educação especial e a inclusão.

O desvelar de fragilidades e potencialidades presentes no contexto escolar, tanto no ensino regular, quanto no atendimento educacional especializado, poderia promover mudanças nas ações educativas contribuindo na formação desses estudantes. Em outra perspectiva, a pesquisa de campo poderia ampliar as discussões referentes às ações orientadas nos documentos oficiais e sua efetivação nas escolas, com base nos dados coletados do objeto de estudo.

Porém, devido ao período de realização deste trabalho ter ocorrido em contexto pandêmico em função da Covid 19, e as escolas estarem com aulas remotas, foi necessário o redirecionamento no método da pesquisa.

Entretanto, a presente pesquisa atingiu os objetivos propostos, realizando a análise de conteúdo de documentos oficiais brasileiros, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a temática, salientando a necessidade de revisão e efetivação das políticas públicas, na ampliação da visibilidade dos sujeitos superdotados para o fortalecimento da inclusão.

### 6.3 INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS

Conforme o exposto nesse estudo com base nos referenciais e destacando a análise de conteúdo dos documentos oficiais do MEC, infere-se a urgente necessidade de elaboração de políticas específicas a esse público-alvo da educação especial, considerando de forma explícita valores sociais de identidade e diferença em sua construção. Desta forma, viabilizaria possíveis desdobramentos como a promoção da efetividade e continuidade de ações geradas por essas políticas inclusivas, visto que a discriminação a que pessoas superdotadas são submetidas ocorre em diversos contextos e em diferentes aspectos. Preconceitos, estigmas, mitos, estereótipos, falta de conhecimento das características dessa condição, entre outros aspectos, perpassam a identificação, a identidade e as diferenças presentes

nas AH/SD, fazendo com que esses sujeitos permaneçam na invisibilidade. Este é um público que frequentemente fica à margem ou em segundo plano quando se trata de necessidades educacionais específicas.

Portanto, ao se garantir o pleno desenvolvimento de seu potencial cognitivo, criativo e emocional, por meio de atividades pedagógicas adequadas ao contexto escolar, poderá haver ganhos potenciais no âmbito social e acadêmico, com criatividade e liderança nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para construção de uma sociedade democrática de fato e justa para todos os cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. de S. **A construção de práticas Educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 13-23.
- ALENCAR, E. M. L. S. O papel do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades sócioemocionais do aluno com altas habilidades. In: JOLY: M. C. R. A. **Questões de pesquisa e práticas em Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 101-123.
- ALENCAR, E. M. L.S. de. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In: PISKE, F. H. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 149-160.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENDELMAN, K.; PÉREZ, S. G. **Altas Habilidades/Superdotación: qué, quién, cómo?** Montevideo, Uruguay: Isadora, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Convenção da Guatemala**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 24 abr. 2020

BRASIL. MEC. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultado Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 17 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Senado Notícias. **Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145033>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Senado Notícias. **Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial**. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 contra o Decreto 10502/2020**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Z8umZIV7Wfk&ab\\_channel=STF](https://www.youtube.com/watch?v=Z8umZIV7Wfk&ab_channel=STF). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 contra o Decreto 10502/2020**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XATOL6-9p1M&ab\\_channel=STF](https://www.youtube.com/watch?v=XATOL6-9p1M&ab_channel=STF). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 contra o Decreto 10502/2020**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LECIIDwbH4I&ab\\_channel=STF](https://www.youtube.com/watch?v=LECIIDwbH4I&ab_channel=STF). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 contra o Decreto 10502/2020**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vYD48CR4xR0>. Acesso em 28 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Nota Conjunta contra o Decreto 10.502/2020**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-conjunta-10502.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Um\\_Olhar\\_Para\\_As\\_Altas\\_habilidades\\_2%C2%B0\\_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 1 jun. 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. rev. atual e ampl. São Paulo: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC/SEE, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

EHN, P., FARÍAS, I., & SÁNCHEZ CRIADO, T. (2018). On the Possibility of Socialist-democratic Design Things: Interview with Pelle Ehn. Interviewers: I. Farías & T. Sánchez Criado. *Diseña*, (12), 52–69. <https://doi.org/10.7764/disen.12.52-69>

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

FLACH, S. de F. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 221-240, jan.-mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701338.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

FREIRE, P. Justificativa da pedagogia do oprimido. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 16-29.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. N. **História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**: políticas e legislação - perspectiva legal do AEE. No prelo.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. **O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades**. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

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

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H; KORNHABER L. Mindy; WAKE, K. Warren. **Inteligência Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GAZIM, E. C.B.B. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Chão da escola**, Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIORDAN, A. *et al.* **L'alphabétisation scientifique et technique**: actes des XV<sup>es</sup> Journées Internationales sur la Communication, L'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles. Paris: Université Paris VII, 1994.

HALL, S. "The work of representation". In: HALL, S. (Org.) Representation. **Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S. A questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.). **Da Diápora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 51-100.

HALL, S. O espetáculo do outro. In: HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. p. 31-228.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEWARD, W. Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. **The Journal of Special Education**, v. 36, n. 4, p. 186-205, 2003.

LINSINGEN, I. v.; BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. O que é ciência, tecnologia e sociedade? In: \_\_\_\_\_. **Introdução aos estudos CTS: ciência, tecnologia e sociedade**. Espanha: OÉI, 2003. p. 119-156. Cadernos de Ibero-América.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. É. Diferença e Educação: deslocamentos necessários. In: MACHADO, R. (org.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, M. T. É. **Escola dos diferentes ou escolas das diferenças?** 2018. Disponível em: [http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as\\_Maria-Teresa-Mantoan.pdf](http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf). Acesso em 10 nov. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista do Centro de Estudos Judiciários, n. 26, p. 36-44, jul.-set. 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewArticle/622>. Acesso em: 5 nov. 2018.

NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. (orgs.). **Atendimento educacional especializado para altas habilidades superdotação**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-92.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, J. C. de; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-9, trimestral. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3332>. Acesso em: 8 ago. 2020.

OU. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ou/aceso>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2003 do CEE**.

Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2016 do CEE**.

Disponível em:

[https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em 15 abr. 2022.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Disponível em:

[https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

PARANÁ. Governo do Estado. Agência Estadual de Notícias. **Atendimento a alunos com superdotação completa 15 anos**. 2019. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Atendimento-alunos-com-superdotacao-completa-15-anos>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PARANÁ. NRE-CURITIBA. **Dados do número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em Curitiba/PR**. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Estadual de Registro Escolar, SERE. **Dados do número de estudantes com altas Habilidades/Superdotação matriculados no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais no Estado do Paraná**. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011**. Disponível em:

[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF). Acesso em: 15 abr. 2022.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

PÉREZ, S. G. B., FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Revista Psicologia e argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20413/19677>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, p. 21-30. 2013.

PÉREZ, S. Gr. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam seu atendimento. **Revista Educação Especial**, n. 22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos de crianças superdotadas no contexto escolar: contribuições a partir de Vigotski. In: PISKE, F. H. R. *et al.* **Altas Habilidades/superdotação (AH/SD) criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.

RENZULLI J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>. Acesso em: 31 jun. 2021.

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

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness?** Reexamination of the definition of gifted and talented. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, 1978.

RENZULLI, J.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

RODRIGUES, D. “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: [http://www.ceeja.ufscar.br/dez\\_ideias\\_sobre\\_deficientes](http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes). Acesso em: 24 abr. 2021.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. rev. atual e ampl. Curitiba: IBPEX, 2008.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Orientação a Professores. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2007. Cap. 4, p. 55, v. 1.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA\\_-\\_Identidade\\_e\\_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

STAM, R.; SHOHAT, E. Estereótipo, realismo e representação racial: as mediações culturais que funcionam como forma de controle social sobre grupos étnicos não brancos. **Imagens**, Campinas, n. 5, p. 70-84, ago.-dez. 1995.

Sternberg, R. J. **Psicologia Cognitiva.** 5. ed. Belmont, CA: Wadsworth. 2019.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, C. T.. História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: políticas e legislação-perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para as altas habilidades superdotação.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

TERRASSIER, J. C. El síndrome de la disincronia. In: BENITO-MATE, Y. (coord.). **Intervención e investigación psicoeducativas em alunos superdotados.** Salamanca (Espanha): Amarú, 1996. p. 147-152.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990).** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UTFPR-PPGTE. **Linha de pesquisa Mediações e culturas.** Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgte/sobre/mediacoes-e-cultura-1>. Acesso em: 4 fev. 2022.

VIEIRA, N. J. W. **O atendimento educacional especializado para alunos de alta habilidade/Superdotados**: reflexões sobre esta intervenção. p. 114-121. Nov.2018. Disponível em: <https://plataformas.ude.edu.uy/revistas/rifedu/index.php/RSEUS/article/view/49/71>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VIEIRA, N. J. W. O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para altas habilidades superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 93-124.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WINNER, L. **Information Technology and Educational Amnesia**. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2009.7.6.587>. Acesso em: 1 nov. 2021.

WINNER, L. **Is there a right to shape technology?**. 2007. Disponível em: [http://institucional.us.es/revistas/argumentos/10/art\\_11\\_rea10.pdf](http://institucional.us.es/revistas/argumentos/10/art_11_rea10.pdf). Acesso em: 1 nov. 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-71.

## APÊNDICE A - Análise de vídeos

Com a intenção de analisar criticamente dois vídeos, os quais estão disponíveis na web, e que podem ser utilizados na formação docente de professores do ensino regular na Educação Básica, tem-se a finalidade de buscar elementos de linguagem e aspectos das imagens que possam favorecer a construção de novos conceitos ou de outra forma, reforçar mitos existentes no contexto escolar e na sociedade de modo geral, ou ainda reafirmar uma representação estereotipada de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Os vídeos foram selecionados, após busca na plataforma YouTube com as palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação e identificação de estudantes. Para a definição dos dois vídeos foram estabelecidos os seguintes critérios: os vídeos estão disponíveis de maneira gratuita na web, abordam informações sobre AH/SD e propiciam a formação do conceito de AH/SD, que envolve diretamente as práticas sociais, as quais refletem em ações educacionais desenvolvidas com estes (as) estudantes. Como base de análise do conteúdo dos dois vídeos foram utilizadas as etapas propostas por Bardin (2011), que são pré-análise, codificação, categorização e interpretação.

O conceito sobre as Altas Habilidades/Superdotação é fator fundamental e que embasa os professores das disciplinas do ensino regular para o reconhecimento de indicadores desta condição. Após esse reconhecimento inicial dos indicadores de AH/SD acontecem indicações de estudantes pelos professores para a realização de processo avaliativo de identificação desta condição. Então, uma vez identificados esses estudantes têm a possibilidade de participar do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e desta forma receber estímulos mais adequados ao desenvolvimento de suas potencialidades.

O 1º Vídeo analisado apresenta o título: Altas Habilidades / Superdotação /Talento<sup>3</sup> O vídeo foi compartilhado na web em junho de 2015 e inicia fazendo um alerta sobre o baixo número de estudantes identificados com AH/SD, apresentando o problema da falta de formação de professores para identificar alunos com AH/SD. Segue com a preocupação do MEC em enriquecer o ambiente escolar com a criação

---

<sup>3</sup> Vídeo disponível no site: [https://www.youtube.com/watch?v=erBiAF5U4\\_I&t=64s](https://www.youtube.com/watch?v=erBiAF5U4_I&t=64s)

de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) em 2005 nas capitais dos estados, porém com funcionamento precário ou desativados em algumas capitais.

Então faz a relação entre a falta de preparo dos professores e a falta de recursos para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD. Em seguida faz referência ao conceito de inteligência vinculado ao comportamento e notas altas, colocando que nem sempre as notas indicam o nível de inteligência. Faz a conceituação da inteligência como não atrelada ao conhecimento formal, colocando que o aluno com AH/SD não se destaca necessariamente na escola, mas em alguma área. Esta abordagem contribui de forma positiva para desconstrução do mito de que o estudante com AH/SD deve ter notas altas em todas as disciplinas escolares, podendo sim ter destaque em uma ou outra ou em nenhuma delas. Coloca em seguida a conceituação de genialidade, contribuindo para desconstrução do mito de que para ter AH/SD precisa ser gênio. Em seguida descreve a precocidade, contribuindo para diferenciação dos conceitos de AH/SD e precocidade. Após apresenta as três características que compõem os anéis de Renzulli para identificação das AH/SD e que devem ser observados pelos professores das disciplinas, porém não aborda cada item separadamente, sendo fato importante para o reconhecimento dos indicadores. Afirma em seguida que a escola não é atrativa ao aluno com AH/SD porque não está preparada para esta condição, podendo gerar baixo rendimento, baixa autoestima, frustração. Nesta parte do vídeo há carência de articulação do baixo rendimento ao anel de Renzulli referente ao envolvimento com a tarefa, ou seja, a motivação que deve estar presente no estudante com AH/SD ao realizar tarefas de seu interesse e habilidade. Aponta em seguida que o estudante não precisa ser um expert em todas as áreas, mas apresenta rendimento superior e interesse em uma área específica, contribuindo para quebra de mitos. Em seguida apresenta áreas de interesse e habilidade para as AH/SD. A colocação de que o estudante não é melhor, mas diferente dos demais quebra a imagem de que por apresentar AH/SD não precisa que o ensinem e de que por si só aprende tudo, sem necessidade de mediação do professor.

No 2º vídeo: Altas habilidades e Superdotação - AH/SD – ESTRATÉGIAS PARA A IDENTIFICAÇÃO<sup>4</sup>, disponibilizado na web em março de 2018 inicia apresentando termos pejorativos para nomeação de pessoas com AH/SD, fazendo em seguida a relação entre AH/SD e desempenho escolar excelente, fato este que reforça mitos de que é necessário notas altas para ter AH/SD. Em seguida apresenta o estereótipo do perfil de cientista que o senso comum construiu para AH/SD, para em seguida apresentar o conceito e as áreas das AH/SD que contribuem para desconstrução de estereótipos. Porém, é apresentada uma imagem com o perfil de um menino com AH/SD, não havendo neste momento referência ao gênero feminino nas AH/SD, sendo assim excludente e reforçando a invisibilidade feminina. Na sequência retira o foco do vínculo entre inteligência e escola, fazendo a diferenciação entre área intelectual e acadêmica das AH/SD. Apresenta os aspectos de liderança, artes, psicomotricidade, destacando a facilidade de aprendizagem como característica marcante da condição.

Em seguida aponta as intervenções que podem ser realizadas com os estudantes com AH/SD, como a aceleração e o enriquecimento curricular em sala de aula e na sala de recursos nas áreas de interesse. Seguindo apresenta a importância da participação e envolvimento da família. Ao descrever os indicadores que podem ser percebidos em diversas fontes de informação, apresenta produções e notas escolares como fatores a ser observados. Porém, isto pode reforçar o mito das notas altas com sendo um dos indicadores. A autopercepção do estudante é fator importante, como apresentado no vídeo, bem como as informações da família. Colegas são apontados como fontes de informações a respeito de quem consideram como o melhor aluno da turma, em qualquer área ou disciplina. A observação dos estudantes no contexto escolar também pode trazer muitas informações relevantes. Estas ações não são tão rotineiras e comuns no contexto escolar, portanto o vídeo auxilia para que os responsáveis pela identificação dos estudantes estejam atentos a estes aspectos. Em seguida ao tratar do ponto de vista dos professores contribui de forma positiva na ampliação do reconhecimento dos indicadores. Porém, no vídeo está colocado que os professores das disciplinas são os responsáveis pela avaliação para AH/SD. Na prática pedagógica em escolas estaduais da rede pública, esses professores são responsáveis por indicar estudantes para o processo

---

<sup>4</sup> Vídeo disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=uWor7KZ3ej4&t=148s>

avaliativo, pois a identificação das AH/SD está organizada no contexto escolar em articulação com o professor da Educação Especial, o qual possui mais elementos para constituição do processo avaliativo.

Conforme observado e descrito, os dois vídeos apresentam aspectos positivos e negativos para ressignificação do conceito de AH/SD, perpassando pela quebra de mitos e estereótipos. Porém, considera-se a relevância da abordagem por meio de vídeos na formação de professores, pois as imagens colaboram de forma significativa na construção de significados e conceitos.

No viés do contexto escolar percebido na experiência docente evidencia-se que as escolas da rede pública estadual de ensino com atuação na Educação Básica apresentam um número considerável de estudantes sem a identificação da condição de pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, conforme dados confrontados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR). Estes estudantes estão de certa forma, excluídos do processo de ensino aprendizagem conforme suas especificidades e características educacionais, por não terem suas necessidades educacionais atendidas na permanência do ensino. A identificação das Altas Habilidades/Superdotação é fator essencial para que esta parcela de estudantes sejam incluídos no sistema educacional por meio de ações pedagógicas condizentes às demandas educativas que possuem. Os professores das disciplinas do ensino regular apresentam papel fundamental na identificação dos estudantes com AH/SD, pois estão em constante ação pedagógica com os estudantes de forma geral. Há necessidade de formação docente para desconstruir conceitos e significados relacionados às AH/SD, pois há muitos mitos e conceitos do senso comum prevalecendo no contexto educacional.

Sendo assim, os vídeos podem contribuir significativamente na ressignificação de conceitos e reconstrução de representação social, com quebra de estereótipos e ampliação do sistema de significação de nossa cultura. Pois, de acordo com Hall (2016) a representação deve ser analisada adequadamente em relação às verdadeiras formas concretas assumidas pelo significado, na leitura e interpretação dos sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons. Lugares estes onde circulam o significado simbólico.

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
Embasamento da ação pedagógica	ações educativas	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	orientação	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	ação educativa	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	conhecimento	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	conhecimentos	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	educativa	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	educativas	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	programa	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	programas	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	orientações	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	professor	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	professores	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	prática	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica	práticas	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência	deficiências	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência	pessoa com deficiência	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência	pessoas com deficiência	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência\deficiência intelectual					1	
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência\deficiência visual					1	
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência\deficiência física neuromotora					1	
Embasamento da ação pedagógica\Deficiência\transtorno do espectro autista					1	

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
Embasamento da ação pedagógica\Superdotação	superdotado	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Superdotação	superdotados	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Superdotação	altas habilidades	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Superdotação	altas habilidades/superdotação	1	0	0	1	1
Embasamento da ação pedagógica\Superdotação	altas habilidades ou superdotação	1	0	0	1	1
Podem não apresentar notas escolares altas	avaliações	1	0	0	1	1
Podem não apresentar notas escolares altas	avaliação	1	0	0	1	1
Podem não apresentar notas escolares altas	teste	1	0	0	1	1
Podem não apresentar notas escolares altas	testes	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	seletividade	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	investigação	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	investigador	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	área	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	áreas	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse	investigadores	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse\ Diversidade de interesses	curiosidade	1	0	0	1	1
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse\ Diversidade de interesses	interesses diferenciados	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
Aprendizagem rápida e fácil em assuntos de seu interesse\ Diversidade de interesses	variedade de motivações	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	intelectual	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	acadêmico	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	criativo	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	social	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	interpessoal	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	intrapessoal	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	psicomotor	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	talento	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	psicomotores	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	talentos	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	liderança	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	sociais	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	acadêmicos	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	acadêmica	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	acadêmicas	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	artes visuais	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	criativa	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	raciocínio verbal	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	raciocínio numérico	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	fluência verbal	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	relações espaciais	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	relação	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
da inteligência	espacial					
Múltiplas manifestações da inteligência	capacidade	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	capacidades	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	artes cênicas	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência	música	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	teste padronizado de inteligência	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	testes padronizados de inteligência	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	indicadores de superdotação	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	observação diagnóstica	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	identificação	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	avaliação psicométrica	1	0	0	1	1
Múltiplas manifestações da inteligência\Podem não ter QI superior	avaliação pedagógica	1	0	0	1	1
Alto desempenho	rendimento	1	0	0	1	1
Alto desempenho	raciocínio	1	0	0	1	1
Alto desempenho	abstração	1	0	0	1	1
Alto desempenho	independência	1	0	0	1	1
Alto desempenho	amplo vocabulário	1	0	0	1	1
Alto desempenho	intensidade	1	0	0	1	1
Alto desempenho	habilidade de contextualização	1	0	0	1	1
Alto desempenho	pensamento crítico elevado	1	0	0	1	1
Alto desempenho	perceber relações de causa e efeito	1	0	0	1	1
Alto desempenho	associações de conhecimento	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
	s					
Alto desempenho	sagacidade	1	0	0	1	1
Alto desempenho	rapidez de raciocínio	1	0	0	1	1
Alto desempenho	rendimento escolar	1	0	0	1	1
Alto desempenho	rendimento destacado	1	0	0	1	1
Alto desempenho	sagaz	1	0	0	1	1
Alto desempenho	associação de conhecimentos	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	lembrar fatos remotos	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	observação acurada	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	memorização	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	relatar experiências	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	relembrar pessoas	1	0	0	1	1
Memória muito destacada	memória de longo prazo	1	0	0	1	1
Criatividade	inovação	1	0	0	1	1
Criatividade	inovações	1	0	0	1	1
Criatividade	originalidade	1	0	0	1	1
Criatividade	inventivo	1	0	0	1	1
Criatividade	inventiva	1	0	0	1	1
Criatividade	inventivos	1	0	0	1	1
Criatividade	inventivas	1	0	0	1	1
Criatividade	imaginação	1	0	0	1	1
Criatividade	sensibilidade	1	0	0	1	1
Criatividade	desafio com a desordem dos fatos	1	0	0	1	1
Criatividade	fluência	1	0	0	1	1
Criatividade	flexibilidade	1	0	0	1	1
Criatividade	auto-expressão	1	0	0	1	1
Criatividade	resolução de problemas	1	0	0	1	1
Criatividade	resolução de problema	1	0	0	1	1
Criatividade	inovadora	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
Criatividade	inovadoras	1	0	0	1	1
Criatividade	inovador	1	0	0	1	1
Criatividade	inovadores	1	0	0	1	1
Criatividade	idéias	1	0	0	1	1
Criatividade	idéia	1	0	0	1	1
Criatividade	analogia	1	0	0	1	1
Criatividade	analogias	1	0	0	1	1
Criatividade	fantasia	1	0	0	1	1
Criatividade	fantasias	1	0	0	1	1
Criatividade	inventividade	1	0	0	1	1
Criatividade	respostas diferentes	1	0	0	1	1
Criatividade	ideias não estereotipadas	1	0	0	1	1
Criatividade	produção de idéias	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	conhecimento	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	conhecimentos	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	desempenhos	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	inteligência	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	inteligências	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	aptidão	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	aptidões	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	habilidades gerais	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	habilidades específicas	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	habilidade geral	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	habilidade específica	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	agilidade	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	curiosidade intelectual	1	0	0	1	1
Habilidade acima da média	competência	1	0	0	1	1
Habilidade acima da	competências	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
média						
Contraponto com Educação Especial	atendimento educacional especializado	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	qualidade	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	qualidades	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	ensino	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	aprendizagem	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	necessidades educacionais especiais	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	necessidade educacional especial	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	identificação	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	identificado	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	identificada	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	potencialidades	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	potencialidade	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	potencial	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	potenciais	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	estímulo	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	estímulos	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	capacidade	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	capacidades	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	aptidão	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	aptidões	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial	desempenho escolar	1	0	0	1	1
Contraponto com	rendimento	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
Educação Especial						
Contraponto com Educação Especial/enriquecimento curricular	enriquecer	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial/aprofundamento curricular	aprofundar	1	0	0	1	1
Contraponto com Educação Especial/suplementação dos conteúdos	suplementar	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	conceito	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	conceitos	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	determinação	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	determinações	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	estratégia de ensino	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	estratégias de ensino	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	metodologia	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	metodologias	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	incluir	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	flexibilização	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	diferenças	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	diversidade	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	diferença	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\inclusão	identidade	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\integração	integrar	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\integração	adaptar	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola\integração	adequar	1	0	0	1	1
Uso dos documentos na escola	adequação	1	0	0	1	1

Categoria	Item de pesquisa	Apenas associações exatas	Sensível maiúsculas/minúsculas	Letras iniciais	Categoria ativada	Item de pesquisa ativado
escola\integração						
Comprometimento com a tarefa	perseverança	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	motivação intrínseca	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	motivação	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	investimentos	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	investimento	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	interesses individuais	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	esforço intenso	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	envolvimento com a tarefa	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	capacidade de observação	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	autoiniciativa	1	0	0	1	1
Comprometimento com a tarefa	autoconfiança	1	0	0	1	1

**APÊNDICE B - MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa**

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos	politicaeducespecial2008	pedagógica	30	30
na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. O	politicaeducespecial2008	pedagógica	153	153
no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e	politicaeducespecial2008	pedagógica	154	154
Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo	politicaeducespecial2008	pedagógica	157	157
Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que	politicaeducespecial2008	pedagógica	159	159
Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum	politicaeducespecial2008	pedagógica	163	163
É extremamente importante que pesquisas científicas iluminem a prática pedagógica e direcionem as políticas públicas na área da educação em	pnee-2020	pedagógica	400	400
do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014), a PNEE 2020 afirma a necessidade de intervenção pedagógica desde	pnee-2020	pedagógica	405	405
Deve interligar o currículo, a prática pedagógica e a avaliação às necessidades e capacidades específicas de cada estudante, de acordo	pnee-2020	pedagógica	456	456
A escola deve ser pautada na garantia de participação com acolhimento, por meio de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas que	pnee-2020	pedagógica	488	488
A acessibilidade plena requer a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, linguísticas,	pnee-2020	pedagógica	496	496
e à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, considerando seus conhecimentos tradicionais, métodos e propostas pedagógicas, a	pnee-2020	pedagógica	511	511
A PNEE 2020 conta, para sua implementação, com forte ênfase na formação continuada de professores, incentivando práticas pedagógicas baseadas em	pnee-2020	pedagógica	538	538
privado, um atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo as suas singularidades e demandas, com o apoio de equipes pedagógicas ou	pnee-2020	pedagógica	579	579
educacionais devem organizar-se para oferecer um serviço que dê suporte tanto aos	pnee-2020	pedagógica	580	580

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
professores, no que se refere às práticas pedagógicas e				
na aprendizagem de todos os educandos, atendendo a demandas e peculiaridades desse público-alvo, considerando, ainda, que toda adequada intervenção pedagógica contribui	pnee-2020	pedagógica	609	609
Escola Especializada é aquela com atuação pedagógica direcionada para um ou mais públicos-alvo da educação especial, organizada para maximizar o	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	73	73
São objetivos da Escola-Polo: garantir ações pedagógicas voltadas às especificidades dos educandos da educação especial atendidos; promover maior	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	81	81
da educação especial atendidos; promover maior eficiência da gestão escolar na efetivação do projeto político-pedagógico, nas adaptações estruturais e didático-pedagógicas e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	81	81
no atendimento educacional especializado as crianças com desenvolvimento atípico e que necessitem de atenção especializada em programas de estimulação pedagógica precoce	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	100	100
Além disso, é importante que a equipe pedagógica oriente as famílias de crianças surdas para que aprendam a Língua Brasileira	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	108	108
O Serviço de Atendimento Educacional Especializado abrange as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	111	111
de ensino-aprendizagem de cada estudante da educação especial bem como para apoiar os professores regentes no planejamento de atividades pedagógicas	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	111	111
As ações pedagógicas do SAEE visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas,	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	115	115
O sistema educacional deve adequar-se para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam as aprendizagens formais dos educandos atendidos em	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	143	143
As práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes hospitalares, nas casas de apoio ou nos domicílios não devem perder a conexão com	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	145	145
todo atendimento educacional especializado e para todo o público-alvo da educação especial, é de grande importância considerar as avaliações pedagógicas dos	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	193	193
nas escolas regulares inclusivas, bilíngues ou especializadas, bem como no SAEE, a fim de que adquiram conhecimentos sobre práticas pedagógicas	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	207	207

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
que demanda serviços e recursos da educação especial, preferencialmente por meio de processo avaliativo biopsicossocial escolar, coordenado por equipe pedagógica ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	220	220
de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	304	304
O Ministério da Educação pode oferecer apoio técnico para a atuação pedagógica da escola que assegura acessibilidade para a aprendizagem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	pedagógica	330	330

Decreto 7611 2011, pedagógica 0

DECRETO 10502 PEDAGÓGICA 0

#### MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa

Aprofundamento curricular 0, nada em nenhum documento

Suplementação dos conteúdos 0, nada em nenhum documento

Habilidade acima da media 0, nada em nenhum documento

#### MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e	politicaeducespecial2008	criatividade	13	13
Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse	politicaeducespecial2008	criatividade	158	158
com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e	pnee-2020	criatividade	584	584
escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues ou escolas especializadas, sempre visando ao máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	criatividade	15	15
Poderão ser oferecidos programas de enriquecimento de talentos, de criatividade, de habilidades socioemocionais, de liderança, de autoconhecimento, de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	criatividade	31	31

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Todas as crianças dessa faixa etária devem ser estimuladas a desenvolver ao máximo possível sua personalidade, talentos, criatividade, habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	criatividade	109	109
com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	criatividade	496	496
com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e	Decreto 10502	criatividade	41	41
Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse	politicaeducespecial2008	arefa	158	158
ou surdez ou surdocegueira), de motricidade (como na tetraplegia, na hemiplegia, na paralisia cerebral, por exemplo), ou de atenção, memória,	pnee-2020	memória	393	393
de 2012, definidas com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, e alicerçadas na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva	pnee-2020	memória	515	515
e graus de complexidade acompanhados de imagem e escrita Braille, jogos matemáticos (de sequenciação, numeração e cálculos), jogos de memória,	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	memória	87	87
Estudos de plasticidade neural sugerem que, quanto mais cedo ocorrer o acesso à língua de sinais, maior será o desempenho escolar	pnee-2020	desempenho	445	445
de Programa de Altos Estudos para desenvolver o potencial de educandos com altas habilidades ou superdotação que demonstrem excepcional desempenho	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	desempenho	247	247
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb é composto pelas notas do desempenho dos estudantes no Saeb, aliadas às	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	desempenho	306	306

Múltiplas inteligências 0, nada em nenhum documento

Não ter QI superior 0, nada em nenhum documento

#### MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e	politicaeducespecial2008	aprendizagem	13	13
com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem	politicaeducespecial2008	aprendizagem	42	42
Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação	politicaeducespecial2008	aprendizagem	46	46

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no	politicaeducespecial2008	aprendizagem	46	46
24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre	politicaeducespecial2008	aprendizagem	143	143
do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e	politicaeducespecial2008	aprendizagem	151	151
o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos	politicaeducespecial2008	aprendizagem	153	153
Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse	politicaeducespecial2008	aprendizagem	158	158
uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem	politicaeducespecial2008	aprendizagem	159	159
educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem	politicaeducespecial2008	aprendizagem	164	164
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO	politicaeducespecial2008	aprendizagem	181	181
A diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos	pnee-2020	aprendizagem	152	152
a despeito da ampliação da quantidade de matrículas dos educandos da educação especial, para a garantia do direito à aprendizagem com	pnee-2020	aprendizagem	200	200
imensos desafios a serem enfrentados para a disponibilização de professores com formação continuada adequada para atuar nos processos de ensino-aprendizagem de	pnee-2020	aprendizagem	215	215
6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao	pnee-2020	aprendizagem	365	365
Os processos educacionais apontados na PNEE 2020 visam à garantia de aprendizagem com qualidade e envolvem, de forma colaborativa	pnee-2020	aprendizagem	375	375
os níveis, etapas e modalidades, de modo complementar e suplementar, no contraturno, para que cada estudante tenha assegurada sua aprendizagem nas	pnee-2020	aprendizagem	385	385
educacional inclusiva que subjaz à PNEE 2020 reafirma o direito não apenas de	pnee-2020	aprendizagem	425	425

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa				
Devem ser ambientes sociais e tecnológicos acessíveis, planejados com vistas a favorecer a autossuficiência pessoal, sucesso na aprendizagem e	pnee-2020	aprendizagem	431	431
de os educandos adentrarem por caminhos linguisticamente acessíveis, alcancarem competências próprias, que lhes possibilitarão desenvolver habilidades específicas, e com aprendizagem, ampliando	pnee-2020	aprendizagem	448	448
avaliação às necessidades e capacidades específicas de cada estudante, de acordo com o nível, complexidade, profundidade e ritmo de aprendizagem de	pnee-2020	aprendizagem	456	456
sobre o estudante, na identificação de seus potenciais, das barreiras a eliminar e das condições que concorrem para sua aprendizagem, seu	pnee-2020	aprendizagem	457	457
Individual e Escolar estabelecerá o desenvolvimento de ação diagnóstica, considerando as avaliações multidisciplinares e o monitoramento dos processos de aprendizagem, adaptações	pnee-2020	aprendizagem	461	461
47 (00) aprendizagem visa a assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística	pnee-2020	aprendizagem	471	471
Em sentido estrito, um sistema educacional inclusivo é aquele que oportuniza o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de	pnee-2020	aprendizagem	474	474
escolas genuinamente acessíveis e movidas por valores éticos, nas quais as diferenças são vistas como oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem	pnee-2020	aprendizagem	475	475
de promoção de serviços e recursos especializados, a fim de que os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à aprendizagem e	pnee-2020	aprendizagem	476	476
do ensino recentemente incluído no Brasil por meio da LDB é a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao	pnee-2020	aprendizagem	478	478
continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao	pnee-2020	aprendizagem	479	479
Assim, esse princípio refere-se não apenas à ampliação dos espaços de aprendizagem, mas também às práticas educacionais que, por meio	pnee-2020	aprendizagem	485	485
ser pautada na garantia de participação com acolhimento, por meio de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas que promovam a aprendizagem para	pnee-2020	aprendizagem	488	488
O princípio do desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante implica a maximização das suas possibilidades de	pnee-2020	aprendizagem	494	494

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
aprendizagem e de				
linguísticas, comunicacionais, informacionais e nos transportes, as quais possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem	pnee-2020	aprendizagem	496	496
O envolvimento, a participação e o acompanhamento da família configuram-se como essenciais no processo de promoção da aprendizagem dos educandos	pnee-2020	aprendizagem	502	502
à educação, é preciso ir além do acesso ao sistema de ensino e garantir também a permanência e a aprendizagem efetivas	pnee-2020	aprendizagem	524	524
de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e	pnee-2020	aprendizagem	535	535
O princípio do aprendizado ao longo da vida diz respeito à garantia de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas	pnee-2020	aprendizagem	546	546
educação e deve garantir o direito ao acesso a patamares formativos mais elevados ao longo da vida, valorizando a aprendizagem permanente	pnee-2020	aprendizagem	546	546
da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e laborais, segundo suas características, suas necessidades de aprendizagem e	pnee-2020	aprendizagem	547	547
Essa avaliação visa à eliminação ou minimização de barreiras à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação do estudante, possibilitando medidas	pnee-2020	aprendizagem	552	552
barreiras educacionais e escolares as que, pela interação com o impedimento individual de longo prazo, podem comprometer a efetiva aprendizagem do	pnee-2020	aprendizagem	559	559
O processo de ensino-aprendizagem para os surdos que não optarem pela	pnee-2020	aprendizagem	563	563
Isso não tem a ver necessariamente com o processo de ensino-aprendizagem da oralização, que é desenvolvido pela Fonoaudiologia, geralmente na	pnee-2020	aprendizagem	566	566
Os educandos com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento, ainda não fazem parte do	pnee-2020	aprendizagem	579	579
educação equitativa e inclusiva, devem receber de cada sistema escolar, público ou privado, um atendimento específico de apoio à aprendizagem,	pnee-2020	aprendizagem	579	579
suporte tanto aos professores, no que se refere às práticas pedagógicas e recursos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem desses	pnee-2020	aprendizagem	580	580
de atendimento educacional especializado, próprios da educação especial; fomentar a igualdade de condições para acesso, permanência e êxito na aprendizagem de	pnee-2020	aprendizagem	609	609

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
os educandos, atendendo a demandas e peculiaridades desse público-alvo, considerando, ainda, que toda adequada intervenção pedagógica contribui para a aprendizagem significativa	pnee-2020	aprendizagem	609	609
prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as	decreto_n_7611_17112011	aprendizagem	25	25
fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e	decreto_n_7611_17112011	aprendizagem	27	27
formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na	decreto_n_7611_17112011	aprendizagem	35	35
4o A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em	decreto_n_7611_17112011	aprendizagem	41	41
para a autonomia na alimentação, na higiene e nos cuidados pessoais, nas atividades escolares de introdução e consolidação da aprendizagem pelo	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	9	9
A participação e o protagonismo da família são determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem desse estudante, tendo em	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	29	29
O SAEE-BS oferece suporte complementar ou suplementar aos educandos, para a melhoria dos resultados da aprendizagem da Língua Portuguesa, na	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	46	46
a aceleração de estudos para os educandos com altas habilidades ou superdotação, para maior êxito do seu processo de aprendizagem. O	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	61	61
observação e articulação entre conteúdos, processos e produtos que garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	62	62
avaliação deve servir tanto para o acompanhamento dos avanços dos educandos, quanto para o estudo de suas condições de aprendizagem com	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	64	64
classes regulares inclusivas; para reclassificação escolar ou aceleração de estudos, de acordo com o aproveitamento efetivo no processo de ensino-aprendizagem. 72	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	64	64
Isso requer a criação de ambientes linguísticos que promovam a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e a aprendizagem da	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	68	68
ações de capacitação da equipe; potencializar a oferta de serviços e recursos educacionais especializados; e garantir a qualidade da aprendizagem e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	81	81

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
à sua volta, de forma natural, a fim de que essa criança amadureça linguisticamente, preparando-se para o processo de ensino-aprendizagem. A	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	103	103
oriente as famílias de crianças surdas para que aprendam a Língua Brasileira de Sinais visando a comunicação e a aprendizagem da	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	108	108
de Atendimento Educacional Especializado abrange as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	111	111
Esses educandos devem receber de cada sistema escolar, público ou privado, atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo suas	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	138	138
nos domicílios não devem perder a conexão com os conteúdos escolares, de modo a que propiciem condições favoráveis à aprendizagem, dando-lhe	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	145	145
escolas e com as equipes multiprofissionais e interdisciplinares para que atinjam mais elevados resultados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	169	169
os recursos especializados, de forma a garantir igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	204	204
o atendimento e a verificação do aprendizado dos educandos com altas habilidades ou superdotação, a partir das evidências de aprendizagem que	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	222	222
acompanhar a atuação do professor do atendimento educacional especializado no apoio aos processos de ensino-aprendizagem, no que tange à oferta	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	227	227
articulada e colaborativa entre professores da educação especial e professores regentes das classes regulares inclusivas, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	228	228
aceleração de estudos, de acordo com as singularidades e os resultados apresentados pelos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem; 5	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	229	229
incentivar a formação profissional atualizada com o mundo 4.0 (on-line e metodologias ativas de aprendizagem) na educação especial, para	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	252	252
o abandono e o retorno aos estudos, produzindo análise e interpretações das causas que possam impedir ou dificultar a aprendizagem desses	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	299	299
tem como referência para a avaliação da educação básica têm conexão com a educação especial (atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	303	303

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Saeb são: I – construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	304	304
como daqueles que, mesmo não fazendo parte desse público-alvo, necessitam de apoio educacional, como os educandos com transtornos de aprendizagem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	317	317
A atuação multifuncional e intersetorial entre as instituições públicas e privadas deve primar pela oferta das melhores condições de aprendizagem,	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	319	319
Essa atuação intersetorial e com atuação local em rede são estratégias essenciais para maximizar as condições de aprendizagem de todos	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	323	323
público-alvo da educação especial não apenas acesso às escolas, como também o desenvolvimento de suas potencialidades, o êxito na aprendizagem e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	326	326
O Ministério da Educação pode oferecer apoio técnico para a atuação pedagógica da escola que assegura acessibilidade para a aprendizagem efetiva	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	330	330
especial nas salas de aula comuns não prova que eles estão, de fato, incluídos neste espaço de ensino e aprendizagem ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	aprendizagem	349	349
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e Aprendizagem ao Longo	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	Aprendizagem	392	392

Notas escolares altas 0, nenhum documento

#### MAXQDA 2020 Resultados da pesquisa

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e	politicaeducaspecial2008	Habilidade	63	63
Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,	politicaeducaspecial2008	habilidade	158	158
e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	36	36
encontramos estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental comunicacional, comportamental e interativa, bem como estudantes com altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	71	71
discutir “se” cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	75	75
CAAHS – Centro de Atividades para Altas	pnee-2020	Habilidade	84	84

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
Habilidades ou Superdotação CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado				
NAAHS – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille ENEM – Exame Nacional	pnee-2020	Habilidade	93	93
é auxiliar				
Entendem que o objetivo principal da escola é o educando a dominar habilidades e conhecimentos	pnee-2020	habilidade	128	128
fortalecer as habilidades de				
Visa a desenvolver as habilidades próprias do indivíduo, preparando-o para a vida mais autônoma no contexto social pós-escola	pnee-2020	habilidade	135	135
censo Escolar da Educação Básica afere também dados sobre os docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	235	235
Em 2019, foram incluídos: autismo e altas habilidades ou superdotação	pnee-2020	habilidade	235	235
Figura 7 - Total de docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na educação básica – 2018	pnee-2020	habilidade	237	237
sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	363	363
dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	374	374
oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	382	382
um conjunto de conhecimentos e habilidades que o capacitam a conseguir bons resultados nas situações de ensino (ALMEIDA; BIAJONE, 2007	pnee-2020	habilidade	399	399
da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do estudante, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e	pnee-2020	habilidade	424	424
que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	438	438
que abrem a possibilidade de os educandos adentrarem por caminhos linguisticamente acessíveis, alcançarem competências próprias, que lhes possibilitarão desenvolver habilidades específicas	pnee-2020	habilidade	448	448
especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do	pnee-2020	habilidade	455	455

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
desenvolvimento e altas habilidades ou				
VIII – atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional,	pnee-2020	habilidade	509	509
direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	523	523
VII – assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e	pnee-2020	habilidade	545	545
contextos não-formais e informais, é assegurado como forma de alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas	pnee-2020	habilidade	547	547
quando a designação “portadores de necessidades especiais” passou a ser “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	pnee-2020	habilidade	577	577
III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou	pnee-2020	habilidade	584	584
Pessoas com altas habilidades ou superdotação <sup>2</sup> podem surgir em qualquer classe social ou grupo étnico	pnee-2020	habilidade	585	585
Elas se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc	pnee-2020	habilidade	585	585
A nomenclatura “altas habilidades” apareceu pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial publicada pelo CENESP/MEC em 1994	pnee-2020	habilidade	587	587
Altas habilidades/superdotação”, foi utilizada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, e “ altas habilidades ou superdotação” foi utilizada na	pnee-2020	habilidade	587	587
A substituição da “barra oblíqua” por “OU”, utilizada para separar “altas habilidades” da palavra “superdotação” significou a substituição de uma	pnee-2020	habilidade	587	587
ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva e com outras deficiências ou com altas habilidades e	pnee-2020	habilidade	600	600
deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou	decreto_n_7611_17112011	habilidade	17	17
as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades	decreto_n_7611_17112011	habilidade	19	19
suplementar à formação de estudantes com	decreto_n_7611_17112011	habilidade	22	22

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
altas habilidades ou superdotação				
finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	decreto_n_7611_17112011	habilidade	30	30
inclusivas, escolas bilíngues ou escolas especializadas, sempre visando ao máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	15	15
V – centros de atividades de altas habilidades e superdotação	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	30	30
O Centro de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação – CAAHS3 é o espaço público destinado à implementação do Serviço de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	Habilidade	31	31
CAAHS3 é o espaço público destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para os educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	31	31
Dentre os serviços oferecidos no CAAHS (NAAHS), estão previstos o atendimento educacional especializado para educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	31	31
Poderão ser oferecidos programas de enriquecimento de talentos, de criatividade, de habilidades socioemocionais, de liderança, de autoconhecimento, de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	31	31
Entre suas funções, compete ao CAAHS realizar acompanhamento do desenvolvimento escolar dos educandos identificados com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	32	32
Para uniformizar a nomenclatura, os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS existentes, caso queiram seus gestores, podem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	Habilidade	34	34
Todos os educandos identificados com altas habilidades ou superdotação e matriculados para a realização do atendimento educacional especializado no	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	36	36
O CAAHS também é destinado à produção de material didático-pedagógico para professores e educandos com altas habilidades ou superdotação, para	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	37	37
Um CAAHS pode ser criado mediante a demanda de educandos com altas habilidades ou superdotação e é autorizado pelas secretarias	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	38	38
e ensino, aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	46	46
para atender a educandos com impedimento de longo prazo que demande apoios múltiplos e contínuos, ou educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	55	55
portanto, poderá atender às demandas de	POLÍTICA EDUCAÇÃO	habilidade	56	56

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
grupos de educandos com impedimento de longo prazo ou de educandos com altas habilidades ou	ESPECIAL 2020 PARTE 2			
prazo que demande apoios múltiplos e contínuos quanto planos para a aceleração de estudos para os educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	61	61
Destina-se a educandos surdos, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	67	67
Língua Brasileira de Sinais deve ser trabalhada a partir de referenciais próprios, que levem os educandos à construção de habilidades e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	69	69
acadêmico dos educandos com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	75	75
ou mesmo comportamental, comunicacional e interativa, os quais apresentem demanda por apoios múltiplos e contínuos, e educandos com altas habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	76	76
Educandos com altas habilidades ou superdotação poderão ser matriculados em escolas-polo, caso estejam organizadas para atender às especificidades de	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	81	81
organização de Escolas-Polo para o atendimento de educandos surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	83	83
Uma sala de recursos é multifuncional quando atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	95	95
públicas, privadas ou sem fins lucrativos, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	99	99
Todas as crianças dessa faixa etária devem ser estimuladas a desenvolver ao máximo possível sua personalidade, talentos, criatividade, habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	109	109
em todas as etapas, níveis e modalidades de educação aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	112	112
Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	113	113
As ações pedagógicas do SAEE visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas,	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	115	115
Programas de enriquecimento curricular para educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	124	124

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
superdotação				
Deve-se ressaltar que, a exemplo do grande cientista Stephen Hawking, educandos com altas habilidades ou superdotação podem apresentar,	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	134	134
e ensino aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	159	159
Os processos avaliativos devem ter como objetivo o conhecimento das habilidades, potencialidades e singularidades do estudante bem como os serviços	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	196	196
a oferta de Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	199	199
da construção das diretrizes e dos procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica, de educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	205	205
adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	211	211
garantir a identificação, a matrícula, o atendimento e a verificação do aprendizado dos educandos com altas habilidades ou superdotação, a	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	222	222
oferecer matrícula aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, com outras deficiências associadas e com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	230	230
os educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdocegos, e nos casos em que apresentem outras deficiências associadas, ou altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	233	233
garantir a prestação de serviços aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mediante	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	237	237
garantir a não-exclusão de educandos sob alegação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação bem	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	242	242
de graduação e pós-graduação não omitam os direitos vigentes dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	244	244
criar diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, no ensino superior, de educandos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	246	246
estimular a criação de Programa de Altos Estudos para desenvolver o potencial de educandos com altas habilidades ou superdotação que	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	247	247

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
promover censos dos educandos do nível superior com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	249	249
promover formação continuada aos professores e técnicos que atendem a educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	250	250
o funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, cujo objetivo é aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	288	288
sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	391	391
dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	449	449
educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	451	451
da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	456	456
que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	460	460
especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	464	464
direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	480	480
educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	496	496
oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades	POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020 PARTE 2	habilidade	502	502
dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	Decreto 10502	habilidade	5	5
educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos	Decreto 10502	habilidade	7	7

Pré-visualização	Nome do documento	Item de pesquisa	Início	Fim
globais do desenvolvimento e altas habilidades ou				
da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e	Decreto 10502	habilidade	10	10
que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou	Decreto 10502	habilidade	14	14
especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	Decreto 10502	habilidade	17	17
direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	Decreto 10502	habilidade	30	30
portunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos	politicaeducacional2008	interesses	47	47
globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e	politicaeducacional2008	interesses	158	158
de que o processo utilizado para coletar as informações (as evidências) não foi sujeito a distorções ou contaminado por interesses de	pnee-2020	interesses	397	397
seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e laborais, segundo suas características, suas necessidades de aprendizagem e os interesses relacionados	pnee-2020	interesses	547	547