

Raimunda do Socorro L. de M. Reis

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
DOCENTES PARA INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:  
um enfoque nas escolas da  
Rede Estadual de São Luís -  
Polo V**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um enfoque nas escolas da rede  
estadual de São Luís – Polo V**

São Luís  
2024

**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um enfoque nas escolas da rede  
estadual de São Luís – Polo V**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

São Luís

2024

**Imagem da Capa:** Formação de docentes sobre AH/SD - Portal do MEC.

**Elaborada por:** Socorro Lemos a partir do Canva em: <https://www.canva.com/projects/your-projects>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lemos de Matos Reis, Raimunda do Socorro.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO : um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís Polo V / Raimunda do Socorro Lemos de Matos Reis. - 2024.

194 p.

Orientador(a): Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Altas Habilidades. 2. Superdotação. 3. Formação Continuada. 4. Identificação. 5. Inclusão. I. Nascimento da Silveira Rosa, Profa. Dra. Kaciana. II. Título.

**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:** um enfoque nas escolas de rede  
estadual de São Luís – Polo V

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa** (Orientadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquero** (1ª Examinadora)  
Doutora em Distúrbio do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues** (2ª Examinadora)  
Doutora em Multimédia em Educação (PPGE/UEMA)

---

**Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira** (1ª Suplente)  
Doutora em Psicologia (PPGEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araujo** (2ª Suplente)  
Doutora em Educação (MNPEF/ UECE)

“Superdotados não são simplesmente aqueles que sabem mais ou aprendem mais rápido. Eles são os que têm a coragem de questionar, a paixão de explorar, a sensibilidade de sentir profundamente e a criatividade de transformar suas ideias em algo extraordinário. Para educá-los, não basta transmitir conhecimento; é necessário inspirar, desafiar e permitir que brilhem em sua singularidade.”

Joseph S. Renzulli.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus, porque sem Ele nada seria possível.

À professora Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, minha orientadora, pela sua disponibilidade e incentivo, que foram fundamentais para a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação e Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na pessoa da professora Dra. Vanja Maria Dominices C. Fernandes e o professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pelo acolhimento e orientações durante a execução das disciplinas. E, também, agradecer a todos os professores que ministraram as disciplinas do mestrado, com elevada qualidade do ensino, estimulando-nos a buscar ainda mais qualidade de ensino para nossos estudantes.

Ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação, na pessoa do gestor Fabiano Tajra e demais colegas, pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais, Herculano e Enesita (*in memoriam*), que sempre me apoiaram nos estudos. Todo o meu amor e gratidão.

Ao meu esposo, Roberto Morais Reis, pelo companheirismo e apoio incondicional, agradeço a compreensão, generosidade e alegria, contribuindo para chegar ao fim de cada percurso.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhas(os) e toda a minha família pela carinhosa compreensão das minhas ausências em encontros familiares.

À minha irmã Regina Lemos, pela disponibilidade e contribuição precisas com as traduções (inglês/português) para esse estudo.

À minha amiga Louriane Lindoso, pela parceira e por suas palavras de apoio e de motivação. Agradeço pelas palavras de ânimo, nos momentos em que pensava em desistir, onde o seu apoio me ajudou a tornar este trabalho uma válida e agradável experiência de aprendizagem. Sou grata pela nossa amizade.

À minha amiga Anayse Moreira, pelos bons debates na madrugada sobre temáticas envolvendo a Educação Especial. Na verdade, era na madrugada que o tempo permitia essa troca de ideias entre eu, Anayse e Louriane. O que muito me incentivou durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amigo Jailson, pelas palavras de incentivo. Eu o conheci em missão pela sua igreja, onde sempre visitava meus pais. Ele e a sua esposa são exemplo de

luta e confiança plena em Deus.

Agradeço também à Daniele Pereira e ao Carlos Maia, pela compreensão durante os momentos em que precisei me ausentar das minhas obrigações no trabalho. O carinho e o acolhimento de ambos foram fundamentais para que eu pudesse concluir as etapas finais da escrita com mais dedicação.

Por fim, o meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta etapa, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

## RESUMO

Esta dissertação investigou a identificação inicial de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino regular, por meio de formações continuadas para docentes, visando elaborar um caderno de orientações pedagógicas. A pesquisa foi realizada no Polo V da rede estadual de ensino de São Luís/MA, em dois Centros de Ensino: Joaquim Gomes de Sousa e Estado do Mato Grosso, envolvendo dois docentes e um estudante do 1º ano do ensino médio por escola. De abordagem qualitativa, exploratória e colaborativa, fundamentou-se em análise bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa e história e questionários aplicados aos estudantes. Oficinas complementaram a coleta de dados, promovendo a familiarização dos docentes com características comportamentais de estudantes com AH/SD. Utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com resultados apresentados em quadros, tabelas e fotografias. Identificaram-se desafios como a limitação temporal das formações, insuficiência de informações oficiais e escassez de recursos. Apesar disso, os docentes mostraram-se receptivos às capacitações. A ausência de formação específica para identificar estudantes com AH/SD destacou-se como um obstáculo significativo. O Caderno de Orientações Pedagógicas elaborado visa apoiar práticas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento integral desses estudantes. Concluiu-se que a formação continuada é promissora para melhorar a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD, sendo necessárias políticas educacionais mais estruturadas na educação básica.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades; Superdotação; formação continuada; identificação; inclusão.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the initial process of identifying students with high abilities/giftedness (HA/G) in the regular education through continued training for teachers in order to elaborate a Pedagogical Guidelines Notebook to help teachers in the identification of this target audience and how to monitor them. The research was carried out at Pole V that belongs to the state educational system in São Luís/MA and it included two Educational Centers: Joaquim Gomes de Sousa (in Cohab Anil III) and Estado do Mato Grosso (in Forquilha) by involving two teachers and one first-year-high school student from each Institution. The research approaches were qualitative, exploratory and collaborative and it was based on a bibliographic and documentary analysis as well as in structured interviews with the Portuguese Language and History teachers and also a semi-structured questionnaire applied to first-year students in high school. Workshops complemented the data collection focusing in the behavioral characteristics of the students with HA/G. The analysis based on Bardin (2011) has revealed obstacles such as limiting of the training, the lack of data from the competent bureau and the scarcity of resources. However, the teachers have demonstrated interest and receptivity in relation to this theme despite the lack of specific training. As a final result it was created a Pedagogical Guidelines Notebook which aims the inclusive and efficient pedagogical practices to the development of the potentiality in students with HA/G. These dissertation concludes that the continued training is essential to improve the identification and pedagogical assistance for these students by emphasizing the necessity of a more structured educational policy that includes this audience in basic education.

**Keywords:** High Abilities, Giftedness, continuing education, identification, inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da Teoria dos Três Anéis .....	45
Figura 2 – Diagrama do modelo dos Anéis de Renzulli.....	47
Figura 3 – Características de AH/SD variadas (PCN) .....	51
Figura 4 – Estrutura de Atendimento ao estudante no NAAHS.....	57
Figura 5 – Etapas da seleção das pesquisas publicadas .....	60
Figura 6 – Formação ministrada pela pesquisadora .....	99
Figura 7 – Mostra dos <i>slides</i> apresentados no Encontro Formativo.....	101
Figura 8 – Capa do Caderno de Orientação Pedagógica.....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de publicação anual de Dissertações .....	63
Gráfico 2 – Distribuição de publicação por região (%) .....	64
Gráfico 3 – Instrumentos de coleta das pesquisas selecionadas .....	68
Gráfico 4 – Quantitativo de formações na área de Educação Especial para as AH/SD .....	95
Gráfico 5 – Conteúdos escolhidos pelos docentes.....	103
Gráfico 6 – Categorias de benefícios do Caderno de Orientações Pedagógicas....	113

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada do Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa” .....	74
Imagem 2 – Fachada do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” .....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teoria das Inteligências Múltiplas.....	43
Quadro 2 – Principais mitos sobre AH/SD e a concepção correta .....	48
Quadro 3 – Características comuns e mais frequentes entre as pessoas com AH/SD .....	50
Quadro 4 – Características e problemas da não identificação do estudante com AH/SD .....	52
Quadro 5 – Possibilidades de identificação iniciais de estudantes com AH/SD.....	53
Quadro 6 – Comportamentos – Superdotação Escolar e Criativa-produtiva .....	56
Quadro 7 – Dissertações selecionadas na plataforma Capes.....	62
Quadro 8 – Quantitativo de dissertações selecionadas por IES.....	63
Quadro 9 – Objetivo geral das dissertações selecionadas.....	65
Quadro 10 – Metodologia utilizada nas pesquisas selecionadas .....	66
Quadro 11 – Resultados encontrados nas pesquisas selecionadas .....	68
Quadro 12 – Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.....	82
Quadro 13 – Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	83
Quadro 14 – Respostas dos docentes sobre as concepções teóricas e metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudantes com AH/SD.....	85
Quadro 15 – Respostas dos estudantes sobre o conhecimento dos docentes em relação às características das AH/SD, e o reconhecimento, estímulo e incentivo dos docentes quanto às habilidades dos estudantes com AH/SD .....	87
Quadro 16 – Respostas dos docentes sobre as disciplinas do curso de graduação em licenciatura que abordaram a temática da Educação Especial – AH/SD .....	90
Quadro 17 – Levantamento da Matriz Curricular dos cursos de graduação em licenciatura dos participantes docentes que abordam a Educação Especial .....	90
Quadro 18 – Formações continuadas realizadas pela Seduc/Supmode (2020 a maio de 2024).....	94
Quadro 19 – Quadro de formação dos docentes .....	98
Quadro 20 – Síntese do plano de estudo da primeira formação .....	99
Quadro 21 – Etapas e instrumentos para identificação e avaliação.....	106
Quadro 22 – Indicadores de AH/SD relacionados com os Anéis de Renzulli (1986; 2004) .....	107
Quadro 23 – Relato sobre a importância da elaboração de um Caderno de Orientações	

Pedagógicas sobre as AH/SD .....	112
----------------------------------	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de publicações encontradas no CTD da Capes (Educação e Educação Especial).....	61
Tabela 2 – Quantitativo de estudantes por turno e turmas – 2023.....	74
Tabela 3 – Quantitativo de matrícula de estudantes na escola público-alvo da Educação Especial.....	75
Tabela 4 – Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial .....	77

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAH/SD	Associação Brasileira para Altas Habilidades/ Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEESP	Assessoria de Educação Especial
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDT	Catálogo de Dissertações e Teses
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEM	Centro de Ensino Médio
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPEM	Centro Nacional de Pesquisa
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CP	Conselho Pleno
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCP	Secretarias Estaduais de Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
GESPI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas
GP	grupo de trabalho
GQT	Gerência pela Qualidade Total
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	Plano de Melhoria da Escola
PNE	Pessoa Portadora de Necessidades Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
REE	Rede Estadual de Ensino
RFEPECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SUPMODE	Supervisão de Modalidade e Diversidades Educacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TIAH/S	Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UAA	Unidade de Atendimento ao Aluno
UAF	Unidade de Atendimento à Família
UAP	Unidade de atendimento ao professor
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEB	Unidade de Ensino Básico
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINTER	Universidade Federal Latino-americana
URE	Unidade Regional de Educação
WISC	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: aspectos gerais</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Aspectos Históricos das Altas Habilidades/Superdotação: breves considerações</b> .....	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>As Políticas Educacionais para estudantes com AH/SD</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>Quem são os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3.1</b>	<i>Terminologias e concepções sobre estudantes com Altas Habilidades/Superdotação</i> .....	<b>39</b>
<b>2.3.2</b>	<i>Os mitos sobre os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação</i> .....	<b>47</b>
<b>2.3.3</b>	<i>Características e indicativos de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação</i> .....	<b>49</b>
<b>2.3.4</b>	<i>Processos de identificação inicial do estudante com Altas Habilidades/Superdotação</i> .....	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: o que revelam as pesquisas?</b> .....	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>Procedimento e seleção das teses e dissertações</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2</b>	<b>Análise das dissertações selecionadas</b> .....	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa e método de abordagem</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	<b>71</b>
<b>4.3</b>	<b>Critérios de inclusão dos participantes</b> .....	<b>71</b>
<b>4.3.1</b>	<i>Critérios de inclusão dos estudantes</i> .....	<b>71</b>
<b>4.3.2</b>	<i>Critérios de inclusão dos docentes</i> .....	<b>71</b>
<b>4.4</b>	<b>Local da pesquisa</b> .....	<b>72</b>
<b>4.4.1</b>	<i>Breve apresentação das escolas selecionadas</i> .....	<b>72</b>
<b>4.4.1.1</b>	<i>O Centro de Ensino Joaquim Gomes de Sousa</i> .....	<b>72</b>
<b>4.4.1.2</b>	<i>Centro de Ensino Estado do Mato Grosso</i> .....	<b>76</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>78</b>
<b>4.6</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	<b>79</b>
<b>4.7</b>	<b>Considerações Éticas</b> .....	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>82</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização dos participantes da pesquisa</b> .....	<b>82</b>

5.1.1	Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.....	82
5.1.2	Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	83
<b>5.2</b>	<b>Apresentação e discussão dos dados conforme os objetivos da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
5.2.1	Concepções teórico-metodológicas dos docentes sobre o processo de ensino de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação .....	84
5.2.2	As formações continuadas desenvolvidas pela Seduc-MA na área da Educação Especial .....	88
5.2.2.1	A Formação Inicial e Continuada dos docentes no contexto das AH/SD ...	88
5.2.2.2	Formação continuada de docentes da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação.....	92
5.2.3	Oficinas Pedagógicas sobre a temática Altas Habilidades e Superdotação para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação na escola regular .....	97
5.2.3.1	Descrição dos encontros formativos.....	98
5.2.4	Descrição do Caderno de Orientações Pedagógicas como produto final da pesquisa .....	110
5.2.5	Avaliação do Produto Educacional .....	112
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	132
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes do 1º Ensino Médio (área de História e Português) do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” e Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa” .....	133
	APÊNDICE B – Roteiro do questionário aplicado aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação do 1º Ensino Médio do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” e Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”.....	135
	APÊNDICE C – Produto Educacional: Caderno de Orientação Pedagógica – Altas Habilidades/ Superdotação: identificar para incluir.....	137
	ANEXOS .....	185
	ANEXO A – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo .....	186
	ANEXO B – Autorização da URE/ São Luís para Pesquisa de Campo.....	187
	ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188

ANEXO D – Consentimento .....	189
ANEXO E –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	190
ANEXO F – Consentimento Pós-informado .....	192

## 1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), fundamentada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), afirma que os estudantes com deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), devem ter acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. A partir dessa premissa, as escolas brasileiras regulares, por força da lei, precisam recebê-los em seus espaços.

Portanto, na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todos os estudantes com e sem deficiência têm o direito à escolarização (Rodrigues, 2017). No entanto, a inclusão vai além da simples integração desses estudantes, pois ela abrange o reconhecimento de suas necessidades no processo educacional (Mantoan, 2003) que, muitas vezes, encontram barreiras invisíveis, como a falta de adequação pedagógica ou a ausência de práticas diferenciadas para o desenvolvimento de suas competências (Glat; Pletsch, 2011).

No que se refere à inclusão educacional de estudantes com AH/SD, a Resolução da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) n.º 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirma que os estudantes com AH/SD terão direito às atividades de enriquecimento curricular que devem ser desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular, em parceria com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e com as Instituições de Ensino Superior (IES) e institutos voltados para o desenvolvimento e promoção de pesquisas, artes e esportes (Brasil, 2009). Cupertino (2008) também afirma que estudantes com AH/SD necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas.

Todavia, as políticas públicas nacionais nessa área se caracterizam pela descontinuidade e pela fragmentação de ações práticas (Mettrau; Reis, 2007). Tal fato indica que investimentos na formação de docentes com esse foco é essencial, pois o docente precisa conhecer as características e necessidades dessa população, a fim de que consiga identificá-los e prestar um atendimento adequado de acordo com suas

habilidades (Faber; Alves, 2023).

Conforme o Censo Escolar 2023, o percentual de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), AH/SD, matriculados em classes comuns, tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023). Embora os dados do Censo Escolar de 2023 indiquem um aumento no número de alunos identificados com Altas Habilidades, todavia, autores como Fleith (2007), Pérez e Freitas (2014) e Virgolim (2017) têm enfatizado que muitos casos de AH/SD passam despercebidos devido à falta de capacitação docente, preconceitos e ausência de instrumentos apropriados. Esses estudos refletem um consenso na literatura sobre a subnotificação, indicando que o aumento nos números ainda não é suficiente para abarcar toda a realidade dos estudantes com esse perfil.

Nesse contexto, a formação de docentes deve ser repensada, de forma a incluir conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem conhecer os comportamentos de estudantes AH/SD para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento socioemocional desses estudantes, contribuindo com a construção de suas identidades. Desse modo, é relevante que as instituições educacionais proporcionem aos docentes formação continuada inclusiva que contemple todo o público-alvo da Educação Especial.

Contudo, o déficit na formação dos docentes que atuam na sala de aula comum termina gerando a invisibilidade, desânimo e, por fim, o abandono escolar dos estudantes com AH/SD (Rech; Negrini, 2019). Faber e Alves (2023) descrevem que a questão da invisibilidade dos estudantes com AH/SD ainda é um fato atual e precisa ser revertido. Isso porque, esses estudantes precisam ser identificados e cadastrados como alunos com características comportamentais de AH/SD, para que se tenham mais debates sobre a temática e investimentos para o atendimento educacional desse público.

Acredita-se que as formações, nessas escolas, serão fundamentais para o esclarecimento docente quanto à identificação e desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, pois, ao serem compreendidos e estimulados em suas áreas de interesses, se desenvolvem e se tornam visíveis para a sociedade. Em consonância com a necessidade de formação continuada nas escolas, Rosa (2017, p. 178) afirma que “[...] não se pode ter uma educação de qualidade sem, antes, pensar na qualidade da

formação dos professores”. Tendo em vista que “[...] dificilmente é possível pensar sobre esses dois aspectos – formação e prática – de forma excludente, porque o trabalho docente reflete uma formação dentro e fora da instituição escolar” (Santos, 2004, p. 39).

Nessa perspectiva, aborda-se neste estudo a identificação de estudantes com AH/SD por meio de formações continuadas, uma vez que muitos docentes desconhecem as características desse público específico. Diante desse fato, a problematização central desta pesquisa foi: como as formações continuadas com docentes poderão contribuir para o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD em salas de aula do ensino comum?

Com esse propósito, considerou-se como objetivo geral: investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD em salas de aula do ensino comum, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas à elaboração de Caderno de Orientações Pedagógicas para a inclusão de estudantes com AH/SD. Para o desenvolvimento do estudo, definiram-se as seguintes questões norteadoras:

- Quais concepções teórico-metodológicas apoiam o processo de ensino de estudantes com Altas AH/SD?
- Quais temáticas abordadas nas formações continuadas das escolas da rede estadual de São Luís (MA) – Polo V – fazem relação com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD?
- Como as oficinas pedagógicas sobre a temática AH/SD poderão auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD nas escolas da Rede Estadual de Ensino (REE)?
- Como a construção colaborativa de um Caderno de Orientações Pedagógicas poderá contribuir com o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum?

Tendo em vista obter respostas a estes questionamentos, elencaram-se os objetivos específicos, a saber:

- Identificar concepções teórico-metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudantes com AH/SD;
- Verificar quais temáticas abordadas nas formações continuadas das

escolas da REE de São Luís (MA) – Polo V – fazem relação com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD;

- Propor Oficinas Pedagógicas sobre a temática AH/SD, para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD na escola regular;
- Elaborar, de forma colaborativa, um Caderno de Orientações Pedagógicas para contribuir com a identificação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum.

A presente pesquisa se justifica pela crescente presença de estudantes com AH/SD em salas de aula comum, o que tem provocado muitos desafios aos docentes no processo de ensino e aprendizagem (Faveri; Heinzle, 2019). Dessa forma, faz-se necessário o conhecimento desses sujeitos supracitados, a fim de que a própria sociedade não venha excluí-los, aceitando-os em suas especificidades (Paiva, 2015). Ao tratar desse tema, referiu-se aos indivíduos em formação que, na totalidade, recebem influências da sociedade na qual estão inseridos, por meio de sua história e de sua cultura.

Com embasamento nas considerações acima descritas, a escolha da temática para este estudo de investigação é de interesse profissional e originou-se a partir do meu ingresso, em 2017, na equipe de itinerantes do NAAHS - Joãozinho Trinta, bem como do acompanhamento pedagógico das formações realizadas pelo núcleo junto às escolas da REE de São Luís (MA)

Desse modo, a narrativa da minha trajetória acadêmica e profissional se dá a partir do meu ingresso no campo acadêmico no ano de 1997, por meio do seletivo (vestibular) para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), primeiramente para o curso de Licenciatura em Geografia. E, posteriormente, por realizar cadeiras obrigatórias para licenciaturas no campo de Pedagogia, despertei uma afetividade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, buscando cada vez mais práticas pedagógicas interativas, uma vez que, nesse mesmo período, comecei a atuar como docente de escolas públicas por meio de processo seletivo.

Paulo Freire (2006) destaca a necessidade de uma constante reflexão crítica sobre a prática educativa, e recomenda não se tornar excessivamente confiante, visto que todo novo conhecimento pode superar o já existente. Assim, posteriormente, busquei na Pedagogia um complemento à sua atividade docente. Ingressando ainda

mais nesse campo, percebi que de fato o docente é um constante pesquisador, pois “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire 2006, p. 29). Logo, o docente necessita sempre buscar meios para constatar o que aprende e ensina.

A experiência profissional foi crescendo à medida que pude colocar em prática os ensinamentos acadêmicos. E, com o exercício da docência, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, realizei muitas observações de certos estudantes e muito me inquietava com alguns comportamentos diferenciados e inquietos de crianças e adolescentes em determinadas atividades desenvolvidas em sala de aula. Vi um público diferenciado e, por não ter na época conhecimentos mais aprofundados de suas características, a sua invisibilidade em algumas situações eram inevitáveis.

Em 2004, tevi uma grande experiência com crianças da Educação Infantil, pela Rede Municipal de Ensino (RME), em que busquei várias estratégias e práticas docentes que incluíssem esses estudantes com características diferenciadas (específicas) a se sentirem parte da sala de aula comum. Com o projeto *Nas Asas do Carcará*, através da arte, do conto e reconto, e, principalmente, da música, aprendi que existem muitas possibilidades de se incluir o público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, com TGD, com AH/SD) na escola regular de forma participativa, contribuindo para o seu desenvolvimento. Essa experiência me proporcionou ser uma das vencedoras do Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004).

Portanto, despertou em mim o interesse pelos estudantes com tais características anteriormente mencionadas. Diante de constantes aprendizados, busquei aprofundar um pouco mais sobre esse público. Participei de pós-graduações e formações continuadas, como: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Tecnologia Assistiva; Atendimento Educacional para Estudantes com AH/SD organizadas por universidades e órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação (Semed), Secretaria de Estado da Educação (Seduc), entre outros.

Esse contato com o assunto em questão me possibilitou um pouco mais do conhecimento do público-alvo da Educação Especial, apesar da proposta curricular dos cursos de pós-graduação apresentarem uma carga horária muito pequena para esse discurso presente no dia a dia do docente de escolas regulares. Dentre eles, destacam-se os estudantes com AH/SD.

Como apoio pedagógico e com os olhares atentos ao corpo estudantil do

Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano da Unidade de Ensino Básico (UEB) São José de São Luís, e como acompanhamento pedagógico do NAAHS “Joãosinho Trinta”, ampliei este processo e iniciei um percurso mais investigativo, objetivando ter um melhor entendimento sobre este público-alvo da Educação Especial. As experiências e vivências foram e estão sendo de extrema importância para a minha vida profissional. Pois, ter esse contato com estudante da Educação Especial em escola regular e no núcleo de AH/SD, me fez refletir sobre a prática docente, uma vez que o professor é parte fundamental nesse contexto.

Em meados de 2019, me impulsionei a continuar e aperfeiçoar os meus estudos. Para isso, me inscrevi no curso *Latu Sensu* da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para a especialidade de Educação Especial/ Educação Inclusiva. A formação continuada me levou a refletir sobre que tipo de conhecimento o docente tem sobre o estudante com AH/SD, e quais práticas pedagógicas inclusivas buscam desenvolver em sala de aula comum. Como identificá-lo e como potencializar seus talentos?

Com o processo de estudo mais aprofundado, procurei ampliar o conhecimento das características comportamentais de estudantes com AH/SD e, também, investigar as temáticas abordadas na formação continuada dos docentes. Esses elementos contribuíram para a persecução da minha formação acadêmica.

No início de 2020, fui convidada por uma amiga para compor o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI), coordenado pela Profa. Dra. Kaciana Rosa, e um ano depois, através de processo seletivo, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Especial na Educação Básica, coordenado pela Profa. Dra. Lívia Zaqueu.

Entretanto, devido às exigências das minhas atividades profissionais, permaneci somente sete meses no Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Especial na Educação Básica, e continuei, por estar mais tempo, no GESPI. Essas experiências fizeram-me sentir a importância que a pesquisa tem para o profissional da educação. Motivada pelas pesquisas e estudos dos grupos supracitados, fui encorajada a realizar um mestrado.

Para tanto, optei pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na UFMA, na linha de pesquisa Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva, para realizar meus estudos, tendo em vista ser esta uma conceituada Universidade, que prima pela

formação de pesquisadores em ambiente de produção científica, possibilitando contato permanente com reflexões e debates que envolvem o objeto de pesquisa em tela.

O propósito, portanto, com os estudos e a dissertação, têm sido, primeiramente, unir-me aos que buscam contribuir para a garantia do estudo e formação continuada dos docentes, visando à melhoria da qualidade da Educação Inclusiva nas escolas do Polo V da rede estadual de São Luís, por acreditar que eles e seus estudantes são merecedores de propostas de relevância educacional, social e política para verdadeira inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no seio da escola regular, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, pois buscou compreender as percepções e práticas dos docentes sobre a identificação e inclusão de estudantes com AH/SD, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos (Minayo, 2010). Adotou-se um caráter exploratório, uma vez que visou investigar o conhecimento dos docentes nessa perspectiva de um tema ainda pouco investigado (Gil, 2008), e que busca resposta para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acometimentos da educação que precisam ser explorados (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Por fim, foi colaborativa, promovendo a participação ativa dos docentes no processo investigativo, em consonância com a abordagem proposta por Ibiapina (2008), que valoriza a co-construção de saberes e a transformação das práticas educativas.

Com o contato prévio com a Seduc de São Luís (MA) e a autorização do setor de pesquisa junto às escolas do Polo V, o estudo foi realizado em três escolas da REE de São Luís, pertencentes ao Polo V, que abrange os bairros da Cohab e Forquilha. As escolas são: Centro Educa Mais “Júlio de Mesquita”, localizado no bairro da Cohab Anil I; Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”, localizado no bairro da Cohab Anil III; Centro de Ensino “Estado de Mato Grosso”, situado na estrada de Ribamar – Forquilha. A escolha por essas escolas do ensino regular se deu devido à existência de matrículas de estudantes com AH/SD no Ensino Médio.

Para a construção do arcabouço teórico deste estudo, fez-se uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental. No que se refere à pesquisa bibliográfica, utilizei as obras de Delou (2007); Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009); Gardner (1995); Imbernón (2006); Perez (2004); Renzulli (1985); Sabatella e Cupertino (2007);

Virgolim (2014), entre outras já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, disponibilizadas na Internet ou de forma impressa. Na pesquisa documental, foram analisados os documentos das escolas que compõem a pesquisa, entre eles: a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas.

Para a coleta de dados, realizei entrevistas semiestruturadas com os docentes do 1º ano do Ensino Médio das disciplinas de Língua Portuguesa e História; aplicação de questionários semiestruturados com os estudantes do 1º ano da sala de aula comum das escolas supracitadas. Esta dissertação é organizada em seis seções, a saber:

- A primeira seção, *Introdução*, são dispostas informações relevantes à justificativa do estudo, sua importância social, seus objetivos, a metodologia e a estrutura do trabalho;
- A segunda seção, *Altas Habilidades/Superdotação: aspectos teóricos e fundamentais*, versa sobre os aspectos históricos, políticos, legais, as concepções de estudantes com AH/SD, os mitos, características e identificação;
- A terceira seção, *Formação docente e os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: o que revelam as pesquisas*, expõe o Estado da Questão da temática da pesquisa *Formação continuada docente para a identificação e indicação de estudantes com AH/SD*;
- A quarta seção, *Metodologia da Pesquisa*, apresenta o tipo de pesquisa, o método de abordagem, a caracterização dos participantes da pesquisa, os critérios de inclusão dos participantes, o local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a análise de dados e o produto da pesquisa;
- A quinta seção, *Apresentação e discussão dos resultados*, descreve a caracterização dos participantes e discute os resultados obtidos e analisados;
- Por último, a sexta seção, *Considerações finais*, mostra os resultados encontrados nos objetivos da pesquisa, as limitações enfrentadas durante o trabalho e sugestões para as próximas pesquisas.

Acredita-se que este estudo contribuirá para o aprimoramento da formação docente e para a construção de práticas educativas inclusivas, reforçando o

compromisso das escolas em promover uma educação de qualidade para estudantes com AH/SD, voltada ao desenvolvimento integral desses estudantes, abordando aspectos cognitivos e socioemocionais.

## **2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: aspectos gerais**

Nesta seção abordam-se os aspectos históricos, políticos e legais relacionados com as AH/SD, proporcionando uma visão ampla e contextualizada sobre o tema. Apresentam-se as terminologias mais relevantes, utilizadas ao longo do tempo, bem como as principais concepções teóricas que embasam o entendimento sobre as AH/SD.

Descrevem-se os mitos e preconceitos que ainda permeiam esse campo, destacando as consequências dessas crenças equivocadas no reconhecimento e no atendimento desses estudantes. Por fim, são descritas as características mais frequentes associadas às AH/SD, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do perfil desses indivíduos. Esses aspectos são organizados em subseções.

### **2.1 Aspectos Históricos das Altas Habilidades/Superdotação: breves considerações**

A trajetória histórica das AH/SD no Brasil vincula-se à própria história da Educação Especial, no início do século XIX, quando as primeiras iniciativas<sup>1</sup>, em defesa e apoio às pessoas com deficiência visual, começaram a surgir no Brasil. Muitos foram os avanços que asseguraram direitos e proporcionaram oportunidades às pessoas, público-alvo da Educação Especial. Com a criação das primeiras instituições, adveio uma nova percepção do público da Educação Especial, entre eles, os estudantes com AH/SD.

Pérez (2004) discorre que as pessoas com deficiência (PcDs) e pessoas com AH/SD traçaram praticamente o mesmo caminho, originando-se com a segregação, iniciada na Esparta do século VI a.C. Nesse período, todos os meninos recebiam instruções em práticas militares, porém, para os que possuíam potencialidades elevadas havia ainda o estímulo à luta e à liderança militar.

Em Atenas, no século IV a.C., os meninos das classes privilegiadas estudavam em escolas privadas e recebiam instruções de Leitura, Escrita, Aritmética,

---

<sup>1</sup> Em 1854, Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005).

Literatura, História, Artes e Educação Física. Posteriormente, os sofistas foram contratados para aperfeiçoar os seus conhecimentos. É importante salientar que, na academia de Platão, aqueles que se destacavam pela inteligência e capacidade física eram escolhidos sem distinção de classe social e sem cobranças por educação.

Virgolim (1997) descreve que, nos séculos XV e XVI, aqueles que se destacavam por suas realizações eram vistos como demônios e queimados como bruxos. Já no período do Renascimento, sucedeu à valorização da mente devido ao surgimento de teorias provenientes da observação e classificação, originando, dessa forma, o interesse pelas diferenças individuais no comportamento mental.

Outros fatores históricos também contribuíram para a atenção especial aos estudantes com AH/SD, como uma parte relevante do processo socioeducativo, tais como:

- 1866 – o surgimento de iniciativas referentes à temática AH/SD nos Estados Unidos era fundamentado na capacidade intelectual e financeira dos alunos de escolas do Ensino Médio e Superior. Essa é uma prática de atendimento segregacionista, infelizmente, mesmo até os dias atuais, ainda é utilizada nos Estados Unidos e em outros países igualmente desenvolvidos;
- 1869 – o inglês Francis Galton, influenciado pelas ideias evolucionistas do seu primo Charles Darwin e interessado nas habilidades intelectuais, publicou *Hereditary Genius*, comprovando que as habilidades mentais eram transmitidas da mesma forma que os traços físicos através das gerações. “Galton também acreditava que a inteligência estivesse relacionada à agudeza dos sentidos, estando condicionada pela seleção natural e pela lei de distribuição das habilidades na mesma família” (Virgolim, 1997, p. 4);
- 1890 – ainda nos Estados Unidos, e influenciado pelas ideias de Galton, James M. Cattell utilizou o *teste mental* com base nas suas experiências com testes sensoriais e motores desenvolvidas no seu laboratório da Pensilvânia, e publicadas em 1890. A partir dos trabalhos de Galton, surgiu a crença na teoria da inteligência fixa, e as suas ideias mantiveram-se por aproximadamente um século, inspirando, até a atualidade, essa área de conhecimento (Virgolim, 1997);
- 1895 – Alfred Binet contribuiu com o desenvolvimento de testes para avaliar os processos mentais, culminando com o primeiro teste para avaliar a

inteligência infantil, com a colaboração de Henri-Simon, denominado *Teste de Binet-Simon* (Satler, 2008);

- 1911 – surge o termo *quociente mental*, apresentado pelo psicólogo alemão William Stern, no qual a idade mental da criança é dividida por sua idade cronológica. Portanto, o Quociente de Inteligência (QI) mencionado atualmente é proveniente dessa medida, correspondendo ao quociente mental multiplicado por 100. Henry Goddard aprimorou os testes de Binet e Simon com a avaliação de 2.000 crianças. Após, os testes passaram a ser utilizados para medir a inteligência de crianças, que não apresentavam habilidade acima da média e crianças que apresentavam habilidades acima da média (Pérez, 2004);
- 1916 – Lewis M. Terman, professor de psicologia da Universidade de Stanford, atraído pelos estudos das Altas Habilidades superiores e a partir da revisão da escala de Binet de 1911, criou a escala de inteligência Stanford-Binet, modelo pelo qual todos os testes posteriores têm sido considerados;
- 1920 – o estudo longitudinal proposto por Terman é considerado a primeira pesquisa importante sobre habilidades mentais superiores. Terman criou a escala de inteligência Stanford-Binet e, com ela, ampliou um estudo com 1.500 alunos, os quais foram indicados por seus professores como extremamente inteligentes e com QI superior a 140 (Virgolim, 1997);
- 1930 – a professora Helena Antipoff vem para o Brasil a convite do Governo de Minas Gerais. Lecionou Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, onde promoveu extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras, visando subsidiar a reforma do ensino local. Liderou extensa obra educativa nas áreas de Educação Especial, com destaque na educação dos “excepcionais”, termo adotado na época para designar as PcD, mas também as que apresentavam inteligência acima da média (Delou, 2007);
- 1931 – ocorreu o lançamento do livro *A Educação dos Supernormais*, de autoria de Leoni Kaseff, que fez referência à Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do estado do Rio de Janeiro, que incluiu disposições referentes à seleção de estudantes brilhantes;
- 1932 – edição das obras *O dever do estado relativamente à assistência aos*

*mais capazes e o problema da educação do bem-dotado*, de autoria de Estevão Pinto, que lutava pela necessidade de pesquisas para identificar e desenvolver os superdotados. Ocorrendo, também, a Fundação da Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, sob a direção de Helena Antipoff, que foi marcada pela identificação de oito crianças superdotadas, modificando a característica da instituição e dando visibilidade ao atendimento de crianças consideradas superdotadas;

- 1939 – foram introduzidas no Brasil a padronizada Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC), hoje conhecida como Teste WISC<sup>2</sup>, que atualmente se encontra na sua quarta edição brasileira traduzida, revista e reestruturada;
- 1967– o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a primeira comissão intitulada para estabelecer normas para identificar e atender aos alunos superdotados (Mazzotta, 1990). A partir dos trabalhos de Helena Antipoff, o MEC editou a portaria e, nesse contexto, em razão do extenso trabalho desenvolvido, Antipoff tornou-se referência fundamental para a área no Brasil (Delou, 2007), pois foi a partir da sua influência que o MEC editou a portaria e criou uma comissão que indicou um rol de critérios para que houvesse a identificação e, conseqüentemente, atendimento a esse público (Novaes, 1979).

No Brasil, Helena Antipoff foi uma figura pioneira no estudo e no desenvolvimento da educação para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), incluindo aquelas com AH/SD, sendo a precursora na abordagem de estudos sobre essa temática, o que trouxe ao Brasil novas perspectivas sobre educação inclusiva, particularmente no que se refere às AH/SD, suas contribuições (Colares; Barbosa, 2005):

- Enfoque no desenvolvimento integral: ela defendia que o ensino para estudantes com Altas Habilidades deveria considerar tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais;
- Criação de serviços especializados: Antipoff foi pioneira na criação de

---

<sup>2</sup> A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) tem como objetivo avaliar o desempenho cognitivo, a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças.

instituições e serviços dedicados à educação de estudantes com NEE, incluindo os superdotados;

- Utilização de testes psicológicos e pedagógicos – Antipoff adaptou e desenvolveu instrumentos de avaliação para identificar alunos com Altas Habilidades. Dentre eles, o Teste de Inteligência Geral, a Escala de Inteligência de Binet-Simon e a Escala de Inteligência Wechsler;
- Os Testes de Raciocínio e Pensamento Lógico, para avaliar habilidades específicas de resolução de problemas;
- As Provas de Conhecimento e Habilidade Específica – neste instrumento ela desenvolveu provas pedagógicas voltadas para medir conhecimentos em áreas como Matemática, Linguagens e Ciências, avaliando o desempenho escolar acima da média;
- As Escalas de Observação do Comportamento – neste instrumento, Antipoff valorizava a observação de características comportamentais, como curiosidade, criatividade, liderança e interesse intenso por temas específicos, muitas vezes desenvolvendo listas de indicadores comportamentais;
- Educação inclusiva – ela acentuou a necessidade de integração desses alunos na sociedade e na educação regular, promovendo ações que valorizassem seus potenciais.

Goulart (2002) menciona as contribuições de Antipoff ao descrever a história da Educação Especial no Brasil, destacando seu papel na criação de práticas educacionais voltadas para os superdotados. Mazzotta (1996) refere-se à importância do trabalho de Antipoff para a consolidação da Educação Especial no Brasil, incluindo as Altas Habilidades. Batista e Weiss (2011) discutem a influência de Antipoff na formulação de políticas e práticas educacionais para superdotados no Brasil. Silva (2017) relata como a obra de Antipoff é fundamental para a compreensão histórica do atendimento educacional a estudantes com Altas Habilidades.

## **2.2 As Políticas Educacionais para estudantes com AH/SD**

No Brasil, a política educacional relacionada com a AH/SD tem o seu ponto inicial na década de 1970, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) n.º 5.692/71, quando de fato, no seu artigo 9º determina que “[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, consoante as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 2). Até então, sobre os alunos com AH/SD, há uma vaga referência na LDB n.º 4.024/61, nos seus artigos 88 e 89, que falam em garantir a educação aos “excepcionais”. Ainda na década de 70, são publicados três pareceres do CNE:

- O Parecer n.º 255/03/72, onde se fala da necessidade de os alunos que revelam talentos especiais não encontrarem barreira entre as séries escolares;
- O outro Parecer, o de n.º 436/05/72, admite a matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior antes do término do segundo grau;
- Em 1973, é publicado o parecer n.º 681/05/73, no qual se preconiza que “[...] será o CNE o responsável por fixar o conceito e as formas de apurar o superdotado” (Brasil, 1995, p. 10). Criada em 1986, substituindo o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), criada em 1973, vinculada ao Ministério da Educação (MEC);
- A Secretaria de Educação Especial (Seesp) lança o Parecer n.º 711/10/87, no qual são estabelecidas as *Ações de Atendimento ao Superdotado*.

Pérez e Freitas (2016) descrevem que, em 1993, um grupo de trabalho (GT) formado por vários pesquisadores da área de AH/SD, para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), formulou o primeiro documento específico a esse público, publicado pela Seesp do MEC (1994), incluindo, portanto, este estudante de forma clara na definição de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais<sup>3</sup> (PNE), como:

[...] o que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (Brasil, 1994, p. 22-23).

<sup>3</sup> No Brasil, o uso do termo *peçoas portadoras de deficiência* era bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996. Atualmente, o termo mais adequado passou a ser *peçoas com deficiência*, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), em vigor desde 2008 no Brasil e já assinada por mais de 170 países.

Em 2001, o Parecer n.º 17/03, do CNE e da CEB, deliberou sobre a aceleração para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD. Para esse propósito, era preciso “[...] avaliação pedagógica e psicológica dos estudantes com característica de Superdotação”, e a matrícula em “[...] série compatível com o seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional” (Brasil, 2001a, p. 2).

No mesmo ano, o CNE/CEB, por meio da Resolução n.º 2, determinou também que o sistema regular de ensino deveria prever “[...] O aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, por meio de desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em menor tempo” (Brasil, 2001b, p. 7).

Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011), determinando que a matrícula do estudante devesse ser realizada em classes comuns da rede regular de ensino ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. Ainda em referência ao Decreto n.º 6.571/2008, é publicado pelo CNE, em outubro de 2009, a Resolução n.º 4, onde se estabelecem as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica da modalidade Educação Especial.

A Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com AH/SD. Nesse documento, constam as modificações:

Art. 9-IV-A – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

Art. 59-A – O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento (Brasil, 2015).

Através das pesquisas realizadas sobre a política educacional que ampara os estudantes com AH/SD, percebe-se que elas vêm aos poucos se consolidando, mas

entende-se que ainda é necessário maior avanço, tanto no que se refere aos investimentos financeiros, quanto à qualificação profissional e às garantias de permanência e sucesso do estudante na escola.

No Brasil, o percurso histórico relacionado aos estudantes com AH/SD pode ser resumido em uma trajetória que passou pela exclusão, segregação, integração e, por fim, pela inclusão – seja ela parcial, total ou marcada por sua ausência – daqueles considerados diferentes (Brasil, 2008; 2010a). Mesmo que a LDB de 1961 tenha decretado a integração dos excepcionais (Brasil, 1961), percebiam-se experiências isoladas, pois o marco histórico desse processo foi a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (Brasil, 1988), ao assegurar direitos sociais e cidadania a todos, e recomendar o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, no que concerne especificamente aos estudantes com AH/SD, ressalta-se que estes sempre estiveram nas escolas regulares, porém, de modo geral, sem que fossem reconhecidos e, conseqüentemente, assistidos.

A primeira inserção das altas habilidades na Educação Especial em âmbito nacional ocorreu com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu artigo 9º:

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

Na referida lei, apresenta-se também a primeira abordagem do termo *superdotado*, determinando que estudantes identificados como tal recebessem tratamento especial (Mazzotta, 2005). Após a promulgação dessa lei, o Cenesp lançou o Projeto Prioritário n.º 35, que implantou uma política voltada para alunos superdotados. Foi nesse período que, no Brasil, a área foi contemplada pela primeira vez em documentos oficiais através da LDB n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), tornando obrigatório o atendimento a esse alunado. Com essa regulamentação, outras legislações e políticas foram implementadas com o objetivo de assegurar a possibilidade de aceleração escolar mediante a comprovação do aprendizado e de definir quem são os estudantes superdotados, dentro de critérios e normas mais claras de identificação e acompanhamento a este público.

A Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994) também influenciou na trajetória dos direitos do estudante com AH/SD, quando declara que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; [...] (Unesco, 1994, p. VIII-IX).

A Declaração de Salamanca (1994) proporcionou progressos significativos, uma vez que apresenta os princípios, as políticas e as práticas relacionadas com as NEE, nas quais o Brasil teve uma participação efetiva. Logo, o princípio fundamental da educação designa que:

Todas as crianças devem aprender juntas, mesmo com dificuldades ou diferenças. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades dos alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade através de um currículo, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Deveria haver continuidade de serviços e apoio para necessidades especiais dentro da escola (Unesco, 1994, p. 34).

A legislação educacional brasileira é, atualmente, a LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A presente lei apresenta, no quinto capítulo, a regulamentação da Educação Especial nas escolas, conforme descrito a seguir:

- Artigo 58: trata da obrigatoriedade da oferta em rede regular de ensino, munida de serviço de apoio especializado (sala de recursos e afins), como também outros serviços especializados em função das condições de cada aluno.;
- Artigo 59: aborda as AH/SD no contexto da Educação Especial, assegurando, por parte dos sistemas de ensino: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica, o que no caso dos estudantes superdotados pode ocorrer por meio da aceleração; docentes com formação especializada, bem como docentes do ensino regular capacitados para realizar a inclusão desses alunos; educação para o trabalho voltada para uma efetiva integração na

vida em sociedade; acesso a benefícios e programas sociais suplementares e cadastro para haver fomentação da execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento das potencialidades dos superdotados.

O MEC instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Definiram o atendimento educacional aos superdotados na escola. Elas também organizaram procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de estudantes com características de Superdotação, possibilitando a matrícula do estudante em ano/série compatível com o seu desempenho escolar, sem deixar de considerar a sua maturidade socioemocional e de incluir no histórico escolar as especificações cabíveis.

Ainda que não defina, declaradamente, o público-alvo da Educação Especial, assegura aos estudantes com AH/SD, no artigo 59, II, “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar” (Brasil, 1996, p. 40). O artigo 8º ressalta que as escolas da rede regular de ensino devem “prever e prover”:

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 03).

Apesar de existirem diversas normas que dizem respeito aos estudantes com AH/SD, como apontado por Santos, Guenther e Zaniolo (2016, p. 652), “[...] o preceito legal não os tem ajudado a reconhecê-los na escola”, mantendo-os invisíveis, o que viola os princípios legais da igualdade.

### **2.3 Quem são os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?**

Nesta subseção, o discurso se deu em apresentar quem são os estudantes com AH/SD, os mitos que dificultam a sua inclusão escolar e as características que apresentam, de modo que eles não sejam ignorados ou vistos como pessoas que não precisam de atendimento especial dentro da inclusão.

### 2.3.1 Terminologias e concepções sobre estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

No percorrer dos anos, várias nomenclaturas foram utilizadas por diversos pesquisadores e estudiosos para conceituar AH/SD. Pérez (2016) descreve que a variedade de termos e expressões tem gerado muitas confusões, tornando mais difícil a identificação. A autora acrescenta que:

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além os tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (Pérez, 2016, p. 46).

Consoante aos autores Alencar (2001), Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (1997), o termo *Altas Habilidades* dá maior ênfase ao desempenho do que às características da pessoa, enquanto o termo *superdotado* sugere habilidades extremas. Em se tratando da palavra *Superdotação*, Sabatella (2008) comenta que foi inicialmente empregada para identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência geral. A seguir, tem-se sobre outros estudiosos quanto aos termos:

- Roeper e May (2000) associa Superdotação com maior consciência, sensibilidade e habilidade superior para entender e transformar percepções e experiências;
- Locked e May (2000) apresenta algumas características de indivíduos superdotados, como habilidade de pensamento divergente, excitabilidade, sensibilidade, percepção aguçada e capacidade de transformação de ideias e objetos;
- Sternberg e Davison (1985) descrevem que o superdotado possui outras cinco características excepcionais: habilidade específica e inteligência geral, capacidade para fazer simultaneamente muitas atividades diferentes, habilidade para modificar e adaptar o ambiente de modo que lhe seja adequado, habilidade para solucionar problemas e para conceber relações incomuns;

- Winner (1998) constata que a Superdotação é considerada, por alguns, como sinônimo de alto QI e criatividade.
- Alencar e Fleith (2001), Davis e Rimm (1994), Freeman e Guenther (2000), Renzulli e Reis (1985) e Solow (2001) ressaltam que os superdotados não formam um grupo homogêneo.

Desse modo, conceituar esse fenômeno, aparentemente complexo e multifacetado, requer a combinação de fatores ambientais relacionados com a família, com o sistema educacional e com os valores socioculturais. Alencar e Fleith (2001, p. 52) estabelecem alguns critérios para a definição de Superdotação, uma vez que é “[...] impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente”.

A partir dos argumentos inferidos, construir um conceito sobre as AH/SD, requer levar em consideração um conjunto de traços ou características pessoais, ter uma visão multidimensional de inteligência, observar fatores internos e externos que influenciam no processo de desenvolvimento do talento, reconhecer as diferenças individuais e a diversidade sociocultural, e perceber as habilidades em um *continuum* direcionado à autorrealização (Alencar; Fleith, 2001), e ao atendimento das necessidades especiais dos estudantes com AH/SD. O conceito de Superdotação, segundo as autoras, deve: (a) ser baseado em dados empíricos; (b) possibilitar a construção ou a seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001a) traz o termo *altas habilidades* pela primeira vez, porém, no ano seguinte, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) passa a reconhecer o termo *Altas Habilidades/ Superdotação* como a nomenclatura mais apropriada a essa população, haja vista que trazia em sua essência um conceito mais abrangente.

No entanto, buscar compreender quem são os estudantes com AH/SD é interessante, e simultaneamente contraditório. Torna-se interessante por se tratar de uma natureza repleta de possibilidades, que inclui comportamentos diferenciados que se destacam por suas características notáveis, considerando desde atividades altamente intelectualizadas até a resolução criativa e eficiente de aspectos ligados ao dia a dia da vida humana. Por outro lado, torna-se contraditório pela dificuldade quanto à identificação, reconhecimento das reais necessidades desses indivíduos e atendimento adequado às suas potencialidades e interesses, gerando uma imensa

lacuna no campo da educação para essa parcela de estudantes (Gama, 2006; Virgolim, 2007; Renzulli, 2014). Mas, como definir o conceito sobre as AH/SD?

Segundo a Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação (ABAH/SD), “[...] Superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais” (Simonetti, 2007, p. 1). No entanto, a definição de pessoas com Altas Habilidades não pode ser considerada estável, uma vez que envolve diversas variáveis e apresenta diferentes formas de nomenclatura, tais como superdotados, bem-dotados, talentosos e outros, decorrentes dos avanços nas investigações na área da cognição, das traduções e de questões sócio-históricas. Erika Landau (2002) expõe que o superdotado é uma criança como qualquer outra, mas que possui um talento que a distingue e que deve ser estimulado.

A utilização dos termos *Altas Habilidades* e *Superdotação* são para se referir ao mesmo conceito (supracitado) em uma categoria geral. Porém, alguns (poucos) teóricos, como a Delou (2007), diferenciam as Altas Habilidades da Superdotação da seguinte forma: Superdotação, além de ser o conceito mais antigo, se refere às crianças que já nascem com algumas habilidades comuns a todos, entretanto, com um desempenho mais acentuado.

A afirmação de Delou fundamenta-se na concepção de Gagné (2005), de que a *dotação* é uma capacidade natural e espontânea (dote), enquanto o *talento* é um domínio elevado de, pelo menos, uma área da atividade humana, obtida através do desenvolvimento sistemático de habilidades. O modelo de Superdotação e talento do autor mencionado é característico, uma vez que todos nascem com habilidades naturais. Mas, estima-se que uma parcela da população apresenta essas habilidades antes do esperado e de forma mais acentuada. Vale ressaltar que o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central (SNC) com catalisadores intrapessoais e ambientais estimula o desenvolvimento neuropsicológico, gerando as competências nos diversos campos de conhecimento.

Já o termo *Altas Habilidades*, criado na Europa, está ligado aos processos sócio-históricos e socioculturais que desvinculam as capacidades do inatismo. Dessa forma, Delou (2007) considera que o termo *Altas Habilidades* se refere às capacidades adquiridas na escola, quando o aluno faz uso excepcional dos conhecimentos oferecidos pela instituição e se desenvolve, até mesmo, para além do que é ensinado. Salienta-se, ainda, que o termo *talento* tem sido bastante usado tanto no Brasil quanto

em outros países, e, de acordo com Chagas (2008), é a designação preferida pelos talentosos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) conceitua os estudantes com AH/SD como aqueles que apresentam potencial elevado, de forma isolada ou combinada, nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização das tarefas que estão relacionadas com a sua área de interesse. Dos tipos mencionados destacam-se:

- Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas;
- Acadêmico – 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;
- Liderança – 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;
- Psicomotricidade – 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;
- Artes – destacam-se tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;
- Criativo – relaciona-se com as seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência

e flexibilidade.

Para compreender melhor o conceito de AH/SD, tornou-se relevante compreender a inteligência. Howard Gardner, dentre vários pesquisadores que estudam a inteligência, apresentou sua teoria das inteligências. Gardner descreve que cada indivíduo nasce com diversos talentos ainda não moldados pela cultura, e todos os indivíduos sem comprometimento cerebral são capazes de atuar em diferentes tipos de inteligência. O autor argumenta que não há habilidades gerais, e há dúvidas quanto à possibilidade de se avaliar a inteligência através de testes com papel e lápis, e atribui grande importância às diferentes atuações valorizadas em culturas distintas (Gardner, 1983).

A teoria de Gardner defende que todos os indivíduos possuem a capacidade de questionar e buscar respostas, utilizando todas as inteligências, uma vez que possuem, como parte de sua herança genética, habilidades fundamentais em todas as inteligências. No entanto, o progresso de cada uma depende tanto de fatores genéticos e neurobiológicos, quanto de fatores motivacionais e culturais. De acordo com Gama (2014), Howard Gardner apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual defende a existência de sete tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica. A classificação foi, posteriormente, consolidada em sua obra de 1995. No quadro 1 abaixo, estão as definições de cada uma das sete inteligências mencionadas por Gama (2014), com base na teoria de Gardner:

Quadro 1 – Teoria das Inteligências Múltiplas

INTELIGÊNCIA	DESCRIÇÃO
<b>Inteligência linguística</b>	Sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras: é a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.
<b>Inteligência lógico-matemática</b>	Sensibilidade para padrões, ordem e sistematizações, habilidade para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos, capacidade de lidar com o raciocínio, de reconhecer e resolver problemas.
<b>Inteligência espacial</b>	Capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, habilidade para manipular formas e objetos.
<b>Inteligência interpessoal</b>	Habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas.
<b>Inteligência intrapessoal</b>	Para reconhecer seus próprios sentimentos, sonhos e ideias, bem como reconhecer necessidades, desejos e inteligências próprios.
<b>Inteligência musical</b>	Habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para distinguir sons e ritmos.
<b>Inteligência corporal-cinestésica</b>	Habilidade para utilizar a coordenação motora ampla ou fina no

INTELIGÊNCIA	DESCRIÇÃO
	esporte, artes cênicas ou plásticas, controle de movimentos do corpo e manipulação de objetos com destreza.
<b>Inteligência Natural</b>	Que está relacionada com o reconhecimento e classificação de uma espécie da natureza.

Fonte: adaptado de Gama (2014).

Na abordagem do autor, a inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo.

Gardner (2006) declara que as inteligências são independentes, podendo apresentar-se em níveis diferentes, conforme a referência:

Não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou com Altas Habilidades apresentam todas essas características. Quando as apresentam isso não se dá, necessariamente em simultaneidade e no mesmo nível. [...] Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/Superdotação (Gardner, 2006a, p. 14).

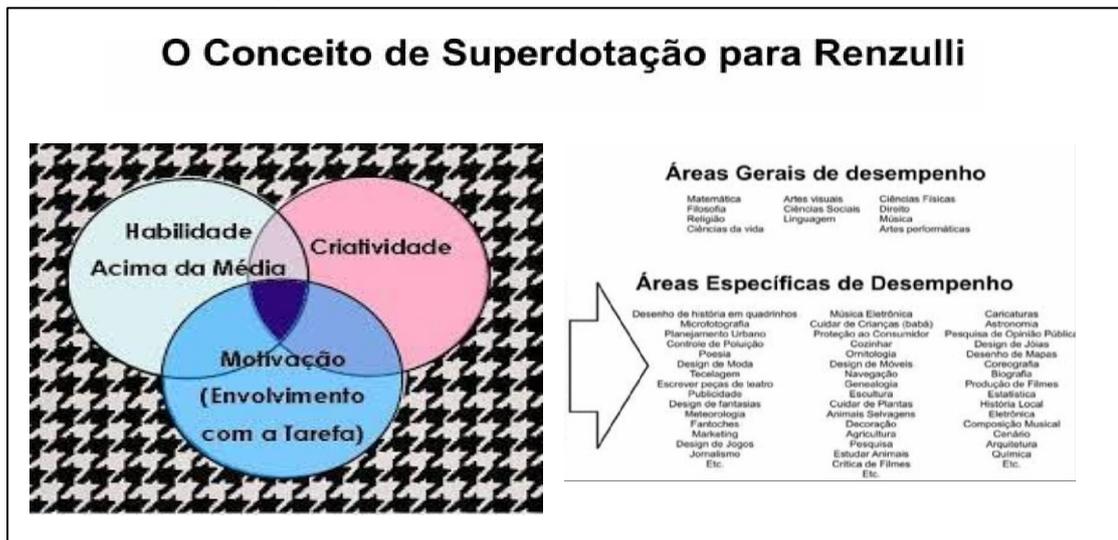
O grande mérito dessa teoria é a passagem do paradigma unidimensional para multidimensional (Gáspari; Schwartz, 2002), que considera a inteligência como um conjunto de diferentes habilidades, distintas e relativamente independentes entre si (Amiryousefi; Zarei, 2011; Pocinho, 2009), mas que trabalham em conjunto (Diaz; Heinig-Boynton, 1995).

Em sincronia com o conceito das Inteligências Múltiplas de Gardner, o Modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1986), é o principal colaborador para o entendimento de estudantes com AH/SD. De acordo com diversos estudiosos da área de AH/SD, acredita-se que o pesquisador Joseph Renzulli tem contribuído significativamente para a identificação do estudante com AH/SD, bem como suas características e o processo de identificação desse indivíduo.

Renzulli é um educador e professor do programa de Psicologia Educacional da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Ele também é o diretor do Centro Nacional de Pesquisa (CNPEM) sobre superdotados e talentos, que tem como objetivo identificar e desenvolver a criatividade e comportamentos superdotados em jovens, por meio de modelos organizacionais e estratégias curriculares, visando aprimorar a qualidade do ensino e da escola como um todo.

Virgolin (2010) esclarece que Renzulli apresenta diferenças entre dois tipos de Superdotação: a *acadêmica* (intelectual), que é aquela identificada pelos testes padronizados, sendo mais valorizada em escolas tradicionais e desempenho curricular, e a Superdotação *produtivo-criativa* (conhecida também por Altas Habilidades), em que narra os aspectos da atividade humana nos quais se incentivam o desenvolvimento de materiais originais, inéditos, expressões artísticas diferenciadas e áreas do conhecimento, aquela identificada pela criação de ideias e produtos originais (Renzulli, 2004). As pessoas que têm alcançado reconhecimento apresentam um conjunto de características bem definidas, que se entrelaçam entre si, sendo assim representadas, como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Representação da Teoria dos Três Anéis



Fonte: Virgolin (2007).

Como se pode observar, o diagrama Venn<sup>4</sup> apresenta ao fundo uma rede que representa as influências ambientais e de personalidade. Com o comportamento de Superdotação, proposto por Renzulli, está relacionado também a estes fatores, que podem contribuir de maneira positiva ou negativa para o desenvolvimento promissor deste comportamento, que são: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

A *habilidade acima da média* é entendida por Renzulli (1998) como potencial superior em alguma área de desempenho. Subdivide-se em capacidade geral e

<sup>4</sup> Recebe esse nome em homenagem ao matemático britânico John Venn (1834-1923), e foi concebido para representar operações entre conjuntos.

específica. A primeira diz respeito às capacidades que podem ser direcionadas a variados domínios, abrangendo, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, relações espaciais e memória. São utilizadas, principalmente, em situações tradicionais de aprendizagem, sendo bem identificadas, comumente, por testes de inteligência.

As capacidades específicas se configuram pela aptidão para adquirir conhecimento ou pelo potencial para a realização de ações especializadas, de tipos específicos, dentro de um enquadre determinado e restrito. A capacidade acima da média refere-se principalmente à Superdotação acadêmica, engloba, de acordo com o autor, tanto habilidades gerais como específicas, e representa o grau de desempenho representativamente superior em relação a uma média. Segundo Virgolim (2007, p. 36-37):

A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, estas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical etc.

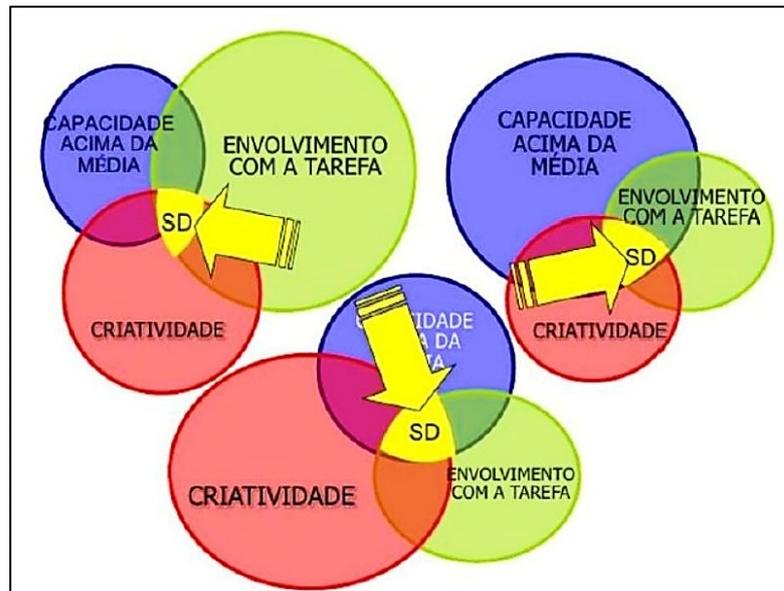
O *envolvimento com a tarefa* é compreendido como uma motivação intrínseca, que está relacionada com a autodeterminação e a competência focadas em uma tarefa específica e relevante para o indivíduo, o que o leva à ação. Eles estão mais ligados à Superdotação produtiva-criativa. O investimento do indivíduo em uma área específica do desempenho, levando em conta a perseverança, a paciência, a autoconfiança e a crença na sua capacidade.

*Criatividade*, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de inovação em determinada área (Renzulli, 2004). Tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano.

De acordo com Renzulli (1999), para que indivíduos sejam reconhecidos como dotados de talentos, não é necessário que eles apresentem capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade imediatamente no momento da identificação. Para ele, as qualidades ausentes na avaliação podem ser aprimoradas em projetos de desenvolvimento. Os dois últimos anéis têm um caráter contextual e temporal característicos e podem não se manifestar em ambientes que não são

estimulados ou trabalhados, como em grande parte das escolas. Na Figura 2 é possível notar o que o pesquisador Renzulli relata sobre a desigualdade dos anéis, não interferir no talento do indivíduo, mas sim incentivá-lo a desenvolver-se da mesma forma que os outros.

Figura 2 – Diagrama do modelo dos Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli, Reis e Smith (2006).

Na Figura 2 é possível notar a clara intenção de Renzulli em demonstrar que o indivíduo com Superdotação não precisa ostentar todos os três anéis, mas, por possuí-los potencialmente, seria capaz de expressá-los em algum momento. A Teoria dos Três Anéis é uma ruptura com o paradigma que afirma a inteligência, utilizando apenas testes de inteligência.

### 2.3.2 Os mitos sobre os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

A conceituação do termo *superdotado*, num primeiro momento, pode parecer simples, mas no imaginário coletivo a ideia que se faz da pessoa com AH/SD é tão estereotipada que, muitas vezes, esse estudante passa despercebido no ambiente escolar, devido à existência de muitos mitos. A existência de várias interpretações sobre AH/SD indicam que elas surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm a sua origem no medo do desconhecido que todo ser humano enfrenta (Pérez, 2003).

Virgolim (2007) descreve que o conceito sobre AH/SD está tão alterado no

imaginário coletivo que causa confusão até mesmo entre as pessoas com Superdotação, que não se reconhecem como parte desse público. O mesmo acontece com os docentes, que acabam construindo modelos de estudantes superdotados sob mitos que existem a respeito da Superdotação e, em virtude disso, não reconhecem as habilidades dos estudantes que estão em suas turmas (Negrini; Freitas, 2008).

No Quadro 2 é apresentado o estudo realizado por Antipoff e Campos (2010), intitulado *Superdotação e seus Mitos*. Nele, são mencionados oito mitos recorrentes na literatura, analisando a concepção adequada, de acordo com os autores mencionados, que poderia substituir tal argumento em relação aos estudantes com AH/SD.

Quadro 2 – Principais mitos sobre AH/SD e a concepção correta

MITOS	CONCEPÇÃO CORRETA
<b>1. A pessoa com Altas Habilidades vai se destacar em todas as áreas do conhecimento.</b>	Pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área do conhecimento que apresentam dificuldades de aprendizagem em outra.
<b>2. Todo indivíduo superdotado tem um QI elevadíssimo.</b>	Nem sempre. Existem casos de indivíduos extremamente superdotados nas artes e na música que apresentam um baixo desempenho em testes de QI. Essa ideia também não se aplica quando se leva em consideração a existência dos chamados <i>savants</i> , ou seja, aqueles indivíduos que são definidos como sendo frequentemente autistas, possuidores de habilidades excepcionais em domínios específicos, mas com QI na extensão de retardo mental.
<b>3. A Superdotação é inata ou é produto do ambiente social.</b>	Nenhum dos extremos. O biológico e o cultural influenciam-se mutuamente de forma cíclica, acrescentando ainda que não existe um fator que seja mais importante do que o outro.
<b>4. O indivíduo superdotado é alguém psicologicamente estável e bem ajustado.</b>	Os superdotados podem ser emocionalmente instáveis e imaturos para lidar com as questões que já conseguem compreender racionalmente. Com frequência apresentam assincronia entre as distintas dimensões do desenvolvimento. Pode ocorrer perfeccionismo excessivo e hipersensibilidade. O sub-rendimento pode ser uma tentativa de se igualarem aos demais.
<b>5. As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes, que irão se destacar e se “dar bem” na vida.</b>	Apenas a dotação e o talento, por si sós, não garantem o desenvolvimento pleno de uma Superdotação; é necessário estímulo do ambiente e muita dedicação, motivação e persistência do próprio indivíduo. Além do mais, também existem muitos adultos eminentes que não foram prodígios ou superdotados na infância.
<b>6. As pessoas com Altas Habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.</b>	Definitivamente não. Mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência. Entretanto, algo que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos. Por isso a necessidade de identificar o quanto antes esse talento para que as habilidades não se percam.
<b>7. Não é preciso perder tempo procurando identificar pessoas com Altas Habilidades.</b>	Muito pelo contrário! É fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos, de forma que possam proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado, visando ao aprimoramento de suas habilidades.

<b>8. As pessoas com Altas Habilidades não precisam de atendimento educacional especializado.</b>	Precisam sim! O atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos, para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças.
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Pérez (2003) relata que os mitos recriados e reafirmados podem conduzir à criação de uma imagem alterada e deturpada desse ser humano diferente, negando-lhe, em última instância, o direito de construir uma identidade sadia. Pérez (2004) ainda relata que existem muitos mitos que envolvem o atendimento de estudantes com Altas AH/SD, e dificultam seu processo de inclusão. Todos os argumentos descritos impulsionam a crer que tais mitos ocorrem pela ausência de um olhar que esclareça as características desse público junto à comunidade escolar.

### 2.3.3 *Características e indicativos de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação*

As características que são destacadas nesta subseção podem ser vislumbradas em sujeitos com AH/SD, o que pode contribuir para seu reconhecimento, uma vez que, devido às suas características peculiares à sua rapidez de raciocínio e à elaboração do pensamento, podem destacar-se diante da turma e sofrer *bullying* por parte dos colegas.

Alencar e Fleith (2001, p. 65) apresentam um discurso a respeito destas características e dos processos de identificação, e destacam que:

Ao tomar conhecimento dos traços tipicamente apresentados por este grupo, é importante considerar também que nem todos eles apresentam todas as características. É ainda possível que alguns superdotados tentem dissimular algumas delas, especialmente quando se trata de características desencorajadas pelo meio social em que vive o indivíduo.

Nesse cenário, é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD, entretanto, é importante ressaltar que, apesar das características comuns encontradas nesses indivíduos, é grande a variação em termos de habilidades e competências, níveis e magnitudes de conhecimentos e ações existentes nesta população (Ourofino; Guimarães, 2007).

No Quadro 3, a seguir, apresentam-se algumas características de estudantes com AH/SD, algumas delas emocionais, outras sociais etc. Manzano (2009) utiliza um

quadro para descrever características comuns e características mais frequentes entre as pessoas superdotadas.

Quadro 3 – Características comuns e mais frequentes entre as pessoas com AH/SD

<b>CARACTERÍSTICAS COMUNS</b>
▪ Alta capacidade para aprender, reter e usar informação (boa memória);
▪ Alta inteligência fluida ou altos potenciais intelectivos, avaliados por meio de testes pouco saturados culturalmente;
▪ Aprendizagem rápida quando algo lhes interessa;
▪ Alta capacidade para solucionar problemas complexos;
▪ Grande disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem;
▪ Ideias, perguntas e produções criativas, originais e incomuns;
▪ Bons observadores e abertos a novas ideias;
▪ Boa concentração e atenção contínua;
▪ Linguagem oral ampla, vocabulário rico e adequado, com estruturas linguísticas complexas. Leitura precoce, incluso sem ensino;
▪ Grande habilidade de leitura;
▪ Nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, mantendo sua curiosidade;
▪ Persistência e constância em temas de seu interesse;
▪ Alta motivação interna e variedade de estímulos;
▪ Tendência à autocrítica e a ser exato consigo mesmo (perfeccionista);
▪ Interesse supremo por problemas filosóficos, religiosos e políticos;
▪ Capacidade excepcional para o aprendizado autodidata;
▪ Independência de pensamentos e inconformista (autônomas);
▪ Curiosidade pela indagação e pelas explicações dos fatos ocorridos;
▪ Sensibilidade sobre si mesmo, sobre os demais e sobre os problemas do mundo (empatia e desejo de ser aceito);
▪ Se chateia facilmente com as repetições (aprende por autodescobrimento);
▪ Níveis altos de rendimento quando algo lhe interessa;
▪ Habilidades sociais e de liderança;
▪ Tendência à introversão;
▪ Grande senso de humor;
▪ Tendência a estar com adultos ou crianças maiores;
▪ Senso ético muito desenvolvido.

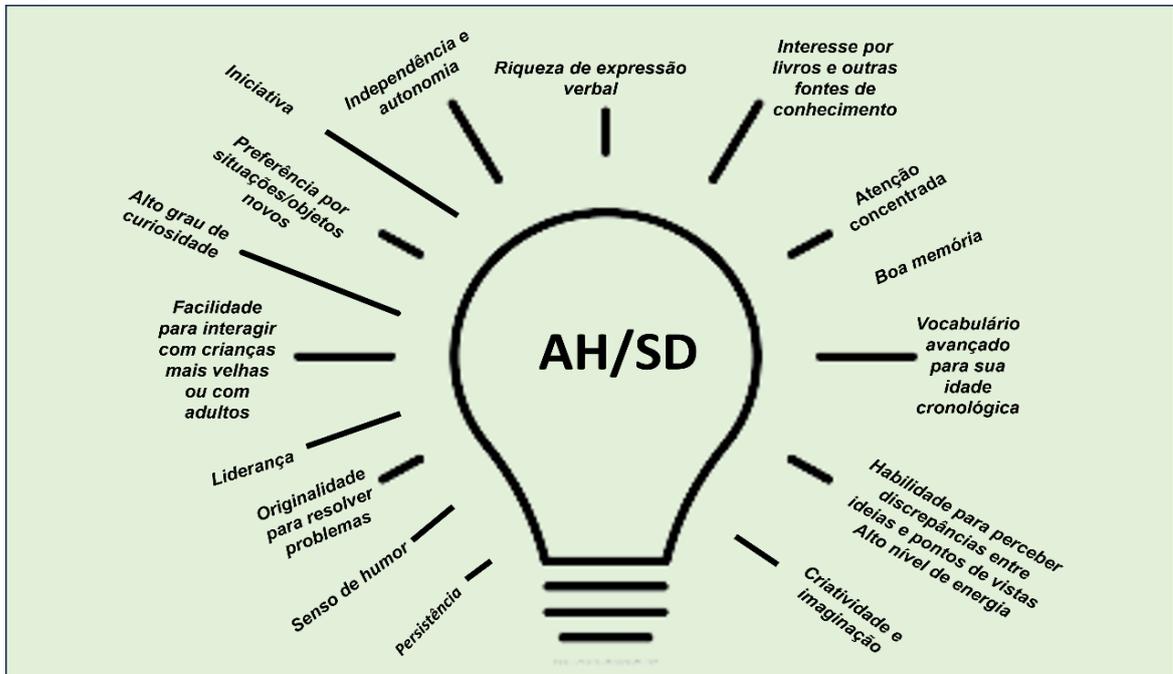
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse cenário, destaca-se que os estudantes com AH/SD, não necessariamente precisam apresentar todas essas características. Entretanto, as características devem ser utilizadas como um auxílio na identificação, com o objetivo de direcionar o seu desenvolvimento, pois assim como qualquer ser humano, nem todos possuem as mesmas características e nem todos lidam com as situações do dia a dia da mesma forma, pois cada pessoa tem a sua particularidade, e isso não é diferente com os superdotados (Sabatella, 2008).

Mesmo sabendo que os estudantes com AH/SD não apresentam igualdade de características de desenvolvimento e comportamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da

Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Seesp do MEC, atribuem resumidamente, de forma complementar ao Quadro 3, traços como comuns aos superdotados, demonstrados na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Características de AH/SD variadas (PCN)



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Diante dessas características, Cupertino (2008, p. 36) esclarece que:

Devemos lembrar que elas são sugestões que podem orientar a atenção de quem desconfia estar diante de uma pessoa com altas habilidades. Não são fixas, agrupam-se em configurações individuais e pessoais, nas quais algumas podem estar presentes e outras não.

Assim, essas características de identificação devem ser respeitadas, discutidas e atendidas com o objetivo de obter-se melhor resultado no atendimento aos estudantes com altas potencialidades. Clark (1992) apresenta algumas características de habilidades e dificuldades de estudantes com indicativos de AH/SD. Tais transtornos podem ser evitados se desde o início houver as devidas identificações do estudante com AH/SD em seu quadro geral, estudando suas habilidades, bem como suas fraquezas e seus pontos dominantes. No Quadro 4, a seguir, apresentam-se as características apontadas pelo autor supracitado.

Quadro 4 – Características e problemas da não identificação do estudante com AH/SD

CARACTERÍSTICAS DOMINANTES	POSSÍVEIS PROBLEMAS
1. Adquirem e retêm informações rapidamente.	São impacientes com os demais, aborrecem-se com atividades rotineiras.
2. Possuem atitude inquiridora com número limitado de perguntas; buscam importância e significado das coisas.	Fazem perguntas embaraçosas; resistem a determinações; parecem sempre excessivamente interessados e esperam o mesmo dos outros.
3. Tem motivação intrínseca; variedade de interesses; curiosidade intelectual.	Resistem a práticas rotineiras; ressentem-se por serem interrompidos; questionam procedimentos do professor.
4. Procuram entender a relação de causa e efeito.	Podem usar palavras para manipular e para evitar situações; aborrecem-se com a escola e colegas de mesma idade; são encarados como “sabe-tudo”.
5. Possuem grandes expectativas para si e para os outros.	Intolerantes, perfeccionistas; podem ficar deprimidos.
6. São criativos e inventivos; gostam de explorar novas formas para fazer as coisas.	Podem parecer disruptivos e fora do ritmo dos outros.
7. Apresentam capacidade intensa de concentração; grande atenção e persistência em áreas de seu interesse.	Negligenciam obrigações e pessoas durante o período em que enfocam o que gostam; resistem a interrupções.
8. Têm empatia com os outros; desejo de aprovação e aceitação em seu meio.	São suscetíveis a críticas ou rejeição; podem sentir-se diferentes, alienados.
9. Possuem alto nível de energia; vivacidade e grande velocidade no processo de pensamento.	Grande velocidade no processo de pensamento. Frustração com inatividade, ausência de progresso; necessidade de estímulo contínuo; podem ser vistos como hiperativos.
10. São independentes, preferem tarefas individuais; confiantes em si mesmos.	Podem rejeitar opiniões dos pais ou colegas; inconformismo.
11. Mostram amplitude de interesses e habilidades; grande versatilidade.	Podem parecer dispersivos, desorganizados; frustração por falta de tempo; expectativa de constante competência.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Galbraith e Delisle (2002) justificam ainda que alguns desses comportamentos negativos podem ser devidos às necessidades intelectuais e emocionais do superdotado, que talvez não estejam sendo devidamente atendidas em casa ou na escola. Embora o comportamento arrogante não deva ser tolerado, e o desinteresse acadêmico não deva ser ignorado, é bom saber que a fonte desses problemas pode ser uma frustração intelectual, e não uma desordem emocional.

Do mesmo modo, Virgolim (2007) destaca algumas características na área acadêmica presentes em estudantes com AH/SD, como: perfeccionismo; a perceptividade; a necessidade de entender; a necessidade de estimulação mental; a carência de precisão e exatidão; o senso de humor; a sensibilidade e a empatia; a intensidade; a perseverança; a autoconsciência; a não conformidade; o questionamento da autoridade; e a introversão.

Todavia, a autora destaca que nem todos os estudantes e pessoas com AH/SD terão todas essas características, sendo necessário lembrar que podem ser

percebidas de forma diferentes, isoladas ou combinadas em cada sujeito. Virgolim (2007, p. 11) destaca que as pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características e habilidades diversificadas, diferenciando-se também por seus interesses, estilo de aprendizagem, níveis de motivação, autoconceito, características de personalidade e, sobretudo, necessidades educacionais.

#### 2.3.4 *Processos de identificação inicial do estudante com Altas Habilidades/ Superdotação*

O estudante com AH/SD também precisa de acompanhamento específico para garantir seu desenvolvimento e pleno aproveitamento de suas habilidades. A partir das características mencionadas neste estudo, verifica-se que esse processo inicial de identificação ocorre na observação da rotina de sala de aula. Entretanto, mesmo considerados únicos, esses estudantes apresentam características diferenciadas quando se trata de seus interesses.

Conseqüentemente, a sua identificação pode abranger o envolvimento de várias pessoas para a investigação, observação e indicação. Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther (2000), Renzulli (2004) e Virgolim (2007) orientam que a identificação deve ser elaborada por meio de diversos instrumentos que proporcionem uma perspectiva completa do indivíduo, buscando várias fontes de informação e conhecimento, e utilizando diversos fatores para a sua identificação.

Dentre as possibilidades que podem ser utilizadas para a identificação de estudantes com AH/SD, apresentam-se, no Quadro 5, a seguir, destacadas por Virgolim (2007, p. 58).

Quadro 5 – Possibilidades de identificação iniciais de estudantes com AH/SD

POSSIBILIDADES	IDENTIFICAÇÃO
<b>1. Nomeação por professores</b>	Os professores normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos com características de Altas Habilidades, uma vez que convivem por um grande tempo com os alunos em suas turmas e podem observar traços importantes que se salientam em relação ao grupo de colegas.
<b>2. Indicadores de criatividade</b>	Os professores normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos com características de Altas Habilidades, uma vez que convivem por um grande tempo com os alunos em suas turmas e podem observar traços importantes que se salientam em relação ao grupo de colegas.
<b>3. Nomeação por pais</b>	Os pais são personagens que tendem a contribuir para a

	identificação dos alunos com Altas Habilidades, uma vez que a maioria deles acompanha o desenvolvimento dos seus filhos com grande atenção. Esses podem informar todas as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelo filho, salientando seus maiores interesses, realizações, criações etc. Porém, é necessário cuidado, pois alguns pais supervalorizam as habilidades dos filhos e podem confundi-las com características das Altas Habilidades.
<b>4. Nomeação por colegas</b>	Muitas vezes os colegas reconhecem características importantes de um aluno, que o professor pode ainda não ter observado. Este processo pode ser desenvolvido de diferentes formas, com abordagem direta, abordagem disfarçada, abordagem no formato de jogos, a fim de tornar mais fácil a identificação de talentos.
<b>5. Automeação</b>	Pode ser um instrumento útil para a indicação de crianças que não tiveram seus talentos notados nem pelo professor nem pelos colegas, mas que possuem habilidades em determinada área do conhecimento. Através da automeação, podem ser percebidas áreas específicas de interesse, assim como liderança, esportes etc.
<b>6. Nomeações especiais</b>	Esta forma de nomeação permite que sejam indicados alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais ou pessoais possam estar apresentando um baixo rendimento escolar. Por isso, é interessante que se busquem informações, sempre que possível, com professores das séries anteriores às dos alunos.
<b>7. Avaliação dos produtos</b>	A observação da qualidade de uma produção do aluno pode permitir que sejam identificadas características de talento. Os produtos podem demonstrar criatividade, pensamento criador, habilidades específicas ou outros aspectos relacionados com temáticas especiais.
<b>8. Escalas de características e listas de observação</b>	As escalas e listas são utilizadas de forma conjunta entre o professor, os pais, o próprio aluno e a avaliação do produto. Existem algumas propostas de escalas e listas, dentre elas a Escala de Características, proposta por Renzulli, e a Lista de Indicadores para Observação do professor, proposta por Guenther, que podem auxiliar na observação e na indicação de alguns alunos.
<b>9. Nomeação por motivação do aluno</b>	Alunos motivados e que demonstram um interesse incomum em determinada área durante o ano escolar também podem ser indicados para um atendimento especializado. Estes alunos geralmente demonstram comportamentos inesperados e diferenciados, e se o professor estiver atento pode detectar seu envolvimento com a área, levando-o a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com esses procedimentos possíveis de identificar um estudante com AH/SD, salienta-se que eles podem ser utilizados em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos. A família tem uma participação importante no processo de identificação ao apresentar algumas características particulares de seu filho, observado durante o seu processo de desenvolvimento. E, de acordo com o MEC (Brasil, 2006), o docente complementa essa identificação ao observar:

- Alto desempenho em uma ou várias áreas;
- Fluência verbal e/ou vocabulário extenso;

- Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial;
- Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares;
- Qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações;
- Curiosidade acentuada;
- Facilidade para a aprendizagem;
- Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;
- Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento;
- Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança etc.);
- Senso de humor;
- Baixo limiar de frustração;
- Senso crítico;
- Defesa de suas ideias e ponto de vista;
- Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
- Perfeccionismo;
- Dispersão ou desatenção;
- Resistência em seguir regras;
- Desenvolvimento superior atípico em relação às pessoas de igual faixa etária;
- Originalidade e ideias inusitadas e diferentes.

O registro das características apresentadas pelos estudantes e a frequência com que estas são observadas, pode ser quantificado por meio de escalas de avaliação, elaboradas pelos próprios educadores e seus sistemas de ensino. As escalas de avaliação são instrumentos úteis para que o docente selecione desempenhos que considera superiores a todos os seus estudantes, e então identifique quais estudantes consistentemente manifestam características específicas da Superdotação.

O processo de identificação dá-se com a observação dos aspectos que caracterizam desempenhos superiores, os quais serão alvo de uma investigação mais planejada e sistemática durante o ano letivo. A utilização de alguns recursos e estratégias educacionais facilitam a análise dessas características (Virgolim, 2007), que, por sua vez, permitiram acompanhar seus estudantes no engajamento,

criatividade e desempenhos superiores nas atividades desenvolvidas por meio de trabalhos individuais ou em grupos, pesquisas, estudos dirigidos, debates, resolução de problemas, experimentação, trabalhos artísticos, práticas desportivas, olimpíadas do conhecimento, entre outros.

Dentre os comportamentos mais ressaltados, observam-se os presentes na Superdotação escolar e criativa-produtiva, conforme descrito por Renzulli e Reis<sup>5</sup> (2007, p. 43), demonstradas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Comportamentos – Superdotação Escolar e Criativa-Produtiva

<b>Superdotação Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta boas notas na escola;</li> <li>• Apresenta grande vocabulário;</li> <li>• Gosta de fazer perguntas;</li> <li>• Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar;</li> <li>• Aprende com rapidez;</li> <li>• Apresenta longos períodos de concentração;</li> <li>• Tem boa memória;</li> <li>• É perseverante;</li> <li>• Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico;</li> <li>• É um consumidor de conhecimento;</li> <li>• Lê por prazer (gosta de livros técnicos/ profissionais);</li> <li>• Tendência a gostar do ambiente escolar;</li> <li>• Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele;</li> <li>• Apresenta grande necessidade de estimulação mental;</li> <li>• Tem paixão em aprender.</li> </ul>
<b>Superdotação do tipo criativo-Produtivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessariamente apresenta QI superior ou muito superior;</li> <li>• Pensa por analogias;</li> <li>• É criativo e original;</li> <li>• Usa o humor e a ironia;</li> <li>• Demonstra diversidade de interesses;</li> <li>• Gosta de fantasiar;</li> <li>• Gosta de brincar com as ideias;</li> <li>• Não liga para as convenções;</li> <li>• É inventivo, constrói novas estruturas;</li> <li>• É sensível a detalhes;</li> <li>• Procura novas formas de fazer as coisas;</li> <li>• É produtor de conhecimento;</li> <li>• Não gosta da rotina;</li> <li>• Encontra ordem no caos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A identificação de superdotados exige planejamento, observação e estrutura para que se produzam registros e coletas de dados. Uma vez identificados, torna-se necessário indicá-los para um serviço de atendimento que promova as ações de que necessitam. A escola deve apresentar propostas pedagógicas que atendam às suas particularidades, garantindo o atendimento adequado às necessidades de todos os estudantes, seja na classe comum ou em espaços especializados. Essa perspectiva

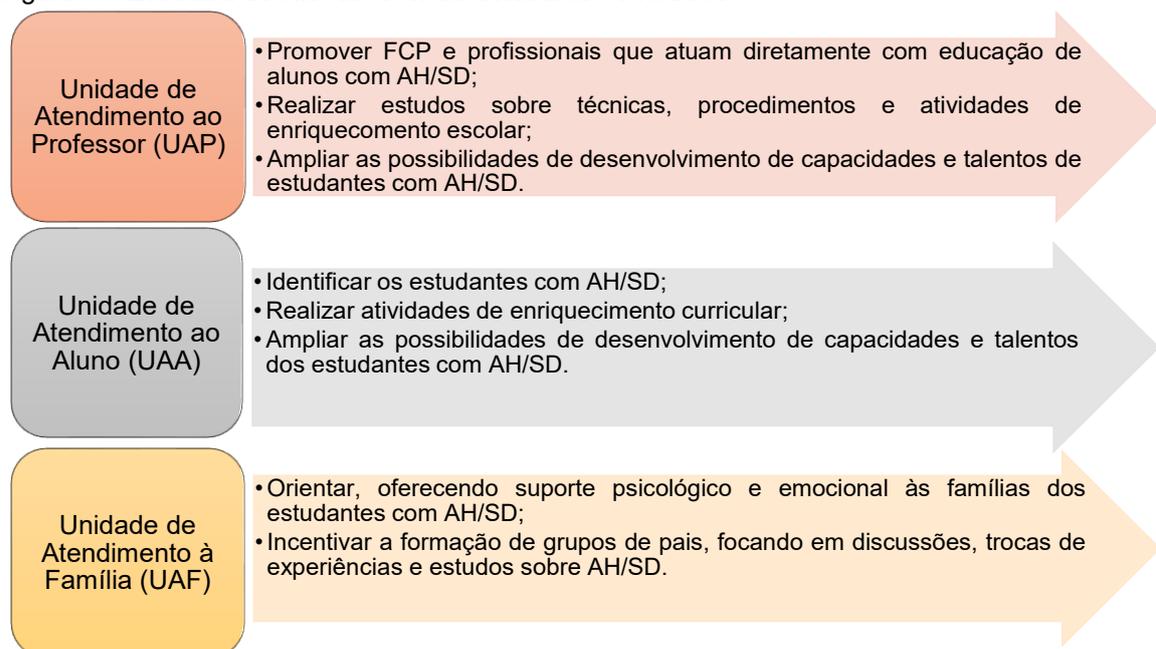
<sup>5</sup> Coletânea *Construções da Prática Pedagógica – AH/SD: encorajando potenciais*, pág. 43.

está em consonância com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que destacam a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Brasil, 2001).

No ano de 2005, foi implantado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), o programa de NAAHS, como iniciativa para introdução das políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) de todo o país. A iniciativa é para que as escolas possam identificar e promover o talento entre os estudantes, estimulando a criatividade e promovendo o desenvolvimento pleno do seu potencial. Atualmente, são reconhecidos enquanto centros de referência na área das AH/SD para o AEE, orientação às famílias e Formação Continuada dos Professores (FCP) (Brasil, 2010b).

O objetivo do programa NAAHS é estimular e desenvolver as potencialidades criativas e o senso crítico desses estudantes, a fim de que não sejam desperdiçados seus talentos. O público-alvo, prioritariamente, é de estudantes oriundos da rede pública estadual, que se destaquem nas seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes. Na Figura 4 a seguir, apresenta-se a estrutura de atendimento do NAAHS.

Figura 4 – Estrutura de Atendimento ao estudante no NAAHS



Fonte: elaborada pela autora (2023).

No Maranhão, a implantação do NAAH/S<sup>6</sup> ocorreu no dia 28 de dezembro de 2006, na cidade de São Luís (MA), vinculado à Seduc-MA, sob a Supervisão de Educação Especial. Hoje, atende todos os polos da REE de São Luís e também as Unidades Regionais de Educação (UREs) dos demais municípios. Os grupos de enriquecimentos atuais são: dança, artes visuais, matemática, robótica, história, música, literatura e poesia. Embora se tenha um núcleo especializado para o atendimento específico desses estudantes, observa-se ainda a invisibilidade desse estudante em sala de aula por falta de indicações por conta das escolas.

Apesar de suas potencialidades, as pessoas com talentos especiais não nascem prontas, o que justifica a necessidade de a escola reconhecer e assumir o seu papel em estimular suas habilidades e incluí-las, pois, nesse ponto de vista está a garantia de qualidade de ensino e equidade educacional. Entretanto, de outra forma, corre-se o risco de não haver o reconhecimento do potencial de muitos indivíduos, de modo que talentos permaneçam escondidos ao longo da escolarização, ou, até mesmo, por toda a vida (Anjos, 2011; Delou, 2010; Freitas; Pérez, 2010; Virgolim, 2007a).

---

<sup>6</sup> O NAAHS em São Luís traz o nome do carnavalesco “Joãosinho Trinta”, que ainda em vida recebeu essa homenagem como uma personalidade com grandes habilidades e talentos.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: o que revelam as pesquisas?**

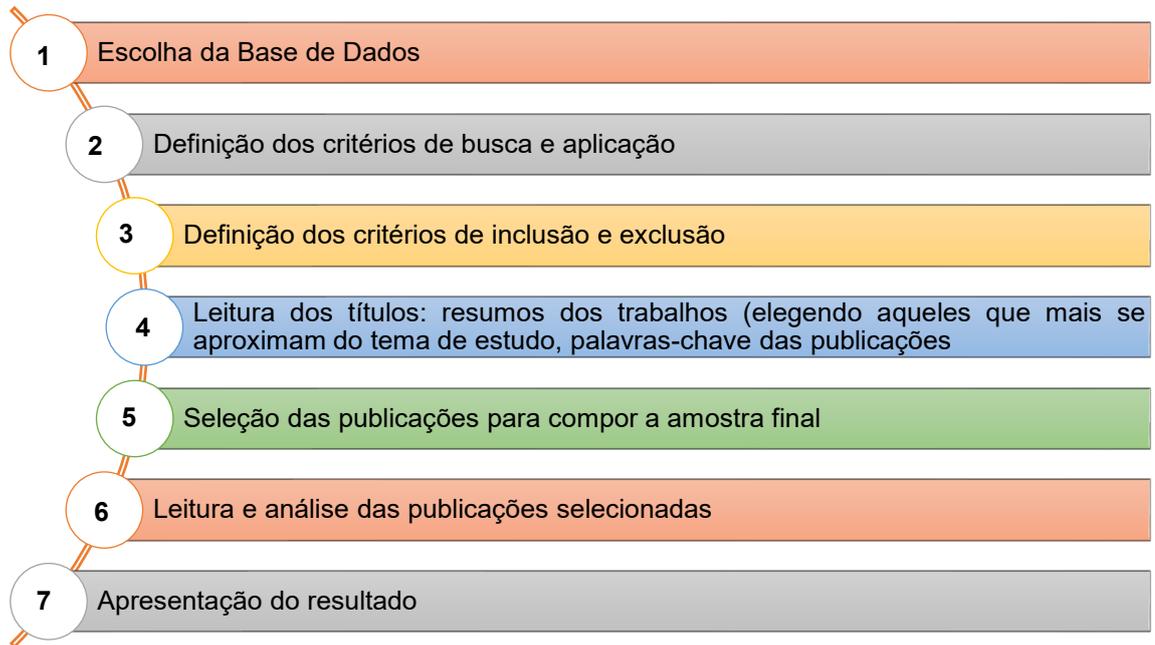
A seção a seguir tem o propósito de apresentar uma análise do levantamento de dissertações nacionais que abordam a temática da FCP para a identificação e inclusão de estudantes com AH/SD. Para tanto, utilizou-se a metodologia do Estado da Questão, um método de pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação. Nóbrega-Therrien e Therrien (2011, p. 36) afirmam que trabalhar o Estado da Questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento do seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

O Estado da Questão, descrito pelas autoras Nóbrega-Therrien e Silveira (2011), expõe que é permitido ao pesquisador conhecer o cenário de estudos, acerca da área de interesse, através de levantamento bibliográfico em bases de dados científicos, realizado em periódicos *online* nacionais e no Catálogo de Dissertações e Teses (CDT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O importante é organizar os dados e informar ao leitor os meios de busca utilizados e a sistemática empregada para a análise dos estudos encontrados, para que seja garantida a fidedignidade de seu levantamento e evite generalizações e informações errôneas (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011).

A realização do Estado da Questão para esta pesquisa deu-se mediante as etapas: escolha da base de dados; definição dos critérios de busca; definição dos critérios de inclusão e exclusão; leitura dos títulos; resumos dos trabalhos, elegendo aqueles que mais se aproximam do tema objeto de estudo; palavras-chaves das publicações; seleção das publicações para compor a amostra final; leitura e análise das publicações selecionadas; a apresentação dos resultados, mostradas na Figura 5.

Figura 5 – Etapas da seleção das pesquisas publicadas



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Cada etapa do processo dos resultados encontrados foi dividida em subseções assim descritas: processo de identificação e seleção das teses e dissertações; análises das teses e dissertações selecionadas; uma breve consideração sobre as categorias analíticas encontradas.

### 3.1 Procedimento e seleção das teses e dissertações

Para o início deste procedimento, foi realizado um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados na Capes<sup>7</sup>, no CTD. Como critério de busca, foram selecionados os de publicação nacional, na área do conhecimento de Educação e Educação Especial, num período de 2018 a 2023. Para a busca, utilizaram-se como descritores: formação docente e identificação de Altas Habilidades/Superdotação. Com a utilização do booleano *AND* deu origem à combinação: Formação docente *AND* Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.

Na busca inicial para esta pesquisa foram encontradas 129 dissertações (Mestrados acadêmico e profissional). Ao aplicar o filtro de busca entre os últimos cinco anos (2018-2022), obteve-se como resultado 73 dissertações para a

<sup>7</sup> Trata-se de uma agência governamental, vinculada ao MEC, que tem como objetivo promover a expansão, consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado em todo o país. Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

combinação dos descritores “formação docente” *AND* “identificação de Altas Habilidades/Superdotação”. Quando aplicados os critérios de conhecimento na área de “Educação e Educação Especial”, os resultados obtidos foram 27 dissertações, com 14 para o Mestrado Acadêmico e 13 para o Mestrado Profissional, conforme a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Total de publicações encontradas no CTD da Capes (Educação e Educação Especial)

DESCRITORES	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	TESES	TOTAL
Formação Docente AND Altas Habilidades/Superdotação	14	13	-	27

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme a Tabela 1 acima, observou-se que não foi encontrada nenhuma tese referente ao termo consultado. Para as pesquisas encontradas, verificou-se que a quantidade de estudos voltados para a temática da formação docente e estudantes com AH/SD é considerada escassa, tendo em vista a complexidade do fenômeno. Pois, os mitos que ainda circundam essa expressão têm gerado ideias errôneas que ocasionam obstáculos no reconhecimento e desenvolvimento pleno do estudante com essas características comportamentais de AH/SD (Renzulli, 2001; Virgolim, 2007).

Pérez (2003, p. 47) explica que “[...] o sentimento de amor/ódio em relação às pessoas com Altas Habilidades vislumbrava-se no renascimento, quando os gênios eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas”. Com isso, ainda hoje, o estudante (pessoa) com Altas Habilidades tem sua identidade distorcida, o que leva a dificultar sua real visibilidade, prejudicando a sua identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para um atendimento especializado, que por vezes é questionado e visto como desnecessário. Em resumo, após abordar essa explanação sobre os mitos, na visão de autores supracitados, fica evidente que os mitos somente são verbalizados devido ao desconhecimento ou distorção que as pessoas usam para explicar aquilo que ignoram.

Após o levantamento, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa. Como critérios de inclusão, determinaram-se: 1) pesquisas básicas que versam sobre a temática formação docente para identificação de estudantes com AH/SD; 2) pesquisas aplicadas que versam sobre a temática formação docente para identificação de estudantes com AH/SD; 3) publicações na língua portuguesa e disponíveis na íntegra para *download* na base pesquisada. Já os

critérios de exclusão foram: publicações indisponíveis para *download*, publicações duplicadas, pesquisa aplicada em locais que não sejam a escola.

A aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram utilizados como base para seleção das publicações a serem analisadas. Para tanto, excluiu-se primeiramente as indisponíveis para *download* (4), as publicações duplicadas (4), restando somente 11 dissertações para realização da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e resultados. Com a realização da leitura dos itens supracitados, foram excluídas cinco publicações, resultando em seis trabalhos selecionados para serem analisadas e comporem a amostra final, como apresenta o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Dissertações selecionadas na plataforma Capes

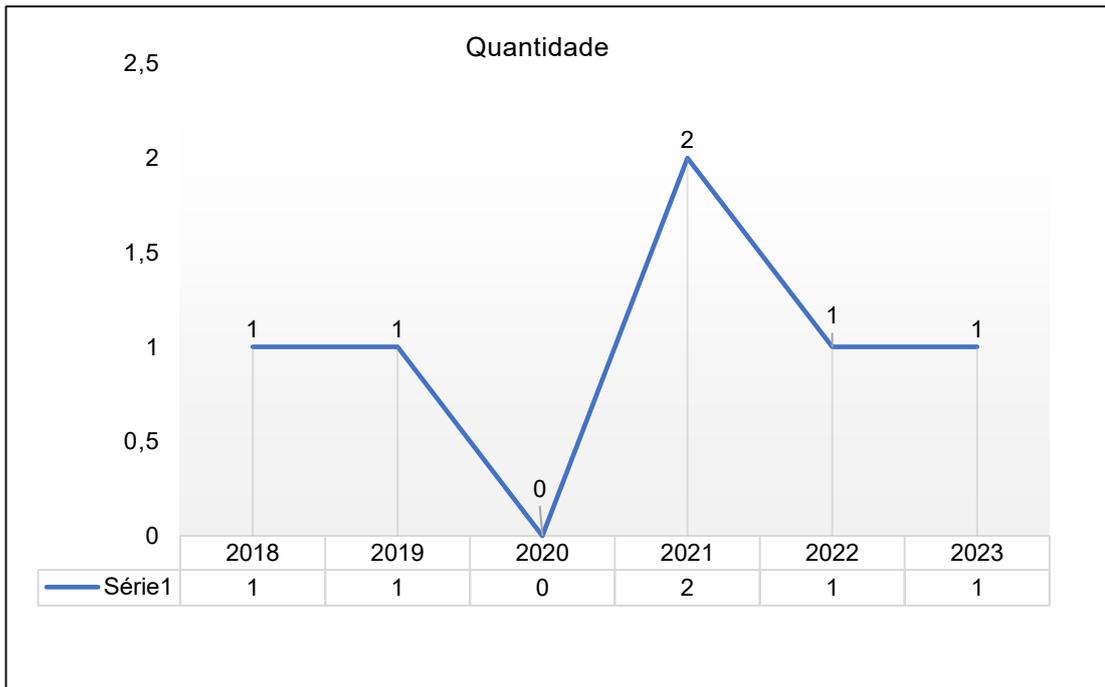
ANO	TÍTULO/TIPO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO/SIGLA	REGIÃO
2018	É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação	Fernanda Souza de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Sudeste
2019	Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores	Eliesi Bettin Chaves Dorini	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava, PR) (UNICENTRO)	Sul
2021	Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das Altas Habilidades /Superdotação	Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Maranguape, CE) (UNILA)	Nordeste
2021	Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: formação para profissionais da educação	Maycon Rodrigo Cardoso Amaral	Universidade Internacional Federal Latino-americana (UNINTER) Curitiba/PR	Sul
2022	Formação continuada de educadores para a inclusão de alunos com altas habilidades /superdotação na Educação Básica	Berenice Oliveira Fernandez	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Sul
2023	A formação de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Tertuliano Soares e Silva	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Sudeste

Fonte: elaborado pela autora (2023).

### 3.2 Análise das dissertações selecionadas

Para análise das dissertações, foram considerados os itens seguintes: ano da publicação, objetivo geral, metodologia, participantes, IES, região e resultados. Quanto ao ano de defesa e publicação, as dissertações selecionadas distribuem-se da seguinte forma: uma em 2018; uma em 2019; nenhuma em 2020; duas em 2021; uma em 2022; e uma em 2023, conforme demonstra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de publicação anual de Dissertações



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Gráfico 1, percebe-se que as publicações sobre a temática formação de docente do ensino regular para identificação de estudantes com AH/SD, ainda são poucas, visto que apenas seis publicações inserem-se na realidade desse contexto. Enfatiza-se, ainda, que o levantamento foi realizado inicialmente num período de cinco anos (2018 – 2022). Porém, quando especificadas as áreas de conhecimento em “educação e Educação Especial”, na plataforma do Capes, foi encontrada uma publicação com sua defesa realizada em março de 2023, relacionada com a temática desta pesquisa, sendo ela selecionada e inserida na representação gráfica acima.

Quanto às instituições em que esses trabalhos foram produzidos, observa-se que estão distribuídas entre os Programas de Pós-Graduação em Educação de cinco diferentes universidades e um Instituto Federal, descrito no Quadro 8, a seguir.

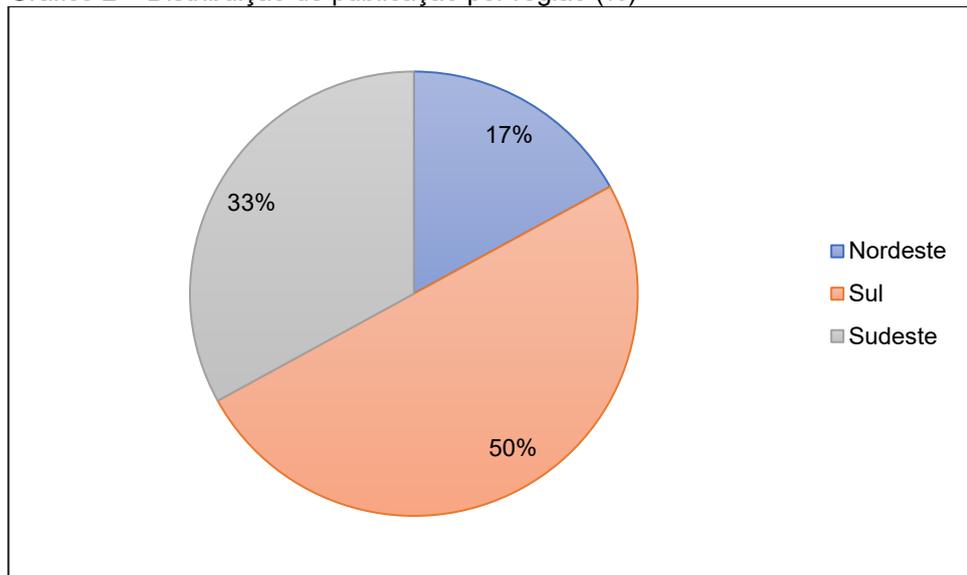
Quadro 8 – Quantitativo de dissertações selecionadas por IES

INSTITUIÇÃO/SIGLA	VÍNCULO	QUANT.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Privado	2
Centro Universitário Internacional (Uniter)		
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	Estadual	2
Universidade do Estado De Santa Catarina (Udesc)		
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unila)	Federal	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)		
<b>Total</b>		<b>6</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As publicações selecionadas para esta pesquisa estão distribuídas entre duas universidades privadas (PUC-SP; Uniter), duas estaduais (Unicentro; Udesc) e duas (duas) federais (IFRJ e Unila). A distribuição das IES, com produção sobre a temática por região geográfica, é oriunda das regiões brasileiras do Sul (3), Sudeste (2) e Nordeste (1). A porcentagem, referente ao quantitativo de publicações selecionadas por região, está demonstrada no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição de publicação por região (%)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 2 demonstra que as dissertações selecionadas que mais descrevem sobre a temática formação docente e AH/SD, concentram-se na região Sul, com 50%, o Sudeste seguidamente apresenta 33% e o Nordeste com 17%. As demais regiões não apresentam especificamente publicações para esses descritores, sendo assim, uma temática pouco explorada. Verificou-se, portanto, que nos últimos cinco anos, esta pesquisa é a primeira do estado do Maranhão a realizar estudos sobre a temática da formação continuada de docentes para o conhecimento e inclusão de estudantes com AH/SD.

No que se refere ao objetivo geral, todas as publicações selecionadas abordam a importância das formações docentes para compreensão das AH/SD, como demonstra o Quadro 8 a seguir.

Quadro 9 – Objetivo geral das dissertações selecionadas

TÍTULO	AUTOR (A)	OBJETIVO GERAL
É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação	Fernanda Souza de Oliveira	Compreender como a formação de professores tem contribuído para a identificação e atendimento desses alunos na rede municipal de ensino.
Altas habilidades/ superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores	Eliesi Bettin Chaves Dorini	Analisar se a mediação de um curso de formação de professores na modalidade continuada contribui para a elaboração de saberes, que permitem aos professores compreender e identificar as Altas Habilidades/Superdotação e propor encaminhamentos pedagógicos.
Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das altas habilidades /superdotação	Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório	Analisar o Estado da Arte da FCP na seara da educação de AH/SD, com especial interesse na estrutura, conteúdo, formato e metodologias formativas existentes em materiais educacionais na modalidade de e-books e cartilhas educacionais que versem sobre o assunto.
Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: formação para profissionais da educação	Maycon Rodrigo Cardoso Amaral	Analisar a formação de profissionais da educação para atuar com alunos com AH/SD, quanto à identificação dessas Altas Habilidades e ao processo de ensino-aprendizagem.
Formação continuada de educadores para a inclusão de alunos com altas habilidades/ superdotação na Educação Básica	Berenice Oliveira Fernandez	Analisar a formação continuada de educadores em busca da melhoria da Educação Básica adequada às necessidades dos discentes com AH/SD.
A formação de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Tertuliano Soares e Silva	Identificar as bases conceituais para o reconhecimento, identificação e atendimento do talento e das Altas Habilidades ou Superdotação a serem incorporados na formação de professores, técnicos de assuntos educacionais e equipes do AEE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 8, os objetivos gerais das dissertações selecionadas trazem verbos com significados abrangentes, englobando a totalidade do problema. Para Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 75), o objetivo geral se caracteriza por determinar de forma clara e objetiva a intenção de se realizar a pesquisa. Nesse caso, objetiva-se com a formação docente: identificar, atender, compreender, contribuir, atuar, reconhecer e melhorar o ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD.

Também com a leitura das dissertações selecionadas, identificaram-se os tipos de pesquisa aplicadas nas publicações, seus participantes e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Quadro 10 – Metodologia utilizada nas pesquisas selecionadas

AUTOR/ANO	TIPO DE PESQUISA	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS
Oliveira (2018)	Qualitativa	Quatro profissionais da educação: – uma professora da Educação Infantil e formadora; – um professor formado em Letras está à frente dos demais docentes para identificar estudantes com AH/SD; – uma pedagoga com formação também em História, e atua como diretora; – uma pedagoga e atua como assistente de direção.	– Questionário; – Entrevistas semiestruturadas (entrevista reflexiva); – Observação dos participantes.
Dorini (2019)	Qualitativa	– 27 professores (Ensino Fundamental II e os da Sala Multifuncional) da rede estadual PR.	– Entrevistas semiestruturadas; – Questionários.
Ozório (2021)	Qualitativa, natureza exploratória, tipo bibliográfica, descritiva	Docentes que atuam em instituições educacionais de ensino.	– Pesquisa bibliográfica; – Entrevista (não padronizada); – Levantamento bibliográfico e documental.
Amaral (2021)	Qualitativa	– Professores participantes do curso de formação sobre AH/SD; – Formadores de apoio às AH/SD.	– Questionário (aplicado tanto aos participantes da formação, por meio de perguntas semiestruturadas, quanto à equipe que realizou a formação, mediante perguntas abertas).
Fernandez (2022)	Documental	Educadores do Ensino Básico com interesse em conhecer sobre a inclusão escolar.	– Questionários; – Observação livre; – Entrevistas semiestruturadas; – Documentos da EPT e RFEPCT.
Silva (2023)	Documental	Docentes e profissionais envolvidos na educação de estudantes do IFRJ.	– Documentos jurídicos e administrativos que constituem as políticas públicas para tais grupos no contexto da EPT.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante do exposto no Quadro 10, torna-se importante relatar que todas as pesquisas selecionadas classificam-se, quanto à abordagem, como pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

Godoy (2005) destaca alguns pontos fundamentais para se ter uma “boa” pesquisa qualitativa, tais como: *credibilidade* (apresentar resultados dignos de confiança); *transferibilidade* (não se tratando de generalização, mas permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto); *confiabilidade dos resultados* (envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados); *explicitação cuidadosa da*

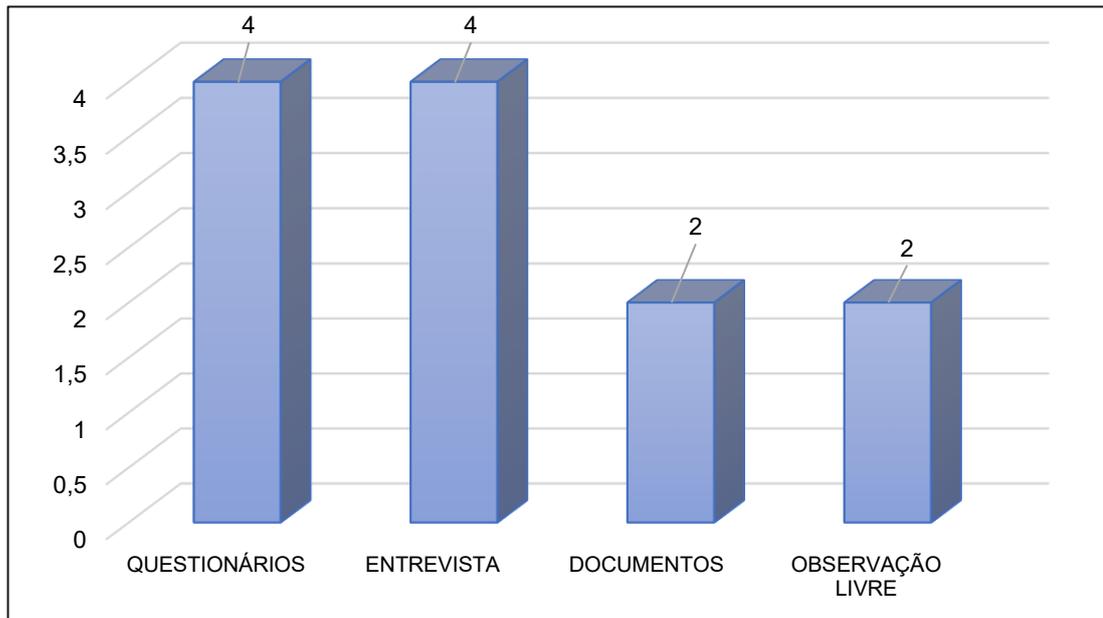
*metodologia* (detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada); e, enfim, a *relevância das questões de pesquisa* em relação aos estudos anteriores. Esta pesquisa também comunga dos mesmos propósitos que os defensores da pesquisa qualitativa, em que a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais.

Relacionadas ao tipo de procedimento, as pesquisas selecionadas são do tipo: pesquisa de levantamento (1), pesquisa de intervenção (1), pesquisa-ação (1), pesquisa bibliográfica (2), estudo de caso (1), pesquisa documental (3), somando-se num total de nove tipos de pesquisas. Esse fato se dá pelas pesquisas de Amaral (2021) e Dorini (2019), por terem utilizado mais de um procedimento. Observa-se que a pesquisa em destaque nas publicações selecionadas foi a pesquisa documental. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), a “[...] pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente”.

No que diz respeito aos participantes das publicações selecionadas, constatou-se que dos docentes envolvidos nas pesquisas, encontravam-se assim representados: 27 docentes, boa parte pertence à sala do AEE; outra pesquisa sem especificações quantitativas de participantes que atuam em instituições formadoras; uma com representatividades de docentes que desenvolvem suas atividades voltadas para a Educação Especial (apoio pedagógico); mais uma com profissionais da educação representados pela coordenação pedagógica; e apenas uma pesquisa com participantes docentes do ensino e que têm interesse em conhecer este público-alvo da Educação Especial. Embora todas pesquisas (2018 a 2022) tenham como principal objetivo a formação docente para a identificação de estudantes com AH/SD, ainda não contemplam de forma específica os docentes de sala de aula comum, como principais agentes intermediadores da inclusão de estudantes com características comportamentais de AH/SD.

Quanto aos instrumentos de coleta das pesquisas selecionadas, apresentam-se descritos no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Instrumentos de coleta das pesquisas selecionadas



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Observa-se no Gráfico 3 que os questionários e as entrevistas (67%) foram utilizados por quase todas as publicações, com exceção das pesquisas de Fernandez (2022) e Silva (2023), que realizaram a pesquisa documental (33%) para subsidiar seus estudos. Fonseca (2002) explica que a pesquisa documental investiga fontes mais diversificadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, filmes, documentos oficiais, cartas, entre outros. Ou seja, a pesquisa documental utiliza fontes primárias.

Gil (2002), relata que as pesquisas primárias apresentam fontes ricas e estáveis de dados, o que se torna vantajoso por não apresentar um alto custo, possibilitando uma leitura aprofundada das fontes. O que não se trata desta pesquisa, que faz uso do levantamento de documentos como complementação informativa, e não para análise em si. Quanto aos resultados da pesquisa, estes são apontados no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Resultados encontrados nas pesquisas selecionadas

AUTOR/ANO	RESULTADOS
Oliveira (2018)	O estudo buscou compreender as ações formativas sobre o tema AH/SD na Prefeitura Municipal de São Paulo, e verificou que apesar da legislação vigente, não há uma sistematização formativa enquanto rede. Tratam-se de ações pontuais, incentivadas por questões pessoais. O profissional que teve uma formação específica e que entende a importância de levar a temática para discussão em sua região o faz, e isso impulsiona outras ações formativas, uma reação em cadeia. Se a escola não tem formação sobre o tema, não reconhece os alunos, não vê a importância e não forma demanda formativa, novamente uma reação em cadeia.

AUTOR/ANO	RESULTADOS
Dorini (2019)	Os resultados desta pesquisa apontaram, de forma geral, um desconhecimento das AH/SD no contexto escolar, embora sendo uma especificidade da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva pautada ao longo de anos no contexto escolar. Os dados ainda evidenciaram a urgência em abranger as AH/SD nos cursos de formação inicial dos professores, bem como a oferta de formação continuada em todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. Também mostraram que os professores defendem que esses estudantes precisam ser identificados e necessitam ter um AEE. Dessa maneira, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o avanço da discussão acerca das AH/SD, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasamento da prática docente.
Ozório (2021)	Como resultado, almeja-se oportunizar a formação continuada aos professores por meio da referida Cartilha Educacional, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do acompanhamento pedagógico de alunos com AH/SD, através do aperfeiçoamento da qualidade formativa de professores no campo.
Amaral (2021)	Os resultados indicam que existe necessidade de abordar e incluir metodologias inovadoras para trabalhar com alunos com AH/SD nas escolas, mas é um processo que demanda a realização de formação sobre o tema aos profissionais da educação. Desse modo, ao concluir a pesquisa, apresenta-se como produto final um curso com metodologia <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> (TPACK).
Fernandez (2022)	As análises tiveram na sua essência: deliberar a contribuição na formação continuada de educadores, melhorar o conhecimento sobre a temática e adequar as práticas escolares dos educandos de inclusão com a especificidade AH/SD. O produto educacional da pesquisa encaminhou aos educadores na formação a temática AH/SD, possibilitando novos saberes, bem como demonstrou a importância da identificação, do atendimento e da educação na inclusão.
Silva (2023)	Os resultados mostraram que o conhecimento específico acerca do público com AH/SD está pouco disseminado nas escolas, pois os professores demonstraram que ainda se baseiam no senso comum, e por vezes perpetuam alguns mitos acerca destes estudantes em suas colocações (Renzulli 1978, 2014, 2021; Virgolim, 2014; Winner, 1998). A análise das narrativas de práticas pedagógicas com estes alunos aponta que os docentes recorrem a experiências anteriores para embasar suas práticas, o que pode levar a avaliações equivocadas (Alencar; Fleith, 2005; Pérez; Freitas, 2014), invisibilidade destes educandos (Pérez, 2003; Sabbag; Arantes-Brero, 2017), entre outros. O que ficou evidente foi o grande interesse destes professores em aprender mais sobre o tema das AH/SD, demonstrando que possivelmente a lacuna da falta de conhecimento esteja na formação inicial e continuada dos cursos de formações de professores.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O resultado das pesquisas selecionadas comprova a escassez da formação docente e o desconhecimento deste sobre estudantes com AH/SD, ainda vistos no senso comum. Pérez e Freitas (2011) afirmam que a invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população (e aí se incluem também os docentes) está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, e à falta de formação acadêmica.

## **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nesta seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, apresentando o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, os critérios de inclusão dos participantes, o local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a forma de análise dos dados, as considerações éticas e o produto.

### **4.1 Tipo de pesquisa e método de abordagem**

Esta pesquisa é do tipo colaborativa, modalidade de pesquisa desenvolvida de forma conjunta com os docentes das escolas que participaram do estudo. Seguindo os pressupostos de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa visa transformar os espaços escolares em comunidades críticas com docentes reflexivos. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se nesse processo, ampliando os seus conhecimentos pessoal e profissional, além de contribuir com um novo conhecimento científico.

Quanto à natureza, a pesquisa classifica-se como aplicada, a fim de coletar informações envolvendo o interesse e incentivo à formações continuadas sobre as AH/SD, pois “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos [...] para aplicação imediata numa realidade circunstancial” (Gil, 2008, p. 26). Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2009).

Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório, devido à necessidade de ampliar as discussões sobre o objeto de estudo. Assim, pode-se dizer que a pesquisa exploratória tem como objetivo “[...] examinar/explorar um fenômeno que ainda é pouco conhecido pelo pesquisador, permitindo a sua familiarização” (Pereira, 2019, p. 26). Para Gil (2008), esta pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito ou formar hipóteses.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa se classifica como pesquisa qualitativa. Os dados descritos obtidos “[...] são através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2014, p. 14).

Com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise da literatura de autorias de pesquisas de Imbernón (2017), Ourofino (2007), Renzulli

(2004) e Virgolim (2019), publicados em livros, revistas, teses, dissertações e publicações avulsas, disponíveis na internet e impressas. Esse tipo de pesquisa contribui significativamente para a ampliação e compreensão do objeto de estudo, pois os trabalhos já realizados fornecem dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Marconi; Lakatos, 2018).

Já a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente (Gil, 2008). Tem objetivos específicos e pode ser um rico complemento à pesquisa bibliográfica. Dentre os documentos utilizados nesta pesquisa estão os PPPs dos Centros de Ensino “Joaquim Gomes” e “Estado do Mato Grosso”.

## **4.2 Participantes da pesquisa**

A amostra foi composta por um estudante de cada escola, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio do turno matutino, e dois docentes pertencentes ao polo V do turno matutino.

## **4.3 Critérios de inclusão dos participantes**

### *4.3.1 Critérios de inclusão dos estudantes*

- Ser estudante matriculado, frequentar o turno matutino, em uma das escolas selecionadas do Polo V, com indicativos de AH/SD;
- Ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado ao respectivo responsável.

### *4.3.2 Critérios de inclusão dos docentes*

- Ser docente do 1º ano do Ensino Médio do turno matutino das escolas selecionadas do Polo V, de disciplinas de maior carga horária, como: Língua Portuguesa e Matemática;
- Ser docente do 1º ano do Ensino Médio do turno matutino, das escolas selecionadas do Polo V, de disciplinas de menor carga horária, como:

História e Geografia;

- Ter concordado e assinado o TCLE.

#### **4.4 Local da pesquisa**

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em três escolas da REE de São Luís, pertencentes no Polo V, a saber: Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”, Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” e Centro Educa Mais “Júlio de Mesquita Filho”, abrangendo os bairros da Cohab e Forquilha. No entanto, não se obteve resposta de uma das escolas, que não disponibilizou, em tempo hábil, o material para a realização da pesquisa, perdendo-se um dos focos de investigação. Optou-se, portanto, por prosseguir com as escolas que prontamente responderam. Assim, a pesquisa foi desenvolvida somente em dois Centro de Ensino: “Joaquim Gomes de Sousa” e “Estado do Mato Grosso”.

A escolha por essas escolas se deu em razão da existência de estudantes com características comportamentais de AH/SD, em sala de aula comum, acompanhados pelo NAAHS “Joãosinho Trinta”. A seguir, apresenta-se uma breve descrição das escolas que participaram do presente estudo.

##### *4.4.1 Breve apresentação das escolas selecionadas*

##### 4.4.1.1 O Centro de Ensino Joaquim Gomes de Sousa

Localizado na Av. 09, S/N, Cohab Anil III. Teve inicialmente no seu espaço o funcionamento de um Complexo Educacional destinado a oficinas de trabalhos manuais para alunos da REE. Em janeiro de 1983, no final da gestão do governo João Castelo, começou a funcionar como escola Unidade Integrada “Joaquim Gomes de Sousa”, recebendo 1.500 alunos da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental do 1º grau. Em 1992, foi adaptada para implantar o Sistema de Ensino pela televisão, em convênio firmado entre o Governo do Estado e a Fundação Roquete Pinto (TVE), deixando de receber alunos da 1ª à 4ª série, no turno diurno.

Em 1996, foi escola-piloto no programa Gerência pela Qualidade Total (GQT), criado pelo Governo do Estado em parceria com a Fundação Christiano Ottoni – MG. A partir dessa visão gerencial administrativa, a escola passou a trabalhar com dados

estatísticos, fatos e análises de diagnósticos. Em 2000, foi inserida no programa do Governo Federal Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)/ Plano de Melhoria da Escola (PME), para criar ações estratégicas e eficazes de forma coletiva e participativa, visando à melhoria do ensino-aprendizagem.

Com esse programa, a escola recebe recursos financeiros para capacitar profissionais, desenvolver projetos didáticos e aquisição de materiais de apoio. Atualmente, com o Ensino Médio, sua nomenclatura recebe o nome de Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”, reconhecida e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) sob a Resolução n.º 270/95, com Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) 01265774/0001-07, e a resolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) n.º 249/2005.

Mesmo se tornando Centro de Ensino Médio (CEM), a escola, desde 2016, oferece no turno matutino cinco turmas, sendo: duas do 9º ano, uma de EJA Médio e duas turmas de 1º ano do Ensino Médio regular. No turno vespertino: uma turma da 1ª série Ensino Médio regular; uma de EJA Ensino Médio; três turmas do 2º ano do Ensino Médio regular. A turma do 9º ano, que pauta sua organização pedagógica na matriz curricular do Ensino Fundamental, bem como as demais turmas do Ensino Médio, regular e EJA, assegura sua organização pedagógica nas Matrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A escola tem como missão possibilitar ao corpo discente acesso e domínio do conhecimento científico culturalmente elaborado, a partir das áreas de conhecimento preestabelecidas no Currículo, para compreender o contexto no qual está inserido, assim como a formação integral do educando que favoreça a autonomia e a criatividade, tendo em vista a transformação da sociedade com sustentabilidade.

Sua visão é ser uma instituição educacional pública, reconhecida pela comunidade, que concretiza, em suas práticas pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem, e que compartilha com as famílias (pais e/ou responsáveis) projetos de vida éticos.

O PPP da escola baseia-se em ações que promovam igualdade, qualidade, uma gestão participativa e autônoma em suas ações pedagógicas. Na Imagem 1, apresenta-se a fachada da escola e as suas dependências.

Imagem 1 – Fachada do Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”



Fonte: autora (2023).

A escola apresenta em suas dependências: quatro banheiros femininos; dois banheiros adaptados (feminino e masculino); cinco banheiros para funcionários (três masculinos e dois femininos); uma secretaria; uma sala pedagógica; uma sala para gestão; uma biblioteca; um depósito de gêneros; um gabinete odontológico; uma quadra esportiva; um arquivo inativo; uma sala de professores; um pátio; uma antessala; e dez salas de aula. Atualmente, a escola atende aos seguintes anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, com seus respectivos turnos demonstrados na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes por turno e turmas – 2023

ANO	Nº DE TURMAS	MATUTINO	VESPERTINO	TOTAL
7º ano	71	-	35	70
	72	-	35	
8º ano	81	-	35	104
	82	-	35	
	83	-	34	
9º ano	91	-	35	103
	92	-	35	
	93	-	33	
1º ano	100	34	-	103
	101	34	-	
	102	35	-	
2º ano	200	33	-	130
	201	33	-	
	202	34	-	

ANO	Nº DE TURMAS	MATUTINO	VESPERTINO	TOTAL
	203	30	-	
3º ano	300	35	-	168
	301	35	-	
	302	34	-	
	303	35	-	
	304	30	-	
EJA	EJA 01	34	-	61
	EJA 02	27	-	
<b>Total Geral</b>				<b>739</b>

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Do total de 739 estudantes matriculados neste Centro de Ensino, 12%, segundo a escola, pertencem ao público-alvo da Educação Especial, conforme mostra a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Quantitativo de matrícula de estudantes na escola público-alvo da Educação Especial

TOTAL MATRICULADOS	TEA	TDAH	DEF. FÍSICA (paralisia cerebral)	AH/SD	DUPLA EXCEPCIONALIDADE
770	03	03	01	09	02
<b>Total</b>					<b>18</b>

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme os dados apresentados pela escola na Tabela 3, ressalta-se que a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, do CNE e da CEB, estabelece que o público-alvo do AEE compreende os estudantes com:

- Deficiência: aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restrições de participação plena e efetiva na sociedade;
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): caracterizados por alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e nas interações sociais e comunicação, como autismo clássico, síndrome de Asperger e outras;
- Altas Habilidades/Superdotação: estudantes que demonstram potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, artes ou psicomotricidade, e alta criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2009).

Em vista disso, os três estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) citados na Tabela 4, não se enquadram como público-alvo do AEE. No que se refere à composição do quadro docente, a escola apresenta um total geral de 51 profissionais da educação.

#### 4.4.1.2 Centro de Ensino Estado do Mato Grosso

Situado na estrada de Ribamar s/n.º, Forquilha, sob o Decreto n.º 2.678, de 29 de janeiro de 1964, recebeu o nome de Grupo Escolar “Estado do Mato Grosso”, decreto esse assinado pelo então Governador Newton de Barros Bello. O nome dado a essa escola foi para homenagear os demais Estados da Federação para estreitamento dos laços da unidade Pátria, considerando, também, a importância econômica e política que se reveste o Estado Fronteiriço do Mato Grosso para a segurança e tranquilidade da nação. Os objetivos e metas são:

- Propiciar a formação de cidadãos autônomos, críticos, cuja característica seja a capacidade de argumentação sólida;
- Proporcionar aos estudantes um ensino que desenvolva as suas potencialidades como elemento de autorrealização e elevação do nível acadêmico;
- Modernizar a gestão da escola, de forma a elevar o desempenho dos setores que a compõe;
- Fortalecer a participação dos pais ou responsáveis na escola, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
- Articular, com a comunidade, projetos que viabilizem a melhoria na qualidade do ensino.

A missão da escola é contribuir para um ensino de qualidade aos estudantes, proporcionando-lhes um ambiente inovador, criativo e de inserção social, preparando-os para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo globalizado. Sua visão é de proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios da formação humana, tomando como ponto de partida os conhecimentos que os estudantes já trazem, somados aos conhecimentos adquiridos na escola, tornando-os cidadãos críticos, inovadores, participativos e conscientes, podendo atuar como agente de transformação social, cultivando e vivenciando seus valores.

O PPP da escola baseia-se em ações que promovem uma gestão participativa de igualdade, qualidade e autonomia em suas ações pedagógicas. A fachada da escola apresenta-se a seguir, na Imagem 2.

Imagem 2 – Fachada do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso”



Fonte: autora (2024).

A escola possui em suas dependências: oito salas; uma biblioteca; um laboratório de informática; uma secretaria; um pátio coberto; uma cantina; quatro banheiros (dois femininos e dois masculinos); uma sala da direção; uma sala de docentes. A escola atende atualmente estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno, somados a um total de 517 estudantes. Os estudantes público-alvo da Educação Especial, num total, encontram-se demonstrados na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial

TOTAL MATRICULADOS	TEA	SÍNDROME DE DOWN	DEF. FÍSICA (Microcefalia)	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	AH/SD
X	03	01	01	01	08
<b>Total</b>					<b>14</b>

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A Tabela 4 acima traz um bom número de estudantes com características comportamentais de AH/SD, que fazem parte do AEE do NAAHS “Joãosinho Trinta”. O corpo de profissionais da educação apresenta um quadro de 40 docentes, a saber: matutino (15 docentes), vespertino (15 docentes) e noturno (dez docentes). Faz-se necessário lembrar que são trabalhados apenas dois docentes por ano e área de maior carga horária, citado no item 4.1 (Critérios de inclusão dos participantes).

#### 4.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. A pesquisa documental, segundo Gil (2008), vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc., existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. Nesse caso, utilizou-se como base da pesquisa documental o registro do PPP das escolas envolvidas e seus planos anuais de ações pedagógicas.

A entrevista é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, no qual uma das partes procura coletar dados e a outra se apresenta como fonte de dados, e a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que permite ao entrevistador manter o foco, e ao entrevistado expressar-se de forma livre (Gil, 2010).

Nesta pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada (Apêndice A), que combina perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistador pode discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação inicial formulada (Minayo; Deslandes; Gomes, 2012). Ou seja, a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

Ludke e André (2015) descrevem que a entrevista semiestruturada é o tipo de entrevista mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, pois as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes e pais/principais responsáveis, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com docentes do 1º ano do Ensino Médio, com a finalidade de coletar informações sobre as formações que o docente de sala de aula comum tem sobre estudantes com AH/SD.

O questionário semiestruturado foi o instrumento de coleta de dados mais adequado para atender aos participantes da pesquisa, considerando o elevado número de atividades diárias nas escolas e a dificuldade de interromper suas rotinas para realizar uma ou mais entrevistas. A aplicação de um questionário é uma técnica

de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações; é um instrumento essencial na coleta de dados para pesquisas científicas, projetado para obter as informações necessárias ao alcance dos objetivos do estudo (Gil, 2009).

Esse instrumento, é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões (abertas e fechadas) que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações (Gil, 2008). Esses instrumentos foram aplicados com os estudantes com indícios de AH/SD das escolas participantes da pesquisa, e que já participam ou não do NAAHS “Joãosinho Trinta”.

#### **4.6 Análise dos dados**

Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, que consiste numa metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar documentos e textos (Bardin, 2011). Godoy (1995b) afirma que a Análise de Conteúdo, conforme a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Para Bardin, a Análise de Conteúdo divide-se em três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, conforme Bardin (2011), realizam-se as seguintes etapas: leitura flutuante (familiarização); seleção dos documentos (escolha dos materiais que serão efetivamente analisados); formulação das hipóteses e objetivos a serem alcançados; elaboração de indicadores (critérios ou sinais que guiarão a interpretação dos dados).

A fase de exploração do material é uma etapa fundamental na Análise de Conteúdo, como delineado por Bardin (2011). Ela vem após a pré-análise, e tem como principal objetivo realizar uma investigação minuciosa dos dados coletados, a fim de extrair informações significativas. A exploração do material é, principalmente, de operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com regras previamente estabelecidas. A codificação consiste na transformação sistemática dos dados brutos em unidades que permitem a descrição das características relevantes ao conteúdo. A codificação é composta por três opções: recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação e agregação (escolhas das categorias) (Bardin, 2011).

Os resultados obtidos são tratados e interpretados de forma a se tornarem

relevantes (falantes) e válidos, por meio da inferência e interpretação (Bardin, 2011). Esta etapa tem como objetivo reunir e registrar os conteúdos de todo o material coletado, através dos meios utilizados para coletar dados (Fossá, 2013). Para a interpretação dos dados coletados utilizaram-se três recursos:

- Tabelas – “[...] forma não discursiva de apresentar informações, das quais o dado numérico se destaca como informação central” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1993, p. 3);
- Quadros – “[...] descritos que têm a finalidade de expor as respostas dos sujeitos” (Silva; Vieira Júnior, 2014, p. 37);
- Registros fotográficos – “[...] descrição de determinadas situações por meio de imagens” (Vergara, 2006, p. 83). Esses registros foram usados na pesquisa empírica para registrar imagens referentes aos espaços das escolas.

#### **4.7 Considerações Éticas**

Inicialmente, solicitou-se o documento, a Carta de Apresentação para pesquisa de campo para a coordenadora do PPGEEB da UFMA (Anexo A). Seguidamente, foi solicitada a autorização da pesquisa junto à URE de São Luís, para o conhecimento de todos. Após a autorização concedida pela URE de São Luís e a Carta de Encaminhamento para pesquisa (Anexo B), a pesquisadora se apresentou à gestão de cada escola selecionada para esclarecer os objetivos do estudo. O primeiro levantamento de dados foi realizado através da leitura do histórico funcional de cada escola, através do PPP.

O convite realizado para os participantes ocorreu de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. Todos os participantes foram informados pessoalmente quanto à natureza e à finalidade do estudo, o que foi acordado com cada participação através da assinatura do TCLE (Anexo C) e o TALE (Anexo E). Assim, foi garantido, a todos os participantes, o direito ao sigilo, a participação voluntária e a interrupção da participação sem prejuízo.

É importante salientar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da UFMA, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016 (Brasil, 2016a) e suas

complementares para pesquisas envolvendo seres humanos, o parecer de aprovação n.º 4.720.816.

Dessa forma, a investigação e a coleta de dados foram conduzidas de acordo com os princípios éticos da pesquisa, enfatizando a confidencialidade e o anonimato das respostas, bem como os objetivos da investigação, além da divulgação para fins exclusivos da pesquisa.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem como finalidade apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Ela está dividida em duas subseções: na primeira, apresenta-se a caracterização dos participantes da pesquisa; na segunda, discutem-se os resultados obtidos e analisados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD em salas de aula do ensino comum, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas para a inclusão de estudantes com AH/SD. Ressalta-se que ao analisar os dados dos resultados encontrados levaram-se em consideração as recomendações da pré-qualificação e qualificação, o aprofundamento das leituras referentes à temática, bem como os diálogos formativos com a orientadora.

### 5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa é composta pelos seguintes participantes: estudantes e docentes do Ensino Médio dos Centros de Ensino “Joaquim Gomes” e “Estado do Mato Grosso”. A seguir, caracterizam-se os estudantes e docentes participantes da pesquisa.

#### 5.1.1 Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

A amostra de estudantes participantes foi composta por dois estudantes do 1º ano do Ensino Médio, um estudante da escola Joaquim Gomes e outro da escola Mato Grosso. O perfil de cada um deles está demonstrado no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

VARIÁVEL	ESTUDANTE 1	ESTUDANTE 2
<b>Sigla</b>	E1	E2
<b>Faixa etária</b>	15 anos	15 anos
<b>Sexo</b>	Feminino	Masculino
<b>Ano/série</b>	1º ano (Ensino Médio)	1º ano (Ensino Médio)
<b>Escola</b>	Joaquim Gomes	Mato Grosso
<b>Frequenta o NAAH/S Joãosinho Trinta</b>	Sim	Não
<b>Grupo de enriquecimento</b>	Habilidade em Artes Visuais	Habilidade em Musicalidade

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Conforme apresenta o Quadro 12, apenas o participante E1 é acompanhado pelo NAAH/S “Joãosinho Trinta”. O estudante E2, que tem habilidades na área da musicalidade, nunca foi indicado para receber acompanhamento no Núcleo. Ressalta-se que o estudante atendido no NAAH/S “Joãosinho Trinta” não foi indicado pelos docentes da escola onde estuda, mas pelos seus colegas de classe.

### 5.1.2 Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

A caracterização dos docentes da pesquisa, com o perfil de cada um deles, está demonstrada no Quadro 13.

Quadro 13 – Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

VARIÁVEL	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
<b>Sigla</b>	D1	D2	D3	D4
<b>Faixa etária</b>	26 anos	Entre 45 a 50 anos	Entre 30 a 38 anos	Entre 47 a 50 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
<b>Graduação</b>	Licenciado em História	Licenciado em Letras	Licenciado em Letras	Licenciado em História
<b>Ano de graduação</b>	2018	2001	2007	1998
<b>Abordagem do tema na formação inicial</b>	“Abordamos este assunto na disciplina de Psicologia da Educação, entretanto não aprofundamos. A professora apenas mencionou a temática em algumas aulas”.	“Não foi abordada essa temática”.	“Desconheço a abordagem dessa temática na minha formação inicial”.	“Só ouvia falar, mas não conheço. Tenho vontade de saber mais”.
<b>Pós-graduação</b>	Não informado	Licenciado em Língua Brasileira e Portuguesa	Licenciado em Língua Brasileira e Portuguesa	História do Maranhão
<b>Função</b>	Professor do Ensino Médio	Professor do Ensino Médio	Professor do Ensino Médio	Professor do Ensino Médio
<b>Vínculo</b>	Seletivo	Concursado	Seletivo	Concursado

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

A amostra de docentes participantes da pesquisa foi constituída por quatro docentes, identificados por D1, D2, D3 e D4, que ministram aulas nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo dois deles de cada escola. Os participantes da pesquisa são docentes das disciplinas Língua Portuguesa (D2 e D3) e História (D1 e D4).

## 5.2 Apresentação e discussão dos dados conforme os objetivos da pesquisa

Para o tratamento dos dados, foram utilizadas as informações coletadas nos instrumentos de coleta de dados (observações, entrevistas e questionários aplicados). Após a transcrição dos dados coletados nas entrevistas (docentes) e questionários (estudantes), as respostas foram agrupadas em eixos temáticos relevantes para este estudo. A análise dos dados resultou em cinco categorias, que estão relacionadas com os objetivos específicos. São elas:

1. Concepções teórico-metodológicas dos docentes sobre AH/SD;
2. Formação docente sobre a temática AH/SD;
3. Importância de Oficinas Pedagógicas para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD;
4. Conteúdos do Caderno de Orientações Pedagógica como subsídios para os participantes;
5. Benefícios do Caderno de Orientações Pedagógicas.

Os dados encontrados são apresentados em quatro subseções. Cada uma com um título que se refere a um dos objetivos específicos da pesquisa. As respostas foram sistematizadas em quadros, de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A categorização e análise dos dados obtidos, nos instrumentos de coleta de dados aplicados (observações, entrevistas e questionários), permitiram uma melhor compreensão das respostas encontradas para os objetivos da pesquisa.

### 5.2.1 *Concepções teórico-metodológicas dos docentes sobre o processo de ensino de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação*

Para identificar as concepções teóricas e metodológicas que apoiam os docentes no processo de ensino de estudantes com AH/SD, foi realizada a seguinte pergunta na entrevista com os docentes participantes da pesquisa: “Que conceitos teóricos e metodológicos você conhece e usa no processo de ensino de estudantes com AH/SD? As respostas encontradas estão descritas no Quadro 14.

Quadro 14 – Respostas dos docentes sobre as concepções teóricas e metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudantes com AH/SD

Participantes	Respostas
D1	“Não conheço. No entanto, quando observo um aluno com um desempenho excepcional na minha disciplina, procuro aprimorar os conteúdos trabalhados, abordando aspectos mais profundos dos temas.”
D2	“Como não tenho muitas informações sobre as Altas Habilidades, também tenho dificuldade de tratar o assunto. O que sei é que o aluno com Altas Habilidades domina muito bem uma determinada área do conhecimento.”
D3	“Até o presente momento desconheço os conceitos teóricos e metodológicos que norteiam esta área tão relevante no campo educacional. Não me arrisco a dizer algo sobre algum aluno.”
D4	“Não conheço nada sobre AH/SD. Mas percebo a capacidade de alguns alunos e que nem sempre tiram notas altas na minha disciplina. Mas tem um excelente desempenho em outra área.”

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Considerando os dados encontrados, organizaram-se as respostas das participantes da pesquisa utilizando a categoria *Concepções teórico-metodológicas dos docentes sobre AH/SD*. Essa categoria aborda o nível de conhecimento dos docentes sobre o conceito de AH/SD e as metodologias de ensino utilizadas com os estudantes com AH/SD.

Ao analisar as respostas do Quadro 14, constatou-se que todos os docentes participantes da pesquisa afirmaram que desconheciam as concepções teórico-metodológicas sobre as AH/SD. No entanto, os docentes D1, D2 e D4 afirmaram a existência de um desempenho superior de seus estudantes em sua disciplina ou em outras.

Portanto, apesar de os docentes participantes da pesquisa apresentarem, nas suas respostas, insegurança em relação aos conceitos teórico-metodológicos sobre as AH/SD, as respostas apresentadas pelos participantes D1, D2 e D4 indicam um dos componentes presentes na Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004), a saber: a habilidade acima da média. Apenas a resposta do participante D3, que afirmou desconhecer, apesar de considerar relevante, totalmente os conceitos teórico-metodológicos que norteiam as AH/SD, não apresentou nenhuma informação referente sobre os conceitos teórico-metodológicos que orientem sobre as AH/SD.

No Quadro 14 também se identificou que apenas o participante D1 apontou na sua fala que realiza algum tipo de procedimento metodológico diferenciado com estudantes que apresentam características comportamentais de AH/SD, como demonstra tal trecho de sua entrevista: “Quando observo um aluno com um desempenho excepcional na minha disciplina, procuro aprimorar os conteúdos trabalhados, abordando aspectos mais profundos dos temas (D1)”.

A prática realizada pelo participante D1, que afirma não conhecer as concepções teóricas e metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudante com AH/SD, é denominada *enriquecimento curricular*, uma estratégia que permite a flexibilização do currículo escolar, com o objetivo de suplementar, aprofundar e ampliar os conteúdos escolares (São Paulo, 2008).

A legislação brasileira prevê o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares para estudantes com AH/SD por meio de desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino. Como mostra o artigo 8º, inciso IX, da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente Altas Habilidades/Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p. 2).

Os dados encontrados corroboram as conclusões descritas no estudo de Dorini (2019) que constatou que a temática das Altas Habilidades/Superdotação é desconhecida no contexto escolar. Outros estudos (Maia-Pinto; Fleith, 2002; Rech; Negrini, 2019; Souza; Rangni, 2019; Wechsler; Suárez, 2016) também apontaram que os docentes possuíam conhecimentos superficiais sobre o conceito de AH/SD.

No intuito de comparar as respostas encontradas nas entrevistas dos docentes, sobre as concepções teóricas e metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudante com AH/SD, efetuaram-se os seguintes questionamentos para os estudantes participantes da pesquisa, E1 e E2: “Você acha que os docentes da sua escola têm conhecimento sobre estudantes com características de AH/SD? Se não, por quê?”; e, “Você considera que suas habilidades são reconhecidas, estimuladas e incentivadas pelos docentes da escola? Como?”. As respostas estão demonstradas no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Respostas dos estudantes sobre o conhecimento dos docentes em relação às características das AH/SD, e o reconhecimento, estímulo e incentivo dos docentes quanto às habilidades dos estudantes com AH/SD

Perguntas	Respostas do participante E1	Respostas do participante E2
Você acha que os docentes da sua escola têm conhecimento sobre estudantes com características AH/SD?	“Acho que não. Vejo que o docente não conhece muito bem o seu estudante. Elogia o que faço, mas logo nos diz para ir ao que interessa.”	“Talvez não, porque estão sempre muito atarefados para observar meu talento.”
Você considera que suas habilidades são reconhecidas, estimuladas e incentivadas pelos docentes da escola? Como?	“Alguns reconhecem, mas dizem que o importante é o emprego e estudo.”	“Eles falam que é muito bom o que faço, tocar e cantar. Diz que isso relaxa, mas precisa focar nos estudos.”

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As respostas encontradas no questionário aplicado aos participantes E1 e E2 demonstram que os docentes não têm muito conhecimento sobre estudantes com AH/SD. E1 menciona que os docentes focam em direções mais genéricas (“ir ao que interessa”), e E2 acredita que a rotina atribulada dos docentes dificulta a atenção às suas habilidades. Em relação à segunda questão, os estudantes afirmam que suas habilidades são reconhecidas pelos docentes, no entanto, os estímulos e incentivos são direcionados para as habilidades acadêmicas.

Como já mencionado, existem dois tipos de Superdotação: a *acadêmica*, aquela identificada pelos testes padronizados; e a *produtivo-criativa*, aquela identificada pela criação de ideias e produtos originais. Sendo a acadêmica o tipo de capacidade mais valorizada nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focaliza as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas (Renzulli, 2004), como mostraram os achados da pesquisa.

Ao comparar as respostas com o período de formação dos participantes, constatou-se que apenas D1, que concluiu sua graduação em 2018, afirmou que a temática sobre as AH/SD foi abordada na sua formação inicial, contudo, de maneira superficial e sem grande profundidade, em uma disciplina de Psicologia da Educação.

Conclui-se que a falta de formação na área da educação inclusiva, e especificamente na área de AH/SD, foco da discussão aqui presente, foi um dos aspectos que dificultou aos professores entrevistados a efetivação de práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com AH/SD.

Por isso, para as autoras Freitas e Rech (2015, p. 3):

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do

momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD.

Considerando os resultados obtidos na categoria *Concepções que apoiam processo de ensino de estudantes com AH/SD*, será evidenciada, na próxima subseção, a categoria *Formação docente sobre a temática AH/SD*, que tem como intuito abordar a Formação Inicial e Continuada (FIC) de professores sobre a temática das AH/SD, e como isso interfere na identificação dos estudantes com características comportamentais de AH/SD.

### *5.2.2 As formações continuadas desenvolvidas pela Seduc-MA na área da Educação Especial*

Esta subseção tem como finalidade apresentar as temáticas abordadas pela Seduc-MA, através da Supervisão de Modalidade e Diversidades Educacionais (Supmode), na área da Educação Especial e, de forma mais específica, sobre as AH/SD.

Para uma melhor compreensão sobre a temática da formação docente voltada para o estudante com AH/SD, esta subseção está organizada em duas partes: na primeira aborda-se sobre a FIC dos docentes no Brasil no contexto das AH/SD; na segunda, a formação continuada de docentes da REE do Maranhão, que abordam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD.

#### 5.2.2.1 A Formação Inicial e Continuada dos docentes no contexto das AH/SD

Nos últimos anos, a formação de docentes no Brasil tem sido bastante discutida, uma vez que a evolução das sociedades impõe que o modelo de formação de docente para este século seja fundamentado em pressupostos teóricos e práticos bastante complexos, o que ao longo da história da educação tem adquirido centralidade. Em vista disso, Oliveira e Leiro (2019, p. 2) inferem que tal política:

[...] ainda apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional. Nesse contexto, o tema da formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país.

Desse modo, a formação foi muito debatida e repensada a partir do século XIX com a criação das Escolas Normais, as quais tiveram mudanças nas formas de ensino, nos formatos e, sobretudo, na formação dos professores, até que os institutos superiores de educação se tornassem responsáveis por essa tarefa, como estabelecido pela Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência na nova política de formação de professores, pelos requisitos exigidos aos cursos e às instituições formadoras. A Resolução é um documento que orienta as escolas, redes e instituições do país. Trata de princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos para as políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação (Brasil, 2017).

Ainda sobre a formação docente, o artigo 17 da Resolução n.º 02/2017 determina que as normas, os currículos e os programas dos cursos de FIC devem adequar-se à BNCC. Nesse segmento, a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n.º 02/2017 diz que:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores (Art. 5º§ 1º) (Brasil, 2017).

Tratando-se da formação inicial como objeto da formação docente, Garcia (1999, p. 26) considera que os cursos de formação “[...] proporcionam aos docentes adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer a sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação dos seus estudantes”. Apesar de reconhecer que a formação oferece oportunidades de desenvolvimento profissional, os cursos de formação inicial continuam distantes das realidades das escolas e pouco têm contribuído para a construção da identidade do docente.

No que diz respeito ao currículo de formação inicial para as AH/SD, muitos estudos, como o de Pereira e Rangni (2023), relatam a deficiência na inclusão desta temática, e defendem a necessidade de que os conteúdos sobre as AH/SD sejam contemplados na formação docente dos cursos de licenciatura.

Autores como Martins e Chacon (2013a; 2013b) e Martins, Chacon e Almeida (2018), consideram importante a inclusão de conhecimentos sobre as AH/SD nas disciplinas curriculares dos cursos de formação inicial de docentes, para a promoção

de ações efetivas em prol da inclusão de estudantes com AH/SD nas escolas brasileiras. Conforme esse discurso, a pesquisadora, em entrevista com os docentes, questionou: “Em sua formação inicial, já havia estudado sobre AH/SD? Se a resposta for positiva, como foi contemplado?”.

A partir das respostas dos docentes envolvidos no estudo, obtiveram-se informações sobre a matriz curricular das disciplinas relacionadas com a Educação Especial dos cursos dos participantes (Letras e História), como demonstrado no Quadro 16.

Quadro 16 – Respostas dos docentes sobre as disciplinas do curso de graduação em licenciatura que abordaram a temática da Educação Especial – AH/SD

Participantes	Formação acadêmica	Instituição	Ano de graduação	Respostas sobre a temática das AH/SD
D1	História	UFMA	2018	“Na minha formação inicial, abordamos esse assunto (AH/SD) na disciplina de Psicologia da Educação. Entretanto, não aprofundamos em estudos ou matérias acadêmicas, a professora apenas mencionou o assunto em algumas aulas.”
D2	Letras	UFMA	2001	“Não tive essa disciplina durante minha graduação.”
D3	Letras	UNICEUMA	2007	“Se foi abordado não lembro, talvez foi apenas discussões em sala de aula, mas não para as Altas Habilidades, e sim deficientes auditivos.”
D4	História	UEMA	1998	“Que eu me lembre, não tive nenhuma disciplina a esse respeito.”

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

A partir das respostas dos participantes, realizou-se um levantamento nos cursos de licenciatura em que os professores receberam a formação inicial, com o objetivo de identificar as disciplinas com proposta de inclusão voltadas para Educação Especial, mais especificamente as AH/SD, e suas respectivas cargas horárias, como é demonstrado a seguir, no Quadro 17.

Quadro 17 – Levantamento da Matriz Curricular dos cursos de graduação em licenciatura dos participantes docentes que abordam a Educação Especial

Participantes	Formação inicial	Instituição (ano)	Matriz Curricular	Carga horária	Período em que ocorre
D1	História	UFMA	Educação Especial (obrigatória); Libras (opcional)	60 h	5º período
D4	História	UEMA			2º período
D2	Letras	UNICEUMA			5º período
D3	Letras	UEMA			2º período

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Após a análise dos cursos dos participantes, percebeu-se uma

incompatibilidade com a legislação vigente (Lei n.º 10.436/2002 e Decreto n.º 5.626/2005), que determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura.

Apesar de a Educação Especial ser obrigatória em todas as instituições analisadas, a disciplina de Libras é oferecida como opcional, o que indica um descumprimento das normas legais. Essa situação pode ser explicada pelo fato de alguns estudantes terem concluído a formação inicial antes da promulgação das leis (D2 em 2001 e D4 em 1998). No entanto, a manutenção da não obrigatoriedade nos cursos atuais mostra falhas na adequação das matrizes curriculares às exigências legais, o que interfere diretamente na formação docente.

De acordo com as informações coletadas nas entrevistas e apresentadas no Quadro 17, verificou-se que os cursos de formação inicial dos participantes (D2, D3 e D4) não abordam, ou tratam de forma superficial, as AH/SD. No entanto, a inclusão de conteúdos relacionados com a AH/SD nas disciplinas curriculares desses cursos de formação inicial poderia contribuir significativamente para a implementação de ações mais eficientes de inclusão de estudantes com AH/SD.

Em relação à formação continuada, Libâneo (2004) define-a como um processo que dá continuidade à formação inicial, com o objetivo de promover o aprimoramento tanto teórico quanto prático no ambiente de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura mais abrangente, que ultrapasse os limites da prática profissional.

Basso (2009, p. 20) declara que a formação continuada:

É concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras, e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas.

Freire (2011) complementa afirmando que a formação continuada do docente precisa ter clareza de sua prática pedagógica, e isso requer um amplo conhecimento das diversas dimensões que a diferenciam; para isso, é preciso aprender, e aprender é construir, refletir e modificar.

Na mesma perspectiva freireana, Gadotti (2011, p. 41) descreve que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e

construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática.

Dessa maneira, percebe-se que a formação continuada, de acordo com a reflexão crítica sobre a prática, deve também fornecer elementos para que o docente possa analisar sua prática diária, refletindo sobre como pode modificar a sua atuação.

Cortez e Accioly (2012, p. 84) destacam que “[...] a reflexão do docente sobre sua prática tem como objetivo melhorar a ação pedagógica [...]. O professor reflexivo está sempre aberto às mudanças que podem melhorar a sua prática”. Logo, a reflexão acerca da prática é fundamental e necessária para o aprimoramento e transformação das ações do docente.

Desse modo, acredita-se que os resultados apresentados nas concepções descritas possam contribuir para uma análise crítica-reflexiva da ação docente no processo de formação continuada, uma vez que a complexidade do ato de ensinar requer um aprimoramento constante do docente na capacidade de compreender e de saber fazer no exercício da profissão.

#### 5.2.2.2 Formação continuada de docentes da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação

A implementação da PNEE sob a perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é executada pela Seduc-MA, através da Supmode e da Assessoria de Educação Especial (AEESP), que apoiam as ações de inclusão nas 19 UREs (Maranhão, 2022), a saber: Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Chapadinha, Codó, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, Viana, Zé Doca, Timon e São Luís (Maranhão, 2015).

A URE de São Luís, Polo V, é composta por nove escolas: Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso”; C.E. “Joaquim Gomes de Sousa”; Centro de Ensino “Dr. Geraldo Melo”; Centro de Ensino “Cônego Ribamar Carvalho”; Centro de Ensino Educa Mais “Júlio de Mesquita”; Centro de Ensino “Barjonas Lobão”; Centro de Ensino “Cidade de São Luís”; Centro de Ensino Educa Mais “Prof. Maria Pinho”; Centro de

Ensino Educa Mais “Almirante Tamandaré” (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [IEMA]). A pesquisa utilizou como referência dois Centros de Ensino do Polo V, mencionados anteriormente na metodologia desta pesquisa, que são os Centros de Ensino “Joaquim Gomes” e o “Estado do Mato Grosso”.

A formação da REE do Maranhão atualmente é realizada de forma presencial e/ou *online*. As formações presenciais são realizadas em diversos locais, e na modalidade *online* é realizada através da Plataforma Gonçalves Dias<sup>8</sup>, que foi criada pela Seduc-MA, em outubro de 2020, com a finalidade de oferecer conteúdos educativos tanto para os docentes e profissionais da REE, quanto para os estudantes, principalmente em preparação para o ingresso às universidades.

No intuito de verificar se os docentes tiveram acesso às formações orientadas pela Seduc-MA, realizaram-se os seguintes questionamentos: “Houve alguma formação continuada em relação às AH/SD? Caso sim, qual foi o tipo de abordagem utilizada?”.

Os docentes relataram que:

- Não, não houve. (D1);
- Nunca participei de formação nessa área. Não, por não ter interesse, mas porque não fui convidado pela minha secretaria. (D2);
- Ainda não tive oportunidade de participar de nenhuma formação sobre o tema. (D3);
- Não, não lembro não. Aliás, eu mesmo nunca participei. (D4).

Com as respostas dos docentes, percebeu-se que todos os entrevistados relataram que “não” participaram de formação continuada sobre as AH/SD. O participante D2 declarou não ter participado, não por não ter interesse, mas porque não foi convidado pela sua secretaria. Com base nesses argumentos, especialmente do participante D2, sentiu-se a necessidade de investigar junto aos órgãos competentes quantas formações continuadas voltadas para as AH/SD foram realizadas ao longo desses cinco últimos anos. Para este levantamento, utilizaram-se, como base de dados, os acervos disponíveis nos *sites* da Seduc-MA, solicitando, também, através de um documento expedido pelo PPGEEB à Supmode, como fonte segura e precisa para a sondagem das informações.

Visando aprimorar a compreensão das informações disponibilizadas pela Supmode sobre as formações continuadas, foram organizados em um quadro os

---

<sup>8</sup> Plataforma de Formação Continuada para os docentes da Rede Pública Estadual do Maranhão com endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/@PlataformaGoncalvesDias>.

temas relacionados com a Educação Especial oferecidos aos professores do ensino regular da REE do Maranhão, conforme ilustrado no Quadro 18.

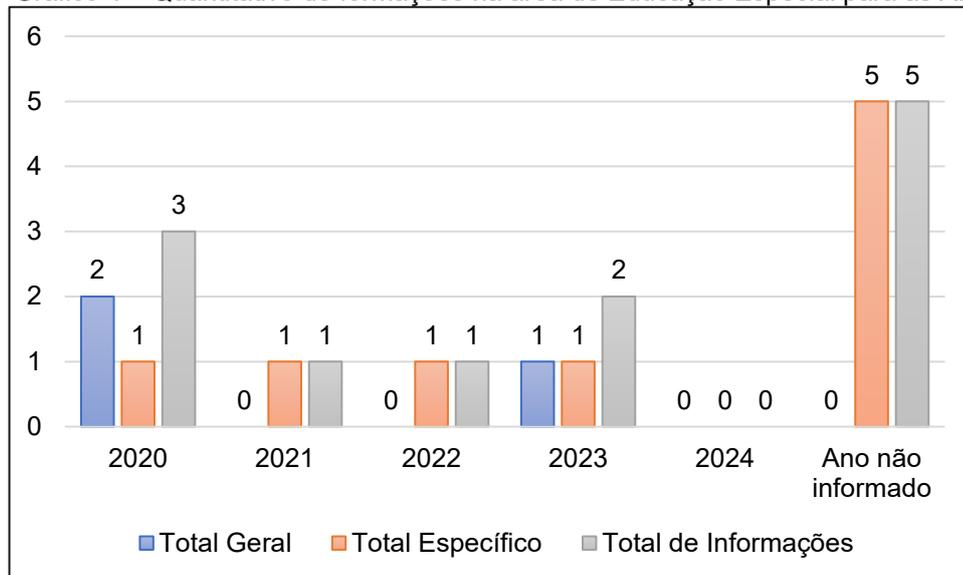
Quadro 18 – Formações continuadas realizadas pela Seduc/Supmode (2020 a maio de 2024)

Nº	ANO	TIPO	TEMA	PÚBLICO
01	2020	<i>Online</i>	VIII Semana da Pessoa com Deficiência “Webinário: Inclusão Escolar, as novas tendências e os desafios dos docentes”.	Professores da rede estadual das UREs, realizada pela plataforma YouTube Seduc-MA.
02	2020	<i>Online</i>	Formação sobre Política de Educação Especial.	Professores da rede estadual das UREs, realizada pela plataforma YouTube Seduc.
03	2020	<i>Online</i>	A identificação das necessidades educacionais específicas e o modelo de avaliação psicossocial.	Professores da rede estadual das UREs, realizada pela plataforma YouTube Seduc MA,
04	2021	Presencial <i>/Online</i>	IX Semana da Pessoa com Deficiência “Ressignificando o direito de aprender: pessoas com deficiência sujeito motriz da mudança”.	Docentes da REE do MA.
05	Não informado	Presencial <i>/Online</i>	Cursos de Libras: básico, intermediário e avançado, formação para intérprete, iniciação a libras, português para surdos, arte, libras na mão.	Professores com formação em AEE, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (presencial/ <i>online</i> );
06	2022	Presencial <i>/Online</i>	X Semana da Pessoa com Deficiência (Presencial).	Escolas da REE – Educação Especial.
07	Não informado	<i>Online</i>	Formação sobre Atendimento Educacional Especializado com módulo de Flexibilização Curricular, Avaliação para levantamento das necessidades educacionais específicas, deficiência intelectual.	Professores da rede estadual das UREs, realizada pela plataforma YouTube Seduc.
08	Não informado	<i>Online</i>	Formação na área de surdez: Orientações metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa ao estudante com surdez; Metodologias utilizadas no AEE para estudantes com surdez, o papel do profissional intérprete de Libras na escola inclusive.	Professores com formação em AEE, SRMs (presencial/ <i>online</i> ); rede estadual das UREs.
09	Não informado	Presencial <i>/online</i>	Formação na área de deficiência visual: AEE para estudantes com deficiência visual.	Professores com formação em AEE, SRM (presencial/ <i>online</i> ) da rede estadual das UREs.
10	2023	<i>Online</i>	Educação Inclusiva: as perspectivas das Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula.	Professores da rede estadual das UREs, realizada pela plataforma YouTube Seduc MA.
11	Não informado	<i>Online</i>	Formação na área de deficiência intelectual: AEE para estudantes com deficiência intelectual.	Professores da REE do MA.
12	2023	<i>Online</i>	Formação em Avaliação Diagnóstica: Uma lente para o reconhecimento das necessidades educacionais específicas.	Professores da REE do MA.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações levantadas junto à SUPMODE

Das 12 formações realizadas durante o período de 2020 a 2024, cinco delas aparecem sem data informada. Em 2020, foram realizadas três formações e, em 2021 e 2022, ocorreu apenas uma formação. Em 2023, foram realizadas duas formações, e em 2024, até o mês de maio, período em que se terminaram as investigações, não há registro de nenhuma formação. O Gráfico 4, a seguir, apresenta o quantitativo de formações e os temas abordados na área de Educação Especial.

Gráfico 4 – Quantitativo de formações na área de Educação Especial para as AH/SD



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 4 evidencia que, apesar de terem sido realizadas formações continuadas na área da Educação Especial nos últimos cinco anos (2020 a 2024), as formações com temáticas específicas ocorreram em um número maior que as formações com as temáticas gerais. É importante ressaltar, que durante o período analisado a temática das AH/SD, foi abordada somente uma vez, em 2023. Isso indica que a AH/SD é um tema pouco abordado nas formações docentes dos órgãos competentes.

Recentemente, a Lei nº. 12.098, de 17 de outubro de 2023, introduziu as políticas públicas mencionadas no artigo 1º, e foi aprovada pela assembleia e sancionada pelo governo do Estado do Maranhão, conforme descrito:

Art. 1º – Ficam instituídas no Estado as diretrizes para implantação de políticas públicas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com Altas Habilidades/Superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão.  
[...]

V – A possibilidade de promoção da formação inicial e continuada para os docentes da rede de ensino pública do Estado do Maranhão podem identificar e trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (Maranhão, 2023, p. 2).

No entanto, é necessário um planejamento mais aprofundado para a implementação dessas políticas, a fim de que o docente possa ter a oportunidade de conhecer, identificar e trabalhar com estudantes com AH/SD. Numa pesquisa realizada por Campos (2024, p. 165), com docentes da REE do Maranhão, identificou-se que:

[...] os docentes compreendem as formações oferecidas pela Rede Estadual de Ensino do Maranhão apenas como capacitações gerais, como um cumprimento de ações necessárias da rede. Para eles, essas formações ainda mantêm um perfil tradicional de capacitação, treinamento e mera exposição de temáticas, sem uma contextualização com a necessidade específica do(a) professor(a).

A autora também menciona a sugestão dos docentes a respeito das formações serem direcionadas para cada público-alvo da Educação Especial, com carga horária adequada para a aplicação do conhecimento adquirido (Campos, 2024). Em vista disso, Imbernón (2001) defende que toda formação deve estar ligada a um espaço e tempo de experimentação pelo docente, para que, dessa forma, possa colocar em prática, de forma crítica e contextualizada, o que foi aprendido.

Gatti e Barreto (2009) sintetizam o panorama da formação continuada no Brasil como: uma formação com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos docentes e da escola; os docentes não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos docentes que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes.

Relacionando esse discurso com as respostas dos docentes sobre a formação continuada para o entendimento das AH/SD, constatou-se um déficit em relação à formação docente para o desenvolvimento de práticas adequadas para o estudante com AH/SD nas escolas. Para Guenther e Piske (2014), a formação continuada é instrumento fundamental para melhor desenvolver a qualidade do ensino, provendo ao docente capacidade técnica de identificar os estudantes com AH/SD, permitindo, assim, o reconhecimento de suas singularidades e possibilitando intervenções

pedagógicas adequadas a eles.

A LDB, no artigo 62, parágrafo 2º, destaca a importância da formação continuada em serviço para a garantia da qualidade da educação:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 2º – A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

A iminência da oferta de formação continuada aos docentes, traduz-se no fato desta oferecer-lhes subsídios para o desenvolvimento de sua consciência, uma vez que a reflexão e intervenção na realidade em que atuam são imprescindíveis para uma ação pedagógica efetiva, como também, para que suas práticas pedagógicas atendam às especificidades dos alunos, garantindo educação de qualidade, equitativa e inclusiva (Brasil, 1996; Unesco, 2015).

A formação do docente pode e deve ser aprimorada para o desenvolvimento de um trabalho efetivo e qualificado. Este estudo leva à constatação de que os docentes de escolas regulares demonstraram não possuir ainda conhecimentos necessários para identificar os alunos com AH/SD. Essa realidade preocupa, porque os docentes que estão diariamente com esses estudantes são importantes fontes de identificação e encaminhamento. Assim, os participantes da pesquisa reconheceram a relevância da formação continuada para um trabalho mais aprimorado e eficaz.

Logo, acredita-se que aprimorar a formação através de oficinas pedagógicas, possibilita ao docente pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formações continuadas.

### *5.2.3 Oficinas Pedagógicas sobre a temática Altas Habilidades e Superdotação para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação na escola regular*

O terceiro objetivo desta pesquisa é propor Oficinas Pedagógicas sobre a temática AH/SD, para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD na escola regular. Realizaram-se três encontros formativos com os docentes que participaram da pesquisa para discutir a temática das AH/SD. Os encontros foram realizados de forma presencial, nos períodos matutino e vespertino, com duração de três horas.

A pesquisa tinha como objetivo realizar quatro encontros formativos, de forma individual, com duração de quatro horas. Contudo, como os participantes da pesquisa são docentes de disciplinas específicas e os horários disponíveis não se adequaram à duração planejada para os encontros formativos a quantidade de encontros e duração, foram reduzidos para três.

### 5.2.3.1 Descrição dos encontros formativos

Para contribuir com o progresso de todos os estudantes, é imprescindível que se mantenha a educação inclusiva e os momentos de atualização que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos docentes. Esses momentos devem ser planejados com cautela, com o objetivo de fornecer um esclarecimento mais preciso da realidade que os cerca. Dessa forma, deve-se estabelecer um cronograma que seja coerente, levando em conta os docentes e suas demandas. O cronograma das formações realizadas está demonstrado no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Quadro de formação dos docentes

DATA	LOCAL	TURNOS	HORÁRIO	PARTICIPANTES
30/04/2024	Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso”	Matutino	9h00min às 12h00min	D3
		Vespertino	13h30min às 16h30min	D4
03/05/2024	Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”	Matutino	9h00min às 12h30min	D1 e D2

Fonte: elaborada pela autora (2024).

No que diz respeito ao Quadro 19, é importante salientar que os encontros formativos foram programados de acordo com o tempo disponível dos participantes da pesquisa, o que fez com que a pesquisadora retornasse diversas vezes à escola para alinhar, junto com a coordenação, a formação continuada. As formações ocorreram de acordo com o planejamento e o cronograma, com a pesquisadora e os docentes, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Formação ministrada pela pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Os encontros dividiram-se em três momentos: acolhida, apresentação das informações sobre as AH/SD e a realização das oficinas. O Quadro 20 apresenta uma síntese do plano de estudos das formações.

Quadro 20 – Síntese do plano de estudo da primeira formação

PLANO DE ESTUDO DAS FORMAÇÕES	
Conteúdo	Altas Habilidades/Superdotação
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar aos docentes os aspectos históricos e legais das AH/SD;</li> <li>- Discutir sobre os conceitos, características e mitos acerca dos estudantes com AH/SD;</li> <li>- Propor Oficina Pedagógica para identificar o estudante com AH/SD com a utilização de instrumentos pedagógicos de identificação.</li> </ul>
<b>Material de apoio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Slide</i> elaborado pela pesquisadora contendo informações sobre o histórico, legislação, conceito, características, mitos e instrumentos indicadores características de AH/SD.</li> </ul>
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<p><b>1º momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhida através da apreciação do vídeo 6 gênios que foram considerados péssimos, com duração de 5min20s (MacLeod; Kevin, 2016);</li> <li>- Momento reflexivo sobre os pontos mais relevantes apresentados no vídeo. Que conhecimentos apresentados já conhecia ou não?;</li> <li>- Apresentação dos objetivos da formação.</li> </ul>

Conteúdo	Altas Habilidades/Superdotação
	<b>2º momento – os pontos mais relevantes mostrados no vídeo:</b> – Apresentação do <i>slide</i> sobre o AH/SD; – Discussão a partir das informações apresentadas no <i>slide</i> .
	<b>3º momento:</b> – Oficina com os instrumentos apresentados no <i>slide</i> ; – Avaliação do encontro.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O primeiro momento, a acolhida, teve como objetivo realizar, através de um momento de escuta, o diagnóstico para levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as AH/SD. Para isso, propôs-se a apreciação do vídeo de curta-metragem *6 Gênios que foram considerados péssimos alunos*.

O curta-metragem *6 Gênios que foram considerados péssimos alunos*, criado por Kevin MacLeod e lançado no canal em 15 de setembro de 2016, foi reproduzido por *Fato desconhecido*, uma página de curiosidades do canal do YouTube criada em 2010, que tem como objetivo levar ao leitor fatos, e não histórias. Os seis gênios que foram considerados péssimos alunos são: Albert Einstein, Beethoven, Charles Darwin, Thomas Edison, Bill Gates e Steve Jobs.

Após a exibição do filme, teve início o momento de escuta para avaliar os conhecimentos prévios dos docentes sobre as AH/SD, com as reflexões dos docentes participantes da pesquisa sobre o curta-metragem. Para avaliar tais conhecimentos, a pesquisadora propôs a seguinte questão: “Como você avalia o vídeo e qual a relevância dos fatos apresentados?”. As respostas foram gravadas e transcritas, e estão demonstradas a seguir:

O vídeo é muito interessante, não tinha me atentado para esse fato, esperamos sempre pessoas inteligentes saberem de tudo. A importância disso para mim é que talvez tenhamos que observar mais, e quem sabe se encontram alguns alunos talentosos ou gênios e passam despercebidos, porque queremos tudo ali, do nosso jeito. (D1);

Muito interessante, rico de informações que não sabia de um gênio como eles. O que foi importante foi perceber que para ser superdotado ou gênio não significa ser bom em tudo. (D2);

Há muitos gênios no Brasil. Pena que não há investimento neles. O vídeo é muito bom, informativo. Para mim, a importância desse vídeo está em observar os estudante ou gênio de hoje, que habilidade tem, se é um gênio e não estamos percebendo isso. (D3);

Um vídeo intrigante. Traz informações que despertam curiosidade sobre o assunto: talento, genialidade. Não achava que eles fossem assim. O nosso primeiro olhar sobre gênios, talentos, habilidoso é ele ser bom em tudo mesmo. (D4).

As respostas apresentadas acima, demonstraram à pesquisadora que, apesar dos docentes da pesquisa não terem uma ideia definida sobre talentos, habilidades e genialidade, os participantes expressaram de forma clara que é necessário enxergar os estudantes em sala de aula, para além do ensino tradicional, e reconhecer suas habilidades (D1). Logo após esse momento, foram apresentados os objetivos da formação.

Figura 7 – Mostra dos slides apresentados no Encontro Formativo

**ASPECTOS HISTÓRICOS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

- O atendimento à pessoas com AH/SD – fundamental na capacitação intelectual financeira dos alunos na escola. O ensino era **SEGREGACIONISTA** (presente até hoje nos Estados Unidos e outros países desenvolvidos)
- O inglês **Francis Galton**, publicou o **HEREDITARY GENIUS**, comprovando que as altas habilidades através de traços físicos por gerações (Virgolim 1987).
- **Alfred Binet**, contribuiu com o desenvolvimento de testes para avaliar os processos mentais, com o 1º teste para **avaliação da inteligência infantil**, conhecido como juntamente com psicólogo **Henri-Simon**, recebendo o nome de **Testes Binet-Simon**. (Gatier, 2006);
- O psicólogo alemão **William Stern**, trouxe o **Quociente Mental**. Dividindo a idade mental da criança por sua idade cronológica O **QI** que mencionamos atualmente é proveniente da pesquisadora.

**AS BASES LEGAIS PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) (1970-2001)**

- CNE/CEB (resolução n.º 2-2001)
- Revogado pelo decreto n.º 7.611/2011
- O Sistema Regular de Ensino [deveria prever (...) O aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, por meio de "desafios" suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em "menor tempo" (Brasil/CNE/CEB, 2001, p. 7).
- Determinando que a matrícula do estudante desse ser realizada em classes comuns da rede regular de ensino ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (Brasil, 2011).

**ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: Concepções**

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI)

“Aqueles que apresentam potencial elevado, de forma isolada ou combinada, nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização das tarefas que estão relacionadas à sua área de interesse (Brasil, 2008).”

A concepção da AH/SD, fundamenta-se 02 grandes pesquisadores:

**Gardner (2000, 1984)**  
Psicólogo cognitivo e educacional  
Pesquisador das Múltiplas Inteligências

**Renzulli (2014, 2004, 1985)**  
Psicólogo educacional  
Pesquisador das AH/SD

**ENTÃO, QUAIS SERIAM AS CARACTERÍSTICAS COMUNS DAS AH/SD?**

- Alto grau de curiosidade.
- Boa memória.
- Atenção concentrada.
- Persistência.
- Independência e autonomia.
- Interesse por áreas e tópicos diversos.
- Facilidade de aprendizagem.
- Criatividade e imaginação.
- Iniciativa.
- Liderança.
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica.
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias).
- Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas.
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos.
- Habilidade para lidar com ideias abstratas.
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista.
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento.
- Alto nível de energia.
- Preferência por situações/objetos novos.
- Senso de humor e originalidade para resolver problemas.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No segundo momento, como apresentado no plano de estudo das formações, foram apresentados os slides com as informações sobre as AH/SD, incluindo: seu histórico, legislação, conceito, mitos, características e instrumentos de indicação. As imagens de alguns dos slides utilizados estão demonstradas na Figura 7.

Após a apresentação dos slides, a pesquisadora incentivou os docentes a discutirem sobre as informações apresentadas, obtendo êxito no seu intuito. Os docentes foram participativos e argumentaram, nesse momento, que a formação tinha sido uma experiência enriquecedora, e que deveria fazer parte das formações locais (escolas).

No terceiro momento realizou-se a oficina sobre os instrumentos de identificação das características comportamentais de estudantes com AH/SD. Essa oficina é resultado do terceiro objetivo específico proposto na pesquisa, a saber:

propor Oficinas Pedagógicas sobre a temática AH/SD, para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD na escola regular.

A elaboração da oficina levou em consideração o seguinte questionamento aos docentes: “Você acredita que a elaboração de oficinas pedagógicas pode auxiliá-lo na identificação de estudantes com AH/SD? Se sim, quais os conteúdos relevantes a serem abordados em uma Oficina Pedagógica sobre este tema?”.

No primeiro questionamento, todos os participantes responderam que “sim”, que consideram importante ter oficinas sobre as AH/SD. Suas respostas estão justificadas a seguir.

[...] muito importante as oficinas. O professor precisa de um material de referência e as oficinas proporcionam isso, um material que oriente, explique e exemplifique. É necessário para se saber como identificar esses estudantes. (D1).

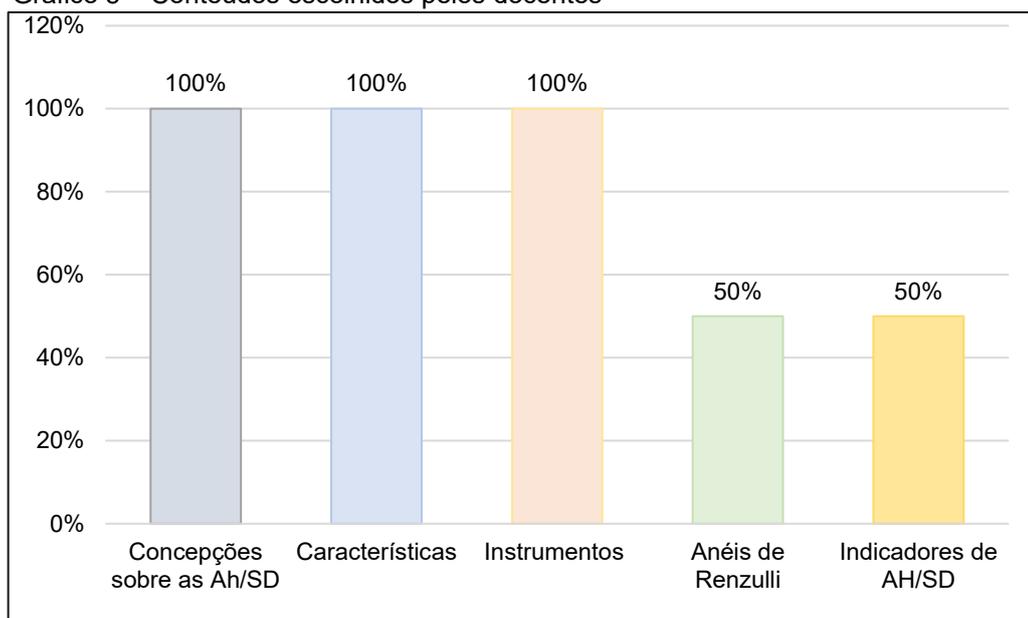
[...] a oficina, além de ajudar o professor a exercitar o seu novo conhecimento, pode auxiliar para que ele proceda melhor com os alunos que precisam ser, nesse momento, identificados e indicados. (D2).

[...] a elaboração de oficinas pedagógicas que contemplem instrumentos como atividade desafiadora a nós professores, podem ajudar a identificar as Altas Habilidades e Superdotação em muitos alunos ali, escondidos dos nossos olhos. (D3).

[...] é importante, porque há coisas que passam um pouco despercebidas, né? Mesmo que você tenha conhecimento sobre aquele menino, aquela criança, jovem, adolescente, mas há coisas que é preciso observar. E para você perceber, você tem que tá atento. Observando e praticando. E nada mais indicado do que as oficinas. (D4).

Em relação ao segundo questionamento, os docentes apontaram os seguintes conteúdos relevantes a serem abordados na Oficina Pedagógica: a) concepções sobre as AH/SD; b) características; c) instrumentos; d) Anéis de Renzulli; e) os indicadores de AH/SD. Os dois últimos conteúdos são uma complementação do entendimento sobre estudantes com AH/SD, como é possível observar no Gráfico 5 apresentado a seguir.

Gráfico 5 – Conteúdos escolhidos pelos docentes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Gráfico 5, a maioria dos docentes considera importante abordar nas oficinas os conteúdos, concepções, características e instrumentos para identificar estudantes com AH/SD. Porém, apenas um docente apontou a temática indicadores como igualmente importante.

A preferência pelos conteúdos teóricos (concepções, características e instrumentos), em detrimento dos conteúdos práticos (indicadores), pode ser atribuída a diversos fatores, dentre eles a falta de recursos e formação docente adequada para aplicar os indicadores de forma eficiente. Isso pode causar uma menor utilização prática, apesar da relevância dos indicadores ser reconhecida. No entanto, para a identificação e o suporte aos estudantes com AH/SD, é crucial que haja um equilíbrio entre a compreensão teórica e a implementação prática, com investimentos em formação continuada e recursos adequados para os docentes.

A pesquisadora também realizou questionamentos semelhantes para os estudantes (E1 e E2) sobre a elaboração da oficina e conteúdos que deveriam ser abordados. Todos os estudantes consideraram importante a elaboração de uma Oficina Pedagógica com os docentes, e selecionaram os seguintes conteúdos: a) conceito sobre AH/SD; b) características; c) mitos; e d) formas de ensino para estudantes com AH/SD.

Comparando as respostas dos docentes com as dos estudantes, identificou-se que os assuntos que se assemelharam foram: conceitos/concepções e

características. A opinião dos docentes e estudantes sobre os conteúdos relevantes para a oficina permitiu à pesquisadora uma análise panorâmica fundamental para a elaboração das oficinas.

Após a seleção dos conteúdos, observou-se que a proposta de Oficina Pedagógica, como auxílio à compreensão e identificação de estudantes com características comportamentais de AH/SD, possibilitaria aos docentes um envolvimento maior na prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Em relação a isso, Vieira e Volquind (2002, p. 17) afirmam que: “[...] as oficinas pedagógicas são espaços de formação e reflexão que proporcionam vivências de ensino-aprendizagem, o que oportuniza a troca de saberes e a interação entre seus participantes”.

Ainda sobre esse recurso, as autoras Paviani e Fontana (2009, p. 79) salientam que:

Uma oficina com objetivos pedagógicos oportuniza vivenciar situações concretas e significativas, ou seja, os participantes irão se apropriar, construir e produzir conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, de forma ativa e reflexiva em uma perspectiva baseada no sentir-pensar-agir.

Vieira e Volquind (2002, p. 17) afirmam que as oficinas carregam em si a possibilidade de:

[...] abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato.

Conforme retratado, a oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. “É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 95).

De acordo com Paviani e Fontana (2009), a finalidade da Oficina Pedagógica é atender, basicamente, à articulação de conceitos e às noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz, e a vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva é que se propôs neste estudo a realização das oficinas com os docentes do Ensino

Médio, a fim de que os participantes pudessem ter mais contato com instrumentos que proporcionam maior observação de características e identificação de comportamentos de AH/SD na sala de aula comum.

A realização da oficina teve como objetivo capacitar os docentes para identificar estudantes com AH/SD, proporcionando conhecimentos sobre concepções, características e instrumentos de identificação, além de explorar a temática dos indicadores. Como proposta prática para identificar os estudantes com AH/SD nas escolas do Polo V da REE de São Luís (MA), foram utilizados, com os docentes, os instrumentos de identificação indicados por Perez e Napoleão (2016), uma vez que possuem ampla aceitação nacional no meio educacional e são coerentes com a perspectiva apresentada neste estudo. Os instrumentos estão descritos nos Apêndices B e C.

De posse dos dois instrumentos de observação (Apêndice B e C), os docentes participantes da pesquisa escolheram, de forma individual, um estudante da turma do 1º ano do Ensino Médio do turno matutino, para preencher os instrumentos de observação contendo os descritores e as características comportamentais de AH/SD, fundamentado nos Anéis de Renzulli (2006).

O primeiro instrumento de observação, intitulado de instrumento de identificação de estudantes com indicativo de AH/SD, de acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2008), contém três páginas que tratam sobre características: intelectuais (habilidade intelectual, criatividade, motivação); e emocionais e sociais (características afetivas, de acordo com Davis e Rimm, 1994) dos estudantes com AH/SD. Já o segundo instrumento contém informações sobre: características gerais, liderança, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Sobre a identificação desses estudantes no contexto escolar, torna-se necessário salientar que algumas variáveis podem ser apontadas como dificultadoras, como: falta de formação docente específica sobre o tema, salas superlotadas, ausência de visibilidade desses estudantes em sala de aula e não valorização de seu potencial (Rangel, 2011). Essa última variável, como apontam Faveri e Heinzle (2019) e Landau (2002), é um dos principais motivos pelos quais esses estudantes não são identificados, uma vez que os sistemas de ensino os nivelam pelo desempenho médio, e aqueles que se destacam nas mais diversas áreas do conhecimento não recebem qualquer tipo de incentivo específico.

Destaca-se também que, por um longo período, os testes de QI foram

utilizados como único instrumento para a identificação das AH/SD. No entanto, o progresso das pesquisas nessa área tem demonstrado a necessidade de o processo de identificação e avaliação das AH/SD ser multimodal, e contar com o apoio de diversos profissionais (Fleith, 2007).

A avaliação multimodal geralmente inclui instrumentos de identificação que podem ser utilizados por pais e professores, avaliação educacional, avaliação psicológica e outras avaliações complementares, como a criatividade, a música, o desenvolvimento motor, a nomeação por pares, a aut nomeação, entre outras.

Atualmente, diversos pesquisadores estão se dedicando à criação e validação de instrumentos para identificar estudantes superdotados (Nakano; Wechsler, 2006; Rondini; Pedro; Nakano, 2022). Conforme Pedro (2023), há profissionais como educador especial, psicólogo, psicopedagogo, entre outros, que são importantes parceiros nesse processo de construção de novos instrumentos. A literatura apresenta algumas etapas para o processo de identificação e avaliação de estudantes com Superdotação. Essas etapas não são obrigatórias, mas a variedade de informantes e instrumentos utilizados dará mais consistência ao processo. O Quadro 21 apresenta sugestões de etapas e instrumentos para identificar e avaliar as AH/SD.

Quadro 21 – Etapas e instrumentos para identificação e avaliação

ETAPAS	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES DE INSTRUMENTOS
<b>Nomeação por professores</b>	Pode ser uma indicação informal dos estudantes em que o professor observa características (direcionada aos pais, equipe diretiva da escola e outros profissionais), ou pode ser formal, por meio do preenchimento de escalas, questionários e listas de características.	Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula (Delou, 2013).
<b>Nomeação pelos pais</b>	Os pais e/ou responsáveis encontram-se em uma posição privilegiada para observar o desenvolvimento e comportamento dos filhos. A fim de levantar tais informações, podem ser feitas entrevistas, anamneses com os responsáveis ou ainda podem ser aplicadas escalas e/ou outros instrumentos de identificação.	Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez; Freitas, 2016).
<b>Nomeação por colegas</b>	Os colegas de turma também podem ser informantes no processo de identificação das AH/SD, uma vez que conhecem bem uns aos outros, e são capazes de indicar características dos colegas.	Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez; Freitas, 2016).
<b>Escalas de</b>	As escalas e listas de característi-	Lista Base de Indicadores de Su-

ETAPAS	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES DE INSTRUMENTOS
<b>características e listas de observação</b>	cas podem ser utilizadas junto a outros instrumentos de identificação, a fim de rastrear e identificar comportamentos observados no contexto educacional e familiar.	perdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula; Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez; Freitas, 2016).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Diante das sugestões de instrumentos inferidas no Quadro 21, fez-se necessário apresentar os indicadores de AH/SD relacionados com cada um dos Anéis de Renzulli (1986; 2004), como: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, que subsidiam a aplicabilidade do processo de indicação. Esses indicadores são a essência dos instrumentos selecionados para a oficina, conforme demonstrado no Quadro 22.

Quadro 22 – Indicadores de AH/SD relacionados com os Anéis de Renzulli (1986; 2004)

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	CRIATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade;</li> <li>– Tem uma capacidade analítica e intuitiva muito desenvolvida;</li> <li>– Tem uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade);</li> <li>– Possui muitas informações sobre os temas que são de seu interesse;</li> <li>– Destaca-se nas atividades de seu interesse;</li> <li>– Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica;</li> <li>– Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras áreas;</li> <li>– Tem capacidade de generalização destacada;</li> <li>– Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido;</li> <li>– Tem um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na matemática).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– É extremamente curioso;</li> <li>– As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais;</li> <li>– Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo;</li> <li>– É muito imaginativo e inventivo;</li> <li>– Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes;</li> <li>– Gosta de arriscar-se e de enfrentar desafios;</li> <li>– Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual);</li> <li>– É inconformista e não se importa em ser diferente;</li> <li>– Sabe compreender ideias diferentes das suas;</li> <li>– Fica chateado quando tem que repetir um exercício/uma tarefa de algo que já sabe;</li> <li>– Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas;</li> <li>– É questionador quando algum adulto fala algo com o qual não concorda;</li> <li>– Não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Outro indicativo citado por Pérez e Freitas (2016) é o de liderança, que apesar de não pertencer aos Anéis de Renzulli, é bastante comum em estudantes com AH/SD, especialmente quando a área em destaque é interpessoal. De acordo com essas autoras, a liderança pode ser positiva ou negativa, e se destaca pelos seguintes indicadores: elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento,

autossuficiência, tendência a organizar o grupo e capacidade de coordenação (Pérez; Freitas, 2016). Além disso, as autoras salientam que os três grupos mencionados por Renzulli, bem como as características de estudantes com AH/SD, estão sujeitos a fatores ambientais e de personalidade que podem afetar a identidade dos indicadores.

Conforme Alencar (2007), existem alguns fatores que podem afetar a identificação dos indicadores de AH/SD, como: *fatores individuais*, como a baixa autoestima, a depressão e o próprio perfeccionismo, por exemplo, e podem impedir que a pessoa perceba os indicadores de AH/SD em si própria (Alencar, 2007).

Em mulheres, especialmente em adultas, *fatores sociais* como a sua educação diferenciada, a falta de modelos femininos de sucesso e a Síndrome do Impostor (Reis, 1999) geram baixa autoconfiança e tornam os indicadores invisíveis para elas ou os subvalorizam. Alencar (2007) ainda menciona os rótulos pejorativos (“Nerd” ou “CDF”) como geradores de subdesempenho e, em consequência, ocultadores dos indicadores. Aqui também podem ser incluídos os mitos e crenças sobre as AH/SD, que podem afetar as respostas aos instrumentos das AH/SD e das segundas fontes (responsáveis, professores, colegas) (Pérez, 2003).

Alencar (2007) também aponta que os fatores familiares são elementos que causam baixa performance e expectativa, pressão excessiva para o desempenho acadêmico ou conflitos familiares, que podem resultar em uma avaliação subestimada dos indicadores, camuflando as habilidades existentes. A baixa expectativa em relação ao desempenho do aluno, a pressão para o conformismo e a falta de flexibilidade dos docentes são fatores educacionais que levam ao subdesempenho (Alencar, 2007).

Como resultado da oficina, dos instrumentos de identificação entregues aos docentes, apenas três foram devolvidos preenchidos (D1, D3 e D4), totalizando 75%. Os outros 25% (D2) não apontaram nenhuma indicação de estudante com característica comportamental de AH/SD, mesmo após a sua participação na formação.

A devolução de 75% dos instrumentos preenchidos sugere que a maioria dos docentes (D1, D3 e D4) se sentiu capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na oficina. Isso é um indicador positivo da eficácia da formação para a maioria dos participantes. Já os 25% (D2) podem ter apresentado dificuldade em preencher os instrumentos por diversas razões, incluindo a percepção de que a identificação de AH/SD não é prioritária, falta de confiança nos próprios conhecimentos, ou outros

fatores pessoais e profissionais.

A análise dos resultados indica que a formação foi bem-sucedida para a maioria dos docentes, mas também destaca a importância de um suporte contínuo e personalizado para garantir que todos os participantes possam aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira eficaz. Para maximizar o impacto da formação, é essencial identificar e abordar as necessidades individuais dos docentes, fornecendo o apoio necessário para que todos se sintam capazes de identificar estudantes com AH/SD.

Após a conclusão do encontro formativo, solicitou-se que cada participante fizesse uma avaliação, destacando o que houve de mais interessante. O participante D1 relatou que as informações foram “[...] riquíssimas, apesar do pouco tempo e o deixou bastante reflexivo sobre sua prática pedagógica”; D2 declarou “[...] estar preocupado com as leis que asseguram o estudante com AH/SD, pois, no calendário de formações da escola não vê espaço para se conhecer essa realidade”. D3 falou que “[...] as características comportamentais o fizeram imaginar a sala de aula e alguns estudantes que ficam isolados em seu canto, e que por muitas vezes o deixou reflexivo”. O participante D4 relatou que a formação “[...] proporcionou conhecimentos enriquecedores, e que é preciso que se dê continuidade a essa temática nas formações locais, como na escola”.

Assim, percebeu-se que as atividades desenvolvidas durante a formação com as oficinas possibilitaram aos participantes docentes um novo olhar para com o estudante com características comportamentais de AH/SD. É evidente que a prática diária proporcionará uma intimidade maior com esse público-alvo da Educação Especial.

Nessa oportunidade, apresentou-se aos participantes a proposta de se elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas com a finalidade de apoiar os docentes na identificação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum. Tal proposta refere-se ao quarto objetivo desta pesquisa, que é elaborar, de forma colaborativa, um Caderno de Orientações Pedagógicas para contribuir com a identificação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum, como produto final deste estudo.

Nesse cenário, buscou-se, através dos discursos dos docentes durante os encontros formativos, elaborar o produto, de forma colaborativa. O título do produto foi denominado de *Caderno de Orientações Pedagógicas – AH/SD: identificar para*

*incluir*. As partes que compõem o produto foram selecionados levando em consideração os conteúdos apontados pelos participantes da pesquisa (docentes e estudantes) para a elaboração da oficina. O Caderno de Orientações Pedagógicas foi dividido em quatro partes, sendo assim distribuídas:

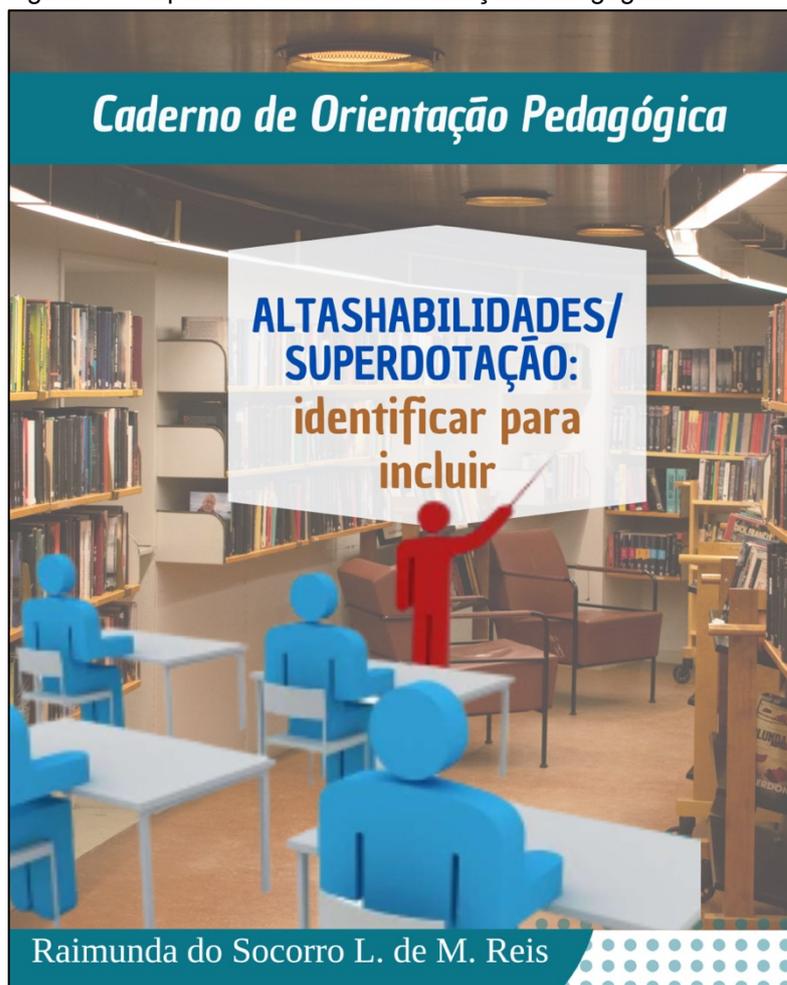
- Parte 1 – Concepções e Bases Legais das AH/SD;
- Parte 2 – Características, mitos e indicadores de AH/SD;
- Parte 3 – Os Instrumentos de identificação;
- Parte 4 – Considerações Finais.

Após a análise das informações coletadas em diálogo com os docentes durante os encontros formativos, elaborou-se o *Caderno de Orientações Pedagógicas – AH/SD: identificar para incluir*, que será abordado na próxima subseção.

#### *5.2.4 Descrição do Caderno de Orientações Pedagógicas como produto final da pesquisa*

O Caderno de Orientações Pedagógicas *Altas Habilidades/Superdotação: identificar para incluir* é um produto educacional destinado aos docentes das escolas regulares estaduais de São Luís (MA) Polo V. O objetivo é orientar os docentes sobre os estudantes com características comportamentais de AH/SD presentes em sala de aula comum, bem como auxiliar na identificação deste público-alvo da Educação Especial e na sua indicação para os núcleos especializados, que em São Luís é o NAAHS “Joãosinho Trinta”. A Figura 8 apresenta a capa elaborada para o Caderno.

Figura 8 – Capa do Caderno de Orientação Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O produto da pesquisa apresenta uma capa artística, seguida de uma capa convencional, com o nome da instituição, o título do produto educacional, a autora, a orientadora, os colaboradores e o ano de publicação. Em seguida, apresenta-se o sumário contendo a descrição dos tópicos e as respectivas páginas. Após o sumário, apresenta-se o produto educacional e as partes que o compõem. Ele está dividido em por quatro partes, abaixo descritas:

- 1ª Parte: abordam-se as AH/SD, as inteligências múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, que contribuem para a construção do conceito das AH/SD, as terminologias que definiram o termo AH/SD e as bases legais que fundamentam os direitos do estudante com AH/SD;
- 2ª Parte: descreve-se sobre as características, mitos e indicadores de estudante com AH/SD, os elementos que contribuem para a identificação desses estudantes: família, professores e colegas, e o enriquecimento

- curricular, com sugestões de atividades diferenciadas para esse público;
- 3ª Parte: apresentam-se os instrumentos que auxiliam na identificação de indícios de estudantes a partir dos indicadores de AH/SD. Apresenta-se também o núcleo especializado para o atendimento do estudante identificado e indicado pelo corpo docente a partir dos instrumentos de observação apresentados;
  - 4ª Parte: considerações finais que contemplam as expectativas com o produto final desse estudo e as referências bibliográficas (livros e filmes) que subsidiaram o produto, e, também, o perfil da autora e sua orientadora.

Após a conclusão do Caderno de Orientações Pedagógicas pretende-se socializar com as escolas do Polo V da Rede Estadual de São Luís (MA), principalmente as envolvidas nesse processo, como suporte para que os docentes tornem esses estudantes mais visíveis e estimulados.

#### 5.2.5 Avaliação do Produto Educacional

Para a avaliação do Produto Educacional da pesquisa, foram realizados os seguintes questionamentos aos participantes: “Você considera importante a elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas sobre as AH/SD? Você usaria? Justifique.” As respostas seguem ordenadas no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – Relato sobre a importância da elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas sobre as AH/SD

Participantes	Respostas
D1	“Muito importante, o professor precisa de um material de referência. E qualquer material que explique, exemplifique e oriente, é necessário à nossa realidade escolar. Eu usaria, ou melhor, eu usarei, porque isso ainda é complexo, precisamos de um norte. O que percebo também nos demais colegas professores, nos nossos diálogos, o que se confunde com alunos que têm transtornos, TDAH etc.”
D2	“Sim, é muito importante. Eu usarei, precisamos de um norte e informações nunca é demais se a informação é sistematizada, melhor ainda, porque, hoje se enfrenta muitos problemas no chão da sala de aula, pois falta informação e as dificuldades aparecem para ajudar e colaborar com o desenvolvimento desse aluno.”
D3	“Considero muito importante, porque a partir de orientações pautadas em conhecimentos teóricos e práticos, pode-se trabalhar os conteúdos e ao mesmo tempo fazer a inclusão de estudantes que são portadores de Altas Habilidades e Superdotação, pois este caderno de orientações permitirá um ensino sistemático e pautado em estudos e comprovações.”
D4	“Acho importantíssimo, principalmente porque não é tão discutido entre nós professores, ou às vezes, se tem outra visão desse aluno. Esse caderno pode ser um começo da busca por esclarecimento.”

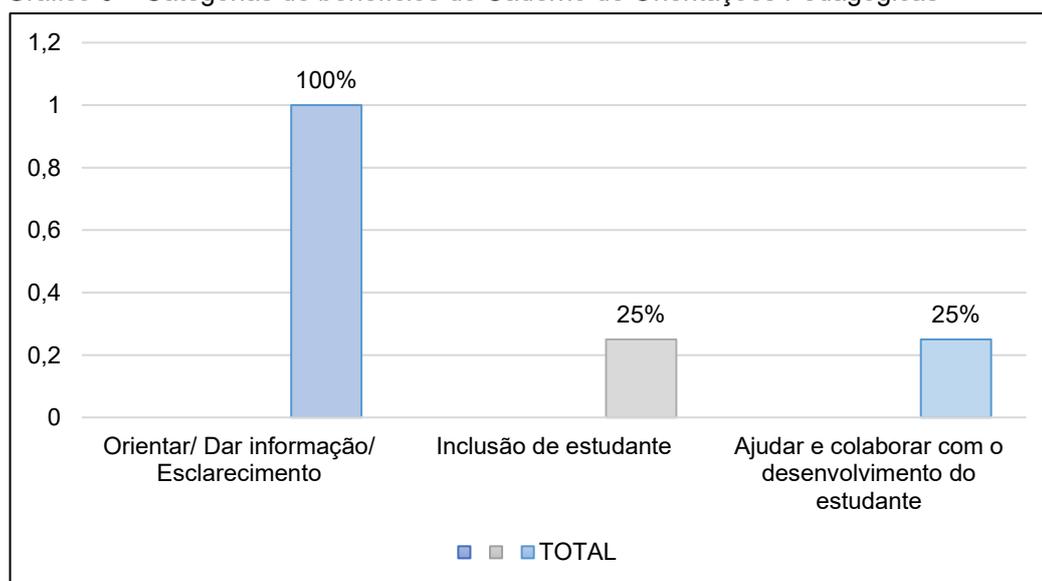
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esse questionamento também foi dirigido aos estudantes E1 e E2, que compartilharam as mesmas ideias mencionadas pelos docentes acerca da elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas. Os relatos dos participantes destacam a relevância de um Caderno de Orientações Pedagógicas para apoiar os professores na identificação e no atendimento de estudantes com AH/SD.

Os depoimentos convergem para a necessidade urgente de um instrumento pedagógico organizado, sistematizado e acessível que sirva como norte para a identificação e o atendimento adequado desse público-alvo. A fala dos participantes evidencia lacunas formativas e a complexidade de lidar com tais situações na prática educativa. Portanto, o Caderno de Orientações Pedagógicas, nesse contexto, é visto como um suporte essencial para promover práticas inclusivas fundamentadas em estudos e conhecimentos teórico-práticos.

Os resultados apresentados no Quadro 23 mostram que a maioria dos docentes considera relevante a elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas para as AH/SD. Os docentes e estudantes apontaram que os conteúdos do caderno trarão benefícios para o corpo docente e para a comunidade escolar. Para classificar essas respostas, utilizou-se a categoria *benefícios* do Caderno de Orientações Pedagógicas. Os benefícios apontados pelos docentes envolvidos (D1, D2, D3 e D4) e pelos estudantes (E1 e E2) são demonstrados no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Categorias de benefícios do Caderno de Orientações Pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A análise dos benefícios apontados pelos docentes (D1, D2, D3 e D4) e

estudantes (E1 e E2), conforme apresentados no Gráfico 6, revela uma forte ênfase no papel de orientação, fornecimento de informações e esclarecimento. O fato de essa categoria ter sido apontada pela maioria sugere que tanto os docentes quanto os estudantes reconhecem a importância de fornecer e receber esse tipo de apoio como um benefício essencial no contexto da pesquisa.

Além disso, tanto a inclusão dos estudantes quanto a colaboração no seu desenvolvimento foram apontadas como benefícios, embora em menor proporção entre os participantes (docentes e estudantes). Isso sugere que, apesar de o papel fundamental da inclusão e da colaboração ser reconhecido, essas práticas podem não ser percebidas de maneira tão ampla ou intensa. Isso indica que há espaço para um aprimoramento na implementação e no desenvolvimento dessas práticas, a fim de torná-las mais eficazes.

A diferença nas percepções pode indicar áreas de crescimento ou possíveis desafios enfrentados pelos docentes e estudantes para efetivar essa colaboração e inclusão de maneira mais ampla. A inclusão, por exemplo, poderia envolver uma maior adaptação dos métodos de ensino ou o reconhecimento mais consistente das diferentes necessidades dos alunos com AH/SD, uma área que pode ser aprofundada no Caderno de Orientações Pedagógicas desta pesquisa.

Assim, integrar e equilibrar essas subcategorias na prática docente pode não apenas aprimorar a formação dos docentes, mas também criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, que valorize as potencialidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com AH/SD, promovendo uma educação inclusiva de qualidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD em salas de aula do ensino comum, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas à elaboração de Caderno de Orientações Pedagógicas para a inclusão de estudantes com AH/SD. Na pesquisa bibliográfica, mais especificamente no Estado da Questão, os resultados encontrados evidenciam a escassez da formação e o desconhecimento dos docentes sobre as características e necessidades dos estudantes com AH/SD.

Em suma, a análise da pesquisa demonstra que a falta de formação e o desconhecimento dos docentes sobre estudantes com AH/SD são problemas estruturais que requerem intervenções em vários níveis: desde a reformulação dos currículos de formação (inicial e continuada) de professores até a implementação de políticas públicas e a promoção de uma maior conscientização e conhecimento sobre o tema na comunidade educacional.

Na pesquisa aplicada, realizada em duas escolas da REE de São Luís, pertencentes no Polo V – Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa” e Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” – foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com os docentes e questionários semiestruturados com os estudantes.

Em se tratando do objetivo de identificar concepções teórico-metodológicas que apoiam o processo de ensino de estudantes com AH/SD, constatou-se que todos os docentes participantes da pesquisa afirmaram que desconheciam as concepções teórico-metodológicas sobre as AH/SD. No entanto, as respostas apresentadas pelos participantes D1, D2 e D4 indicaram o componente *habilidade acima da média*, um dos elementos presentes na Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004). Também se constatou que apenas o participante D1 realiza algum tipo de procedimento metodológico diferenciado (enriquecimento curricular) com estudantes que apresentam características comportamentais de AH/SD.

Seguindo para o objetivo de verificar quais temáticas abordadas nas formações continuadas das escolas da rede estadual de São Luís (MA) Polo V, que fazem relação com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD, observou-se que durante o período analisado (2020 a 2024), 12 formações foram realizadas na área da Educação Especial, sendo a temática das AH/SD abordada

somente uma vez, em 2023. Isso indica que a AH/SD é um tema pouco abordado nas formações docentes dos órgãos competentes. Entre as temáticas mais trabalhadas estão: deficiência intelectual e deficiência auditiva. Comparando as informações supracitadas com as respostas dos docentes, percebeu-se que todos os entrevistados relataram que “não” participaram de formação continuada sobre as AH/SD.

No que se refere ao objetivo de propor oficinas pedagógicas sobre a temática AH/SD para auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD na escola regular, realizaram-se três encontros formativos para discutir sobre as AH/SD. Os encontros ocorreram de forma presencial, no turno matutino e vespertino, com duração de três horas, com quatro docentes.

Os encontros formativos foram realizados no intuito de compartilhar informações sobre os aspectos históricos e legais das AH/SD, conceitos, características e mitos acerca dos estudantes. Realizou-se, ainda, dentro dos encontros formativos, a oficina como proposta prática para os docentes identificarem os estudantes com AH/SD.

Ao analisar os resultados das formações e oficina, constatou-se que as mesmas foram bem-sucedidas, concluindo-se que a formação é essencial para identificar e abordar as necessidades individuais dos docentes, fornecendo o apoio necessário para que se sintam capazes de identificar estudantes com AH/SD.

Por último, buscando alcançar o objetivo de elaborar, de forma colaborativa, um Caderno de Orientações Pedagógicas para contribuir com a identificação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum, utilizaram-se as informações obtidas nas entrevistas e nos questionários, bem como nos encontros formativos realizados com os docentes participantes da pesquisa.

Os resultados encontrados, na entrevista e nos questionários, em relação aos conteúdos apontados para conter no Caderno de Orientações Metodológicas, foram: concepção e bases legais das AH/SD, características, mitos e indicadores de AH/SD, e instrumentos de identificação. Todos os participantes justificaram a importância do Caderno de Orientações Metodológicas, apontando os seguintes motivos: orientar, dar informações e esclarecimento, promover a inclusão de estudantes, e ajudar e colaborar com o desenvolvimento dos alunos com AH/SD.

A pesquisa alcançou os objetivos propostos, embora algumas tentativas não tenham sido concretizadas como planejado, a exemplo da quantidade de escolas participantes (a princípio três escolas), quantidade de formações e duração

(inicialmente quatro, com duração de quatro horas). As informações repassadas pela Supmode, sobre as formações continuadas realizadas na área da Educação Especial, não apresentaram maiores detalhes sobre essas informações, o que impossibilitou uma avaliação detalhada das políticas e práticas formativas, destinadas aos docentes que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente com os estudantes com AH/SD, foco desta pesquisa. Tais entraves tiveram os seguintes impactos na pesquisa:

- A menor participação limitou a representatividade dos resultados e pode ter afetado a validade externa dos achados, reduzindo a capacidade de generalização para outros contextos escolares;
- A redução na quantidade e duração das formações pode ter comprometido a profundidade e a eficácia das capacitações oferecidas aos docentes;
- As informações fornecidas pela Supmode foram insuficientes e faltaram detalhes importantes, o que impediu uma avaliação abrangente e precisa das políticas e práticas formativas destinadas aos docentes que atuam com estudantes da Educação Especial, especialmente aqueles com AH/SD.

Diante dos impactos apresentados, recomenda-se para futuras pesquisas:

- Uma ampliação de escolas participantes para aumentar a representatividade dos dados e a capacidade de generalização dos resultados;
- A necessidade de estabelecer uma colaboração contínua entre pesquisadores, educadores e autoridades para garantir que todos os dados necessários sejam disponibilizados e utilizados de forma eficaz na análise e avaliação das políticas educacionais; e
- A implementação de sistemas de avaliação contínua para monitorar e melhorar a qualidade das formações continuadas oferecidas aos docentes, incluindo *feedback* dos participantes e ajustes, conforme necessário.

Almeja-se que a dissertação e o produto educacional da pesquisa contribuam com informações sobre as AH/SD, a fim de que possam auxiliar os docentes no processo de identificação de estudantes com AH/SD, consequentemente diminuindo

a sua invisibilidade dentro do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e altas habilidades/superdotação**: uma perspectiva para o desenvolvimento de potenciais. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- AMIRYOUSEFI, M.; ZAREI, G. R. Are MI and motivation catered for in EAP textbooks? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 573-577, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.111>
- ANASTASIOU, L. G.; CAMARGOS, F. V.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ANJOS, M. do S. dos. **Identificação e atendimento a alunos com altas habilidades**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora XYZ, 2011.
- ANTIPOFF, E. de O.; CAMPOS, D. M. da. **Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. 50 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo: 2011.
- BATISTA, P. C.; WEIS, D. L. A contribuição da formação continuada para a prática docente: reflexões e desafios. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 45-63, 2011.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4024.htm). Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 95, de 1995**. Estabelece diretrizes sobre a educação de superdotados. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 ago. 2001a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2 ed. SEESP/MEC. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 10 de novembro de 2011**. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para incluir o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm). Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.098, de 17 de outubro de 2023. Estabelece as diretrizes para implantação de políticas públicas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 17 out. 2023. Disponível em: <https://bancodeleis.unale.org.br/Arquivo/Documents/17/legislacao/image/MA/L/L120982023.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CAMPOS, N. M. C. **Prática e formação docente para a Educação Especial inclusiva**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos(as) com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. 2024. 267 p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. A. da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br>. Acesso em: 21 maio 2024.

CLARK, B. **Growing up gifted**: Developing the potential of children at home and at school. 3rd ed. Prentice Hall, 1992.

COLARES, R. P.; BARBOSA, L. L. O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 11-22, 2005.

CORTEZ, M. J.; ACCIOLY, D. C. S. (Org.). **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar**: o paradigma para a educação no século XXI. São Paulo: All Print, 2012.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as Altas Habilidades**: construindo caminhos. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008. 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: 21 maio 2024.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Superdotados e suas necessidades educacionais: uma abordagem prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DELOU, C. M. C. **Educação inclusiva: atendendo alunos com altas habilidades/superdotação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DELOU, C. M. S. **Educação de superdotados no Brasil: desafios para a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

DELOU, C. M. Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula. *In*: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação: diferentes perspectivas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 49-70.

DÍAZ-RICO, L. T.; HEINIG-BOYNTON, A. L. **Teaching English learners: Strategies and methods**. Boston: Pearson, 1995.

DOMINGUEZ RODRÍGUEZ, A.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, V.; LORENZO LUCAS, J. M. Altas capacidades intelectuales: nuevas identificaciones y nuevos enfoques educativos. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 61, n. 224, p. 289-308, 2003.

DORINI, E. B. C. **Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, 2019.

FABER, M.; ALVES, M. A invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro. **Revista de Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 45-58, 2023.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

FERNANDEZ, B. O. **Formação continuada de educadores para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2022.

FLEITH, D. S. **Altas habilidades/superdotação: Identificação e avaliação**. [S. l.], 2007.

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

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FOSSÁ, L. M. **Pesquisa qualitativa: como e por que fazer?** 2ª ed. Rio de Janeiro:

Editora, 2013.

FREEMAN, J.; GUENTHER, E. **The gifted and talented**: their social and emotional development. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, D. A.; PÉREZ, J. A. **A educação para talentos**: fundamentos e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Editora ABC, 2010.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. **Arizona State University**, [S. l.], v. 23 n. 30, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010

GADOTTI, M. **A educação na cidade**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. **Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom**: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented. Free Spirit Publishing, 2002.

GAMA, M. A. **Teoria das Inteligências Múltiplas**: contribuições para o ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Editora X, 2014.

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

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria em prática. Tradução de Érica Fagundes. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

2006a.

GARDNER, H. **Five Minds for the Future**. Boston: Harvard Business School Press, 2006b.

GÁSPARI, A.; SCHWARTZ, I. **Altas habilidades/superdotação: construindo caminhos na educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GODOY, A. S. **Análise de conteúdo: o uso da técnica de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa**. São Paulo: RAE - Revista de Administração de Empresas, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 55-68, 2005.

GOULART, M. I. B. **A história da educação especial no Brasil**. Campinas: Papirus, 2002.

GUENTHER, Z. C.; PISKE, F. H. R. **Altas habilidades/superdotação: múltiplas perspectivas para a educação inclusiva**. Curitiba: Appris. 2014.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **A formação contínua de professores: teoria e prática**. 1. ed. Barcelona: Graó, 2001.

IMBERNÓN, F. **A formação de professores: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artmed. 2006.

IMBERNÓN, F. **A formação contínua de professores: Abordagens, práticas e questões**. São Paulo: Cortez, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A Forma não discursiva de apresentar informações**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. p. 3.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Vozes, 2015.

MACLEOD, K. 6 gênios que foram considerados péssimos. **YouTube**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxx>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 19, p. 78-90, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003. p. 124-127.

MANZANO, P. P. **Altas habilidades/superdotação e inclusão escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARAL, M. R. C. **Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: formação para profissionais da educação**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Universidade Internacional Federal Latino-Americana (UNINTER), Curitiba, 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas**. São Luís, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, A. P.; CHACON, S. M. A. A.; ALMEIDA, D. A. A. Formação de professores para a educação inclusiva: reflexões e práticas para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, n. 74, p. 367-384, 2018.

MARTINS, A. P.; CHACON, S. M. A. A. Educação inclusiva e o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação: uma proposta de formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 203-220, 2013a.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/Superdotação nos currículos dos cursos de pedagogia da UNESP. *In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, v. 1, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013b, p. 2895-2906.

MAZZOTTA, M. A. **A primeira comissão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para estabelecer normas para identificar e atender aos alunos superdotados.** [S. l.], 1990.

MAZZOTTA, M. I. **A educação especial no Brasil: políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** SP, Ed. Cortez, 1996.

MAZZOTTA, P. R. **A superdotação e a educação: contribuições para a identificação e atendimento de estudantes superdotados.** [S. l.], 2005.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades / superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial / Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades / superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial / Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, M. de M.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

NAKANO, T. A. **Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NAKANO, T.; WECHSLER, S. **Identificação de superdotados e talentosos: Fundamentos teóricos e aplicação prática.** [S. l.], Editora Artmed, 2006.

NEGRINI, A. S.; FREITAS, M. T. S. **Altas habilidades/superdotação: Contribuições para a educação.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas. 1979.

OLIVEIRA, F. S. de. **É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018).

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: eferenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 14 jul. 2024.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação aos professores**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

OZÓRIO, F. J. D. G. **Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Maranguape, CE, 2021.

PAIVA, M. L. S. **Dificuldades no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação segundo docentes do ensino fundamental**. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. F. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, [S. l.], v. 14, n. 2, , p. 77-88, maio/ago. 2009.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Formação de professores e Altas Habilidades ou Superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. e5533023, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271995533>

PÉREZ, A. Altas habilidades/superdotação e o ensino de ciências: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação Científica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 15-27, 2003.

PÉREZ, A. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para o atendimento de alunos com altas habilidades. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 24-37, 2004.

PÉREZ, A. Reflexões sobre a formação de professores para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 65, p. 115-130, 2016.

PÉREZ, A.; FREITAS, C. O ensino de ciências para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 92, n. 229, p. 33-45, 2011.

PÉREZ, A.; FREITAS, C. Estratégias de inclusão no ensino de ciências para alunos com altas habilidades. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 19, n. 59, p. 75-95, 2014.

PÉREZ, A.; FREITAS, C. A formação de professores para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 597-612, 2016.

PÉREZ, A.; NAPOLEÃO, E. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 89-101, 1996.

POCINHO, M. **Altas habilidades/superdotação: estudo sobre inteligência emocional e criatividade**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

RANGEL, L. **Desafios na identificação e no atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e Altas Habilidades/Superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019. DOI: <https://10.21723/riaee.v14i2.11080>

REIS, S. M. **Reflections on the underrepresentation of women in gifted programs**. [S. l.], 1999.

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

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. *In*: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (Ed.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1998. p. 50-72.

RENZULLI, J. S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. **Journal for the Education of the Gifted**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 3-54, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235329902300102>

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 27, r. 1, p. 75-134, 2004.

RENZULLI, J. S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. **Gifted Education International**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 163-178, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940702300206>

RENZULLI, J. S. The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 114-126, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21740>

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A focus on developing talent.** [S. l.], 1985.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. H. **The schoolwide enrichment model: A focus on developing the gifts and talents of all students.** In: Handbook of gifted education. 3. ed. Boston: Pearson, 2006. p. 233-249.

RODRIGUES, A. L. **A inclusão escolar: reflexões sobre o processo educativo para alunos com e sem deficiência.** [S. l.], Cortez. 2017.

ROEPER, A.; MAY, P. J. The gifted and talented: A social-psychological perspective. **Journal of Gifted Education**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 1-11.2000.

RONDINI, A. M.; PEDRO, L. F.; NAKANO, T. **Instrumentos de identificação de altas habilidades/superdotação: Abordagens contemporâneas e validação.** [S. l.], Editora Cortez, 2022.

ROSA, K. N. S. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”:** Lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SABATELLA, M. L. A. **Altas habilidades/superdotação: promovendo talentos e desenvolvendo criatividade.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SABATELLA, M. L. P.; 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.** v. 1: Orientação aos professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, M. **Formação e prática docente: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, R. L. dos; GUENTHER, Z. A. L.; ZANIOLO, A. M. Invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 253-281, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação. **Enriquecimento curricular: orientações pedagógicas.** São Paulo: SEE/SP, 2008.

SILVA, F. A.; VIEIRA JUNIOR, N. C. **Manual para elaboração das ilustrações: tabelas, gráficos e figuras.** Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2014.

SILVA, T. **A contribuição de Helena Antipoff para a educação especial no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SILVA, T. S. e. **A formação de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, 2023.

SILVEIRA, A. L.; NÓBREGA-THERRIEN, A. M. C. A. O estado da questão: a formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 48, p. 421-437, 2011.

SIMONETTI, M. L. **A formação de professores e a construção de um ensino inclusivo**. [S. l.], Editora XYZ, 2007.

SOLOW, K. D. **Understanding the gifted**: A comprehensive guide to identifying and helping the gifted child. [S. l.], 2001.

SOUZA, A. R.; RANGNI, R. A. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 958-972, 2019. DOI: <http://10.5007/2175-795X.2019.e54531>

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino**: o quê, por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

VIRGOLIM, A. M. S. **Altas habilidades/superdotação**: como identificar e estimular. Petrópolis: Vozes, 1997.

VIRGOLIM, A. M. M. **Altas habilidades/superdotação**: desafios e possibilidades para a inclusão escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

VIRGOLIM, A. M. C. **Superdotação e talentosos**: identificando e promovendo potenciais. Brasília: Plano, 2007.

VIRGOLIM, V. S. **Altas habilidades/superdotação**: o desafio do atendimento educacional especializado na escola inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

**Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, V. S. **Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento humano: superdotação na perspectiva da psicologia positiva**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

VIRGOLIM, A. M. C. **Altas habilidades/superdotação: Identificação, atendimento e inclusão escolar**. Brasília: Editora Aprender, 2019.

WECHSLER, S. M.; SUÁREZ, T. S. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/Superdotação. **Revista de Psicologia**, [S. /], v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes do 1º Ensino Médio (área de História e Português) do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” e Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de conclusão de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que tem como objetivo investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que possa auxiliar na indicação desse público-alvo, matriculado no ensino regular.

Entrevista realizada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino

Graduação? Pós-graduação? Qual é o seu nível de instrução acadêmica?

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Especialização? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

**B) QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Em sua formação inicial, já havia estudado sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)? Se a resposta for positiva, como foi contemplado?
2. Que conceitos teóricos e metodológicos você conhece e usa no processo de ensino de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)?

3. Houve alguma formação continuada em relação às AH/SD? Caso sim, qual foi o tipo de abordagem utilizado?
  
4. Você acredita que a elaboração de oficinas pedagógicas pode auxiliar os docentes na identificação de estudantes com Alta Habilidades/Superdotação na escola regular? Se sim, quais os conteúdos relevantes a serem abordados em uma oficina pedagógica sobre este tema?
  
5. Você considera importante a elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas sobre as AH/SD? Você usaria? Justifique?
  
6. Que tipo de orientações pedagógicas você considera importante conter no produto educacional da pesquisa?

**APÊNDICE B – Roteiro do questionário aplicado aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação do 1º Ensino Médio do Centro de Ensino “Estado do Mato Grosso” e Centro de Ensino “Joaquim Gomes de Sousa”**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de conclusão de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que tem como objetivo investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que possa auxiliar na indicação desse público-alvo, matriculado no ensino regular.

Entrevista realizada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO APLICADO**

1. Você considera que suas habilidades são reconhecidas, estimuladas e incentivadas pelos docentes da escola?

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_

( ) Não

2. A sua indicação para o Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação “Joãosinho Trinta” foi através de quem?

( ) professor ( ) colegas ( ) família ( ) outros

3. Você acha que os docentes da sua escola têm conhecimento sobre estudantes com características de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)?

( ) Sim ( ) Não, por quê? \_\_\_\_\_

4. Que tipo de conteúdo você considera importante conter em uma oficina pedagógica que trate sobre Altas Habilidades/Superdotação?

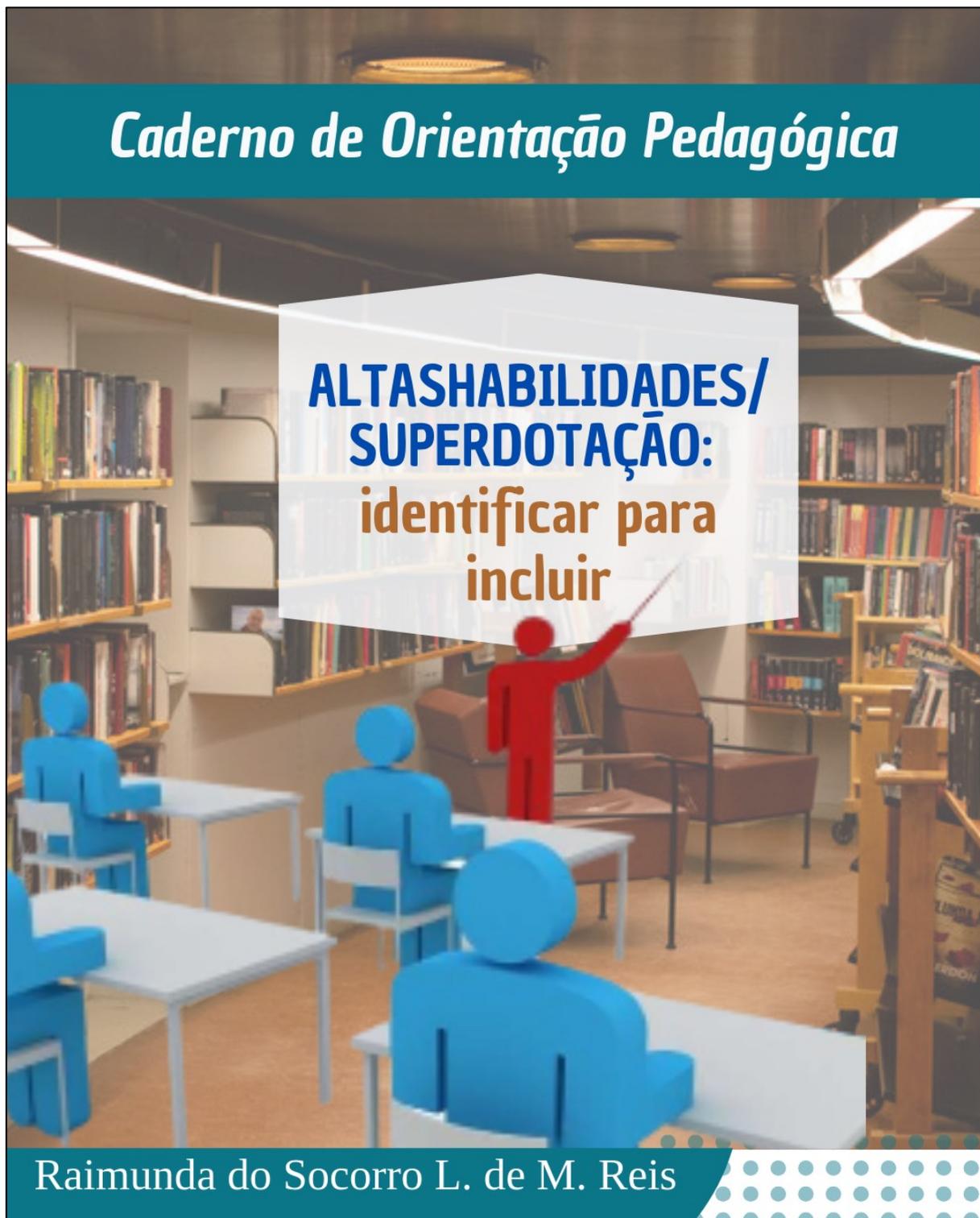
- Características de estudantes com AH/SD
- Mitos criados sobre esse estudante
- Formas de ensino para estudantes com AH/SD
- Conceito (saber o que é uma pessoa com AH/SD)

5. Você considera que um Caderno de Orientações Pedagógicas pode auxiliar os docentes no ensino de estudantes com AH/SD?

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Produto Educacional: Caderno de Orientação Pedagógica –  
Altas Habilidades/ Superdotação: identificar para incluir**





**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE M. REIS**

**Caderno de Orientação Pedagógica**  
**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:**  
**identificar para incluir**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERCIONALIZAÇÃO  
(AGEUFMA)**

Prof. Dr. Alexandre Barradas

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

**AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Raimunda do Socorro Lemos de Matos Reis

**ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

**IMAGEM DA CAPA**

Imagem - Criado no site de artes digitais Canva

Elaboração: Socorro Lemos



2024



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>PARTE 1 - CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS DAS AH/SD .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTE 2 - TIPOS, CARACTERÍSTICAS, MITOS E INDICADORES DE AH/SD..</b>	<b>16</b>
<b>PARTE 3 - INSTRUMENTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE AH/SD ....</b>	<b>23</b>
<b>PARTE 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>CONHECENDO A AUTORA.....</b>	<b>43</b>
<b>CONHECENDO A ORIENTADORA.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>45</b>



## APRESENTAÇÃO

O caderno de orientação pedagógica "Altas Habilidades/ Superdotação: identificar para incluir" é o produto educacional da pesquisa sobre a formação continuada de docentes para inclusão de estudantes com AH/SD com enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís - Polo V, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Ele compõe-se de informações sobre as concepções, leis, características, instrumentos, entre outros, que contribuem para a identificação inicial de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em estudantes do ensino regular, proporcionando o desenvolvimento e a desse público-alvo da educação especial.

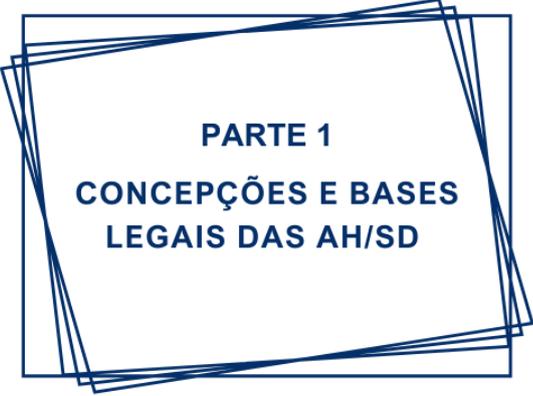
A estrutura do caderno divide-se em 4 (quatro) partes:

- Parte 1 - "Concepções e bases legais das AH/SD" apresenta o conceito, leis, que garantem o atendimento ao estudante das AH/SD.
- Parte 2 - "Tipos, mitos, características e indicadores de AH/SD", neste item apresenta-se principalmente as características e os indicadores que proporciona uma visibilidade mais clara desse público.
- Parte 3 - apresenta "Instrumentos" utilizados para a identificação inicial de AH/SD em estudantes de escola regular.
- Parte 4 - "Considerações finais", contemplam as nossas expectativas em relação ao Caderno de Orientações Pedagógicas.

E como fonte que fundamentaram este caderno de orientações pedagógicas sobre as AH/SD, são apresentadas as referências bibliográficas e as credenciais sobre a autora e a sua orientadora com seus respectivos currículos.

Faz-se necessário elencar a contribuição dos docentes participantes da pesquisa que, após as oficinas ministradas pela pesquisadora, selecionaram os conteúdos considerados fundamentais para a identificação inicial e indicação de estudantes com AH/SD.

Boa Leitura!



**PARTE 1**  
**CONCEPÇÕES E BASES**  
**LEGAIS DAS AH/SD**



## ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: o que é isso?

**D**e acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) são Aqueles que apresentam potencial elevado, de forma isolada ou combinada, nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização das tarefas que estão relacionadas à sua área de interesse (Brasil, 2008).



A concepção das AH/SD descrita pelo PNEEPEI fundamentaram-se em dois grandes pesquisadores:



**Howard Gardner** (2000, 1994)  
Psicólogo cognitivo e educacional  
Pesquisador das Múltiplas  
Inteligências



**Joseph Renzulli** (2014, 2004, 1986)  
Psicólogo educacional  
Pesquisador das AH/SD  
Autor da TEoria dos Três anéis

**Os dois teóricos compartilham uma visão de que a inteligência e o talento são complexos, multidimensionais e desenvolvíveis, e que a educação precisa ser flexível para reconhecer e apoiar essas múltiplas formas de competência.**



## As Inteligências Múltiplas...

**Você Sabia!**

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner é importante para a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) porque reconhece a diversidade de interesses e potenciais dos estudantes com AH/SD. (Pereira, 2005)

A teoria de Gardner propõe que as pessoas têm múltiplas inteligências que não podem ser mensuradas por instrumentos tradicionais de avaliação. Ela também defende que as pessoas desenvolvem capacidades particulares e podem desenvolver competências em diferentes áreas de aprendizagem (Pereira, 2005).

**Os primeiros estudos de Gardner definiram sete tipos de inteligência:**

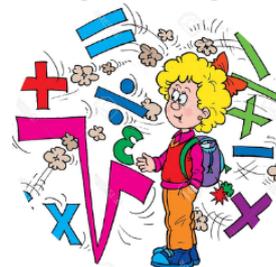
### Inteligência Linguística



As pessoas que possuem este tipo de inteligência têm grande facilidade de se expressar, tanto oralmente como na forma escrita. Além da grande expressividade, também têm um alto grau de atenção e sensibilidade para entender pontos de vista alheios. É uma inteligência fortemente relacionada ao lado esquerdo do cérebro é uma das mais comuns.

Pessoas com esse perfil de inteligência têm uma alta capacidade de memória e um grande talento para lidar com matemática e lógica em geral. Elas têm facilidade para encontrar solução de problemas complexos, com a capacidade de quebrar estes problemas em problemas menores e ir resolvendo cada um deles até chegar à resposta final. São pessoas organizadas e disciplinadas. É uma inteligência fortemente relacionada ao lado direito do cérebro.

### Inteligência Lógica



Fonte: <https://businessinrhyme.com/2015/08>

### Inteligência Motora



Pessoas com este tipo de inteligência possuem um grande talento em expressão corporal e têm uma noção espantosa de espaço, distância e profundidade. Têm um controle sobre o corpo maior que o normal, sendo capazes de realizar movimentos complexos, graciosos ou fortes com enorme precisão e facilidade. É uma inteligência relacionada ao cerebelo, que é a porção do cérebro que controla os movimentos voluntários do corpo. Presente em esportistas olímpicos e de alta performance, é um tipo de inteligência diretamente relacionado à coordenação e capacidade motoras.

### Inteligência Espacial

Pessoas com este perfil de inteligência têm uma enorme facilidade para criar, imaginar e desenhar imagens 2D e 3D. Elas possuem grande capacidade de criação em geral, mas principalmente apresentam um enorme talento para a arte gráfica. Pessoas com este perfil de inteligência têm como principais características a criatividade e a sensibilidade, sendo capazes de imaginar, criar e enxergar coisas que quem não tem este tipo de inteligência desenvolvido, em geral, não consegue.



### Inteligência Musical



É um dos tipos mais raros de inteligência. Pessoas com este perfil têm uma grande facilidade para escutar músicas ou sons em geral e identificar diferentes padrões e notas musicais. Eles conseguem ouvir e processar sons além do que a maioria das pessoas consegue, sendo capazes também de criar novas músicas e harmonias inéditas. É como se conseguissem "enxergar" através dos sons. Algumas pessoas têm esta inteligência tão evoluída que são capazes de aprender a tocar instrumentos musicais sozinhas. Assim como a inteligência espacial, este é um dos tipos de inteligência fortemente relacionados à criatividade.

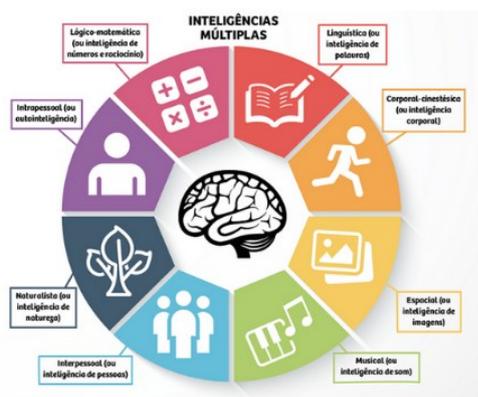
## Inteligência Interpessoal



É um tipo de inteligência ligada à capacidade natural de liderança. Pessoas com este perfil de inteligência são extremamente ativas e em geral causam uma grande admiração nos outros. São os líderes práticos, aqueles que chamam a responsabilidade para si. Eles são calmos, diretos e têm uma enorme capacidade para convencer o outro a fazer tudo o que acharem conveniente. São capazes também de identificar as qualidades das pessoas e extrair o melhor delas, organizando equipes e coordenando trabalho em conjunto.

Um tipo raro de inteligência também relacionado à liderança. Quem desenvolve a inteligência intrapessoal tem uma enorme facilidade para entender o que as pessoas pensam, sentem e desejam. Ao contrário dos líderes interpessoais, que são ativos, os líderes intrapessoais são mais reservados, exercendo a liderança de um modo mais indireto, através do carisma, e influenciando as pessoas através de ideias e não de ações. Entre os tipos de inteligência, este é considerado o mais raro.

## Inteligência intrapessoal



- Cada indivíduo nasce com um vasto potencial;
- Não existem habilidades gerais;
- Duvida da possibilidade de medir-se a inteligência por meio de testes com papel e lápis;
- Dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas diversas.

(Gardner, 2000, 1994)

Fonte: <https://reginaldomaker.wordpress.com/2020/07/28/as-inteligencias-multiplas/>



## CONCEPÇÃO DAS AH/SD NO OLHAR DE RENZULLI

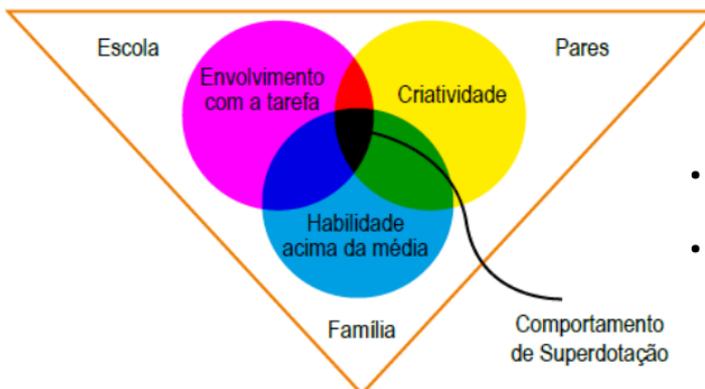


**Joseph Renzulli** é um dos pesquisadores mais influentes na área de **altas habilidades/ superdotação**. Ele desenvolveu o **Modelo dos Três Anéis** para definir a superdotação, que se tornou uma das bases mais reconhecidas nesse campo.

### Modelo dos Três Anéis

Segundo Renzulli (1986), existem três componentes essenciais para a formação do comportamento superdotado, que é denominado de Modelo dos Três Anéis ou Modelo Triádico e consiste em: **habilidades acima da média** em alguma área de conhecimento, grande **envolvimento com a tarefa** e altos níveis de **criatividade**.

Renzulli (1986/ 2004) propõe a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, apresentando este conceito a partir de uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos - Diagrama de Venn - que representam três traços considerados fundamentais para se reconhecer as altas habilidades/superdotação



- A interação de três componentes;
- Nenhuma dessas componentes, por si só, **será suficiente para a expressão da AH/SD.**

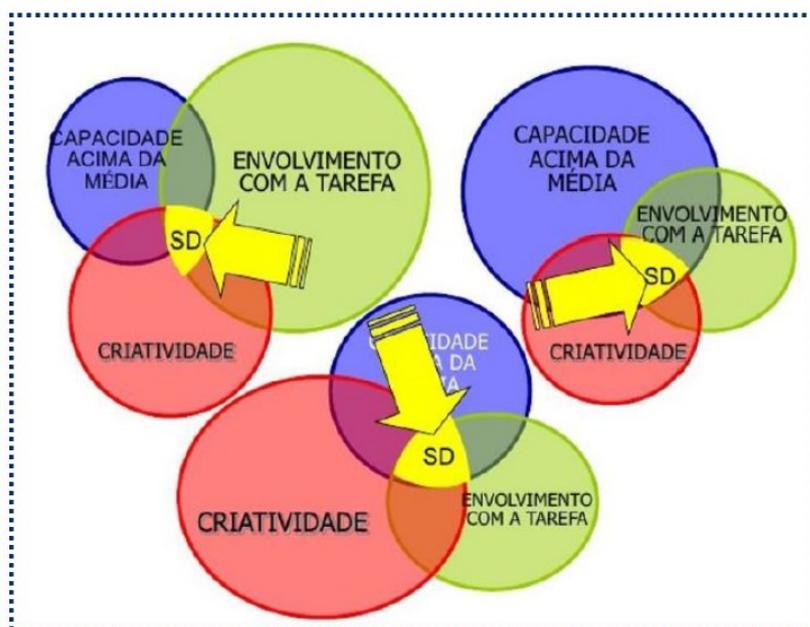
Modelo Triádico de Superdotação (RENZULLI, 1986).



### Modelo dos Três Anéis

Os comportamentos de superdotação podem se manifestar mesmo quando os três conjuntos de traços não estão presentes ao mesmo tempo. O autor deixa claro que nenhum deles é mais importante que o outro, podendo ser utilizados separadamente para a indicação de uma criança para o programa de altas habilidades (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, Reis & Smith, 1981).

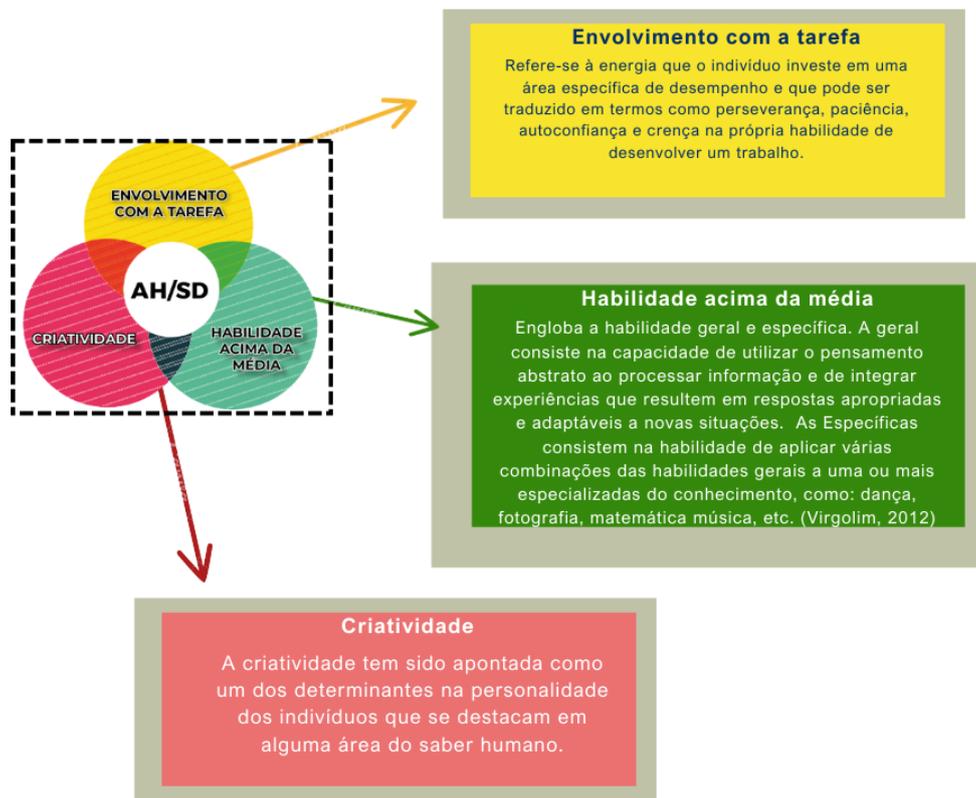
#### Diagrama da Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Saiba Mais

<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/Agosto24.08.20221.pdf>

## Modelo dos Três Anéis



### VOCÊ SABIA...

As pessoas com AH/SD podem apresentar uma habilidade superior em uma determinada área, por exemplo, ser um excelente jogador de futebol ou apresentar grande facilidade na área das ciências exatas como a Matemática ou, ainda, apresentar diferentes habilidades em diferentes áreas.

(Fleith, 2007, p. 36-37)



### Diferentes terminologias das AH/SD

As terminologias "precoce", "prodígio" e "gênio" são frequentemente usadas para descrever diferentes tipos de altas habilidades, mas possuem significados e características distintas. Cada uma delas destaca diferentes aspectos do desenvolvimento e expressão do talento. Abaixo, são descritas as principais características de cada uma, com algumas referências que podem ser úteis para o aprofundamento:

TERMO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	IDADE DE EXPRESSÃO	EXEMPLO DE PERFIL	DESENVOLVIMENTO
Precoce	Habilidades avançadas para a idade, mas não necessariamente de nível adulto	Infantil	Criança que lê aos 3 anos	Pode ou não manter a diferença com o tempo
Prodígio	Habilidade em nível adulto em uma área específica	Infantil (antes dos 10 anos)	Pianista que toca como um profissional aos 8 anos	Exige treinamento intenso e suporte
Gênio	Capacidade criativa e intelectual muito além da média, com contribuições transformadoras	Adolescente ou adulto (embora alguns surjam cedo)	Cientista que cria uma teoria revolucionária	Envolve inovação e impacto histórico

Fonte: elaborado pela autora (2024)



Em relação à precocidade é preciso ter cautela e manter a observação, pois tais sinais são preditivos, o fato de apresentarem uma habilidade prematura não garante que tenham AH/SD. (São Paulo, 2021).



## LEIS QUE AMPARAM OS DIREITOS DAS PESSOAS COM AH/SD

### OBJETIVO

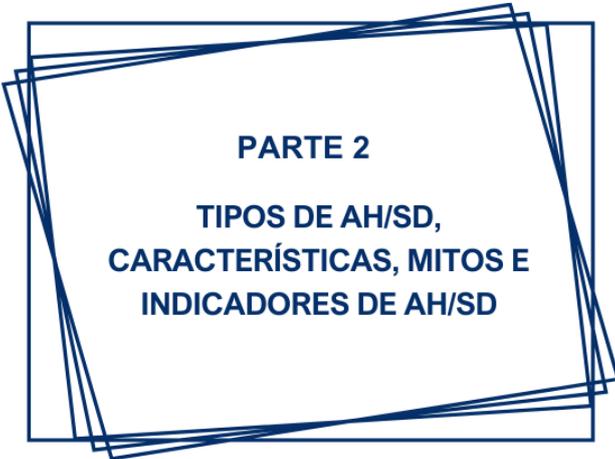
Garantir o reconhecimento, a identificação e o atendimento especializado. Essas leis visam assegurar que os estudantes com potencial elevado recebam uma educação adequada às suas necessidades, promovendo seu desenvolvimento integral.

O quadro abaixo que inclui as principais leis que embasam o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no Brasi, com destaque para a legislação mais recente no estado do Maranhão,

### LEIS QUE EMBASAM O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM AH/SD

Lei/Norma	Descrição	Principais Pontos
Constituição Federal (1988)	Art. 205 e 208	Garante o direito à educação e atendimento especializado a estudantes com AH/SD.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996	Art. 4º, Inciso III; Art. 58 a 60	Define o dever do Estado em oferecer atendimento especializado gratuito para AH/SD, preferencialmente na rede regular de ensino.
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Meta 4	Prevê a universalização do acesso à educação para estudantes com AH/SD e o atendimento educacional especializado (AEE).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Diretrizes de inclusão	Enfatiza a inclusão de alunos com AH/SD em classes regulares, com apoio em salas de recursos multifuncionais.
Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegura o direito à educação inclusiva e a adaptação curricular para atender alunos com AH/SD.
Lei Estadual nº 11.301/2020	Legislação mais recente no Estado do Maranhão	Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Especial e Inclusiva, incluindo o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Prevê a criação de programas de identificação e suporte, bem como formação de professores para o atendimento adequado.

Fonte: elaborado pela autora (2024)



**PARTE 2**  
**TIPOS DE AH/SD,**  
**CARACTERÍSTICAS, MITOS E**  
**INDICADORES DE AH/SD**



## TIPOS DE SUPERDOTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Joseph Renzulli (2004),

apresenta dois tipos principais de AH/SD: a superdotação **acadêmica** e a superdotação **produtivo-criativa**. Esses dois tipos são diferenciados principalmente pelas características e formas de expressão dos talentos dos indivíduos.



### ACADÊMICA

Pode ser mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são valorizadas no repertório da aprendizagem escolar.



### PRODUTIVO- CRIATIVA

“São aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (2004 p 83).

### Características da pessoa com AH/SD quanto ao tipo:

#### ACADÊMICA

Pode ser mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são valorizadas no repertório da aprendizagem escolar.

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



### Características da pessoa com AH/SD quanto ao tipo:

#### **PRODUTIVO CRIATIVO**

Relaciona-se com o desenvolvimento de produtos originais que buscam responder a problemas reais do cotidiano desses estudantes. Esse tipo de AH/SD apresentam características como:

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



Fonte: adaptado de Virgolim, 2007.

#### **IMPORTANTE**

É preciso ter cuidado para não favorecer um tipo ou outro, pois, de acordo com Pérez (2006), aceitar a existência de dois tipos de superdotação: uma intelectual, que, embora não se diga diretamente, considera-se geral, mensurável, melhor e verdadeira, e outra específica, imensurável pela sua própria natureza, menos importante pela desvalorização das áreas as quais se costuma associar (artes plásticas, dança, teatro, música, esportes). As características elencadas têm o intuito de favorecer e facilitar a identificação das pessoas com AH/SD, e não diferenciar um grupo do outro. Essa diferenciação é um mito muito estabelecido pela nossa sociedade, pois entende que os estudantes com superdotação são aqueles que têm habilidades superiores nas áreas acadêmicas, e os estudantes que se destacam na música, nas artes ou nos esportes são talentosos. Contudo, não há justificativa para diferenciar a área acadêmica, da artística (Winner, 1998).



## MITOS SOBRE AS AH/SD

1. Pessoas com altas habilidades/superdotação já nasceram assim.

**Não.** As AH/SD têm um componente de ordem genética, mas somente como predisposição. A manifestação das AH/SD e o desenvolvimento dos potenciais em talentos depende fortemente das condições familiares, sociais, econômicas, culturais, etc. As AH/SD é desenvolvimental, ou seja, não é fixada no nascimento (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005; Reis e Renzulli, 2009).

2. Altas habilidades/superdotação é resultado de muito estímulo da família.

**Não.** Uma pessoa pode ter todas as condições favoráveis ao seu desenvolvimento, mas as AH/SD não pode ser ensinada. As condições familiares, sociais, econômicas, culturais... podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento dos talentos, mas as AH/SD é uma condição muito específica que depende de uma predisposição. AH/SD é o conjunto de predisposição genética e meio social. (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).

3. Só existe altas habilidades/superdotação em níveis socioeconômicos mais favorecidos.

**Não.** Existem pessoas com AH/SD em todas as classes sociais e econômicas, bem como de todos os gêneros e raças. Saliento que o termo raça é uma construção social e, por isso, tem sido resignificado. Em vez do sentido inicial baseado em origem biológica, o termo raça tem se tornado um instrumento para a autodefesa das pessoas afrodescendentes (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).

4. Identificar as altas habilidades/superdotação em crianças na escola faz com que elas se achem melhores que as outras.

**Absolutamente falso.** Identificar as AH/SD, independente da idade, mas principalmente quando criança ou adolescente é fundamental para que seus direitos enquanto público da Educação Especial sejam cumpridos. A ideia de que a pessoa com AH/SD se achará melhor que os demais tem muito a ver com o imaginário das pessoas em relação a quem é talentosa(o). Ou seja, são os outros que pensam que a pessoa talentosa é melhor e esperam que ela mesma mostre isso (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).



## MITOS SOBRE AS AH/SD

5. Crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação não precisam de atendimento educacional especializado, pois já sabem tudo.

Este é um dos piores equívocos sobre as AH/SD. São muitas as necessidades que uma criança ou adolescente pode ter, pois nenhum ser humano é invencível e invulnerável. Ter algum destaque e alguns talentos não quer dizer ter tudo o que se precisa para viver. Aprender a gerenciar as próprias emoções e as relações interpessoais é uma das maiores necessidades de crianças e jovens com AH/SD (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).

6. Quem tem altas habilidades/superdotação apresenta alto desempenho em todas as disciplinas escolares, "tira 10 em tudo".

Encontrar uma criança ou adolescente que tenha alto desempenho em todas as áreas não é impossível. Existem pessoas assim, mas é uma minoria. A maior parte, em geral, apresenta alto desempenho somente na sua área de interesse e, ainda, muitas crianças e adolescentes não apresentam alto desempenho na escola, não chegam nem mesmo na média, ou seja, apresentam sub-rendimento. Neste caso, são os chamados underachievers. Isto porque alto rendimento escolar depende de muitos fatores como familiares, individuais, educacionais e sociais. Em outras palavras, para ter um alto rendimento escolar não basta ter AH/SD. É preciso um conjunto de condições favoráveis (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).

7. Crianças com altas habilidades/superdotação serão adultas(os) de sucesso.

O fato de ter a condição de AH/SD em nada garante uma vida de sucesso, seja esse sucesso profissional e/ou pessoal. Há muitos fatores em jogo para se ter uma vida satisfatória. Novamente, isto dependerá de fatores familiares, individuais, educacionais e sociais (Antipoff e Campos, 2010; Rech e Freitas, 2005).

Saiba Mais

<https://ahsddp.wixsite.com/meusite/mitos-nas-ah-sd>



## INDICADORES DE AH/SD

As características abaixo podem auxiliar pais e professores na identificação de crianças ou jovens que demonstram excelência ou forte potencial para obter sucesso em uma ou mais das áreas. Elas foram propostas por Renzulli, et al. (2000), quando desenvolveram, em suas pesquisas, uma escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior e vários fatores que devem ser analisados no processo de caracterização e identificação do indivíduo superdotado. Essas características são:

### Habilidade Intelectual

- habilidade de lidar com abstrações;
- facilidade para lembrar informações;
- vocabulário avançado para idade ou série;
- facilidade em perceber relações de causa e efeito;
- habilidade de fazer observações perspicazes e sutis;
- grande bagagem sobre um tópico específico;
- habilidade de entender princípios não diretamente observados;
- grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;
- habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra;
- habilidade de fazer generalizações

### Criatividade

- senso de humor;
- habilidade de pensamento imaginativo;
- atitude não conformista;
- pensamento divergente;
- espírito de aventura;
- disposição para correr riscos;
- habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias;
- habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;
- disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias;
- habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.



## INDICADORES DE AH/SD

### Motivação

- persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas;
- interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- comportamento que requer pouca orientação dos professores;
- envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;
- obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- compromisso com projetos de longa duração;
- preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;
- pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.

### Liderança

- tendência a ser respeitado pelos colegas;
- autoconfiança quando interage com colegas da sua idade;
- comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros;
- habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas;
- responsabilidade

### Fatores que podem camuflar as AH/SD

#### Fatores Individuais

Baixa autoestima, a depressão e o próprio perfeccionismo

#### Fatores Sociais

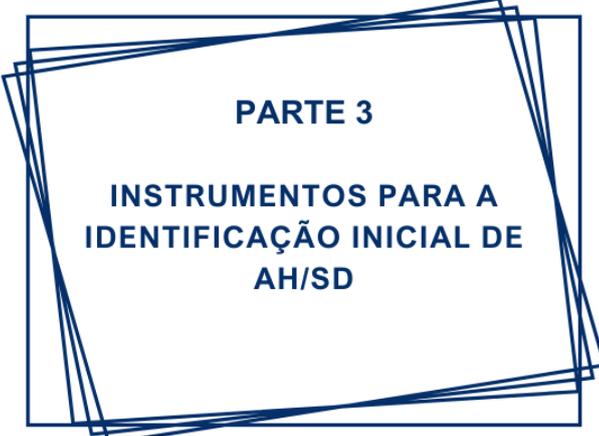
Com a educação diferenciada entre mulheres, a falta de modelos femininos de sucesso e a síndrome do impostor. Quando elas atribuem seu sucesso a todos menos a elas próprias. Baixa auto-suficiência.

#### Fatores Familiares

Que provocam subdesempenho, segundo Alencar (2007), como as baixas expectativas parentais, a excessiva pressão para o desempenho acadêmico, ou os conflitos familiares.

#### Fatores Educacionais

Incluem as baixas expectativas em relação ao desempenho do aluno, a pressão para o conformismo, a falta de flexibilidade dos professores.



**PARTE 3**  
**INSTRUMENTOS PARA A**  
**IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE**  
**AH/SD**



## INSTRUMENTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE AH/SD

Antes de ser abordado os conteúdos da 3ª parte do caderno de orientações pedagógicas sobre as AH/SD, salienta-se que os instrumentos aqui apontados foram selecionados pelos docentes durante a aplicação da pesquisa nas oficinas. Tendo como base a escolha de instrumentos fundamentados nos três anéis de Renzulli e nas pesquisas de Freitas e Perez (2023).

### Identificação da AH/SD na Escola, Família e Sociedade

Um dos grandes desafios da educação é proporcionar aos estudantes oportunidades para o crescimento pessoal e para a aprendizagem, dentro de um contexto sociocultural. O objetivo deste item abordado no caderno é esclarecer e orientar os educadores quanto ao processo de identificação de estudantes com superdotação na escola, na família e na sociedade.

#### • Identificação inicial de AH/SD na Escola

##### 1. O PROFESSOR



- Deve ser feita com base no programa a ser implementado para o atendimento das suas necessidades, a utilização de fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções, entre outros) Compreender as características particulares desse estudante e as diversas etapas de desenvolvimento que ocorrem em cada faixa etária;
- Na sala de aula o professor em convivência com muitos alunos, tem a possibilidade de realizar a observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões de habilidades, dos desempenhos e aptidões;
- Com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos com AH/SD;
- É o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno desenvolvimentos significativos na escola.

**OBS:** Os alunos quando observados pelo professor, revelam:

- Persistência e concentração;
- Aprendizagem com instrução mínima;
- Interesse específico
- estilo próprio para resolver situações problemas
- curiosidade acentuada.



## INSTRUMENTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE AH/SD

### • Identificação inicial de AH/SD na Família



A família contribui com o processo de identificação, ao apresentar algumas características particulares de seu(sua) filho(a) durante o processo de desenvolvimento. Há que se observar algumas questões em relação ao desempenho que é exigido por alguns pais, que estimulam excessivamente seu filho(a) para que este possa apresentar indicadores de superdotação.

Quando alguns sinais começam a ser percebido pela família, a escola e/ou professor devem observar a criança atentamente e realizar um acompanhamento permanente.

#### OBS:

Se é precoce, a criança deve ser estimulada adequadamente para desenvolver seu potencial e continuar a apresentar comportamentos de superdotação.

No ambiente familiar, os pais ou responsáveis são os primeiros a notar características diferenciadas. Alguns indicativos em casa incluem:

- **Desenvolvimento precoce:** desde muito jovem, a criança pode começar a falar, ler ou demonstrar habilidades motoras finas de forma antecipada.
- **Vocabulário avançado:** costuma usar palavras incomuns ou complexas para sua idade, mostrando uma capacidade verbal elevada.
- **Memória prodigiosa:** possui uma capacidade de recordar eventos, informações ou detalhes com precisão.
- **Sensibilidade emocional:** crianças com altas habilidades muitas vezes têm um nível de sensibilidade emocional superior, o que pode resultar em fortes reações a injustiças ou empatia aumentada.
- **Interesses profundos e duradouros:** a criança pode se dedicar a um hobby ou interesse específico por longos períodos, buscando sempre mais informações sobre o assunto.



Na família, a superdotação pode passar despercebida se os pais não estiverem atentos ou informados sobre as características, confundindo-a com comportamento desafiador ou distração.



## INSTRUMENTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE AH/SD

### • Identificação inicial de AH/SD na Sociedade

O reconhecimento social das altas habilidades também pode ser desafiador, especialmente em culturas que não valorizam o talento ou o conhecimento fora dos padrões convencionais. Entretanto, alguns sinais podem ser observados em interações sociais mais amplas:



- Dificuldade em se ajustar a grupos: indivíduos superdotados podem ter dificuldades para se adaptar a grupos sociais devido a interesses ou comportamentos diferentes.
- Contribuições excepcionais: podem se destacar em projetos comunitários, debates públicos ou atividades culturais, com ideias e propostas inovadoras.
- Engajamento em causas sociais: devido ao pensamento crítico e à sensibilidade moral, podem se engajar de forma intensa em causas como justiça social, meio ambiente, entre outros.



De modo geral, é na convivência com outras pessoas que aspectos únicos e específicos de determinado aluno são observados, refletindo questões internas e externas do relacionamento social. Pela qualidade das observações e contribuições dos vários segmentos – família, escola e grupos sociais – é possível traçar o perfil da superdotação. Quando as características semantêmemcaráterpermanente e constante, é que se evidencia, de maneira mais consistente, o potencial.



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

Pela qualidade das observações e contribuições dos vários segmentos – família, escola e grupos sociais – é possível traçar o perfil da superdotação. Quando as características semântemcaráterpermanente e constante, é que se evidencia, de maneira mais consistente, o potencial (Brasil, 2006).



É tarefa da escola trabalhar tais potencialidades para que não haja perda de interesse da pessoa em continuar a apresentar seus talentos e habilidades.



Uma vez identificados, torna-se necessário encaminhá-los



Um serviço de atendimento que promova as ações de que necessitam (MEC, 2006)



. Na escola deve apresentar propostas que atendam as suas particularidades, na classe comum com propotas de enriquecimento Curricular. Proporcionado aos professores Formação continuada. (Brasil, 2006)



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

### O que o professor deve observar:



- Alto desempenho em uma ou várias áreas;
- Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso;
- Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial;
- Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares;
- Qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações;
- Curiosidade acentuada;
- Facilidade para a aprendizagem;
- Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;
- Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento;
- Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.);
- Senso de humor;
- Baixo limiar de frustração;
- Senso crítico;
- Defesa de suas idéias e ponto de vista;
- Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
- Perfeccionismo; • Dispersão ou desatenção;
- Resistência em seguir regras;
- Desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária;
- Originalidade e idéias inusitadas e diferentes.

O registro das características observadas, e a frequência com que estas são observadas, pode ser quantificado por meio de escalas de avaliação, elaboradas pelos próprios educadores e seus sistemas de ensino.

As **escalas de avaliação são instrumentos** úteis para que o professor selecione desempenhos que considera superiores a todos os seus alunos e então identifique quais alunos consistentemente manifestam características específicas de AH/SD.



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

Vejamos um modelo de sondagem realizado pelo professor com a aplicação de questionários



### MODELO DE SONDAÇÃO INICIAL PARA A IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO

Questionário preliminar de triagem de superdotados Características Gerais

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
 Escola de origem: \_\_\_\_\_  
 Professor: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Instruções: Observe seu aluno, em várias situações, e assinale com um .x. apenas quando ele demonstrar a característica mencionada no item.

1. ( ) Aprende com rapidez e facilidade;
2. ( ) Gosta de idéias novas;
3. ( ) Tem vocabulário extenso para sua idade;
4. ( ) Diz coisas com muita graça e humor;
5. ( ) É muito impaciente;
6. ( ) É bom desenhista;
7. ( ) Preocupa-se com o sentimento dos outros;
8. ( ) Gosta de adivinhações e problemas;
9. ( ) Sempre pergunta : - Por que...?;
10. ( ) Adora imitar e apelidar os outros;
11. ( ) Tem boa memória;
12. ( ) Diz as verdades sem inibições;
13. ( ) Quer sempre aprofundar-se nos assuntos;
14. ( ) É bastante original em suas perguntas e respostas;
15. ( ) Tem facilidade para mostrar o que sente;
16. ( ) Tem sempre uma idéia diferente e aproveitável;
17. ( ) É sempre procurado pelos colegas;
18. ( ) Faz perguntas provocativas;
19. ( ) Gosta de ler;
20. ( ) Fala facilmente com os outros;



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

21. ( ) Defende suas idéias com pronta e lógica argumentação;
22. ( ) Gosta de recitar, escrever poesias e estórias;
23. ( ) Gosta de fazer coleções;
24. ( ) É criativo;
25. ( ) Tem ótimo senso crítico;
26. ( ) Aceita e propõe desafios;
27. ( ) Gosta de representar papéis;
28. ( ) É difícil ser enganado pelos outros;
29. ( ) Como aluno é as vezes, perturbador;
30. ( ) Participa de tudo que o rodeia;
31. ( ) É um dos mais admirados na sala;
32. ( ) Revolta-se com controle excessivo;
33. ( ) Prefere atividades novas às rotineiras;
34. ( ) Gosta de atividades intelectuais;
35. ( ) Tem habilidades artísticas;
36. ( ) Aborrece-se com programa rotineiro;
37. ( ) É persistente no que faz e gosta;
38. ( ) Tem sempre idéias e soluções.

(Brasil, 2006)



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

Indicação pelos  
professores

Indicação por  
Colegas

### IDENTIFICAÇÃO INICIAL (instrumentos)

Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para observação na sala de aula, de acordo com os estudos de Delou (2012)

Os professores podem aplicar a Ficha Nomeação por Colegas, analisando as repostas dadas para verificar os nomes mais frequentes. Vejamos o exemplo a seguir.



Estudantes do 1º ao  
4º ano do  
fundamental.  
Quem responde é o  
próprio estudante e  
seus colegas

### NOMEAÇÃO POR COLEGAS

Em sua sala, a quem você pediria ajuda em seu dever de casa nas seguintes áreas:

Matemática: \_\_\_\_\_ Português: \_\_\_\_\_

Estudos Sociais: \_\_\_\_\_ Ciências: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem você considera o/a melhor

Artista: \_\_\_\_\_ Cantor/a: \_\_\_\_\_ Esportista: \_\_\_\_\_

Instrumentista: \_\_\_\_\_ Dançarino/a: \_\_\_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem tem:

O melhor senso de humor: \_\_\_\_\_

As ideias mais originais: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem você gostaria que fosse o/a líder em trabalhos de grupo?

\_\_\_\_\_

Em sua sala, quem é o/a melhor aluno/a?

Formulário para Nomeação por Colegas



## INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL

**Aplica-se com:** O professor aplica com alunos do 5º ao 9º ano do fundamental e do Ensino Médio.

**Objetivo:** fazer uma primeira triagem entre os alunos de uma mesma turma.

### Formulário para Auto Nomeação

AUTO-NOMEAÇÃO		
Nome: _____	Idade: _____	
Escola: _____	Ano: _____	
Em quais áreas você tem um talento ou habilidade especial?		
<input type="checkbox"/> Habilidade Intelectual Geral	<input type="checkbox"/> Música	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Dança
<input type="checkbox"/> Estudos Sociais	<input type="checkbox"/> Criatividade	<input type="checkbox"/> Linguagem
<input type="checkbox"/> Liderança	<input type="checkbox"/> Leitura	<input type="checkbox"/> Artes
<input type="checkbox"/> Outra : _____		
Por que você se considera bom nestas áreas? Descreva os projetos que você já realizou, livros que leu, ou atividades que possam explicar por que você é bom nestas áreas.		
_____		
_____		
_____		





## INSTRUMENTOS DE TRIAGEM

**Aplica-se com:** O professor aplica com alunos do 5º ao 9º ano do fundamental e do Ensino Médio. O Objetivo é, fazer uma primeira triagem entre os alunos de uma mesma turma.

### ANEXO 2 - LISTA DE VERIFICAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADE SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)			
DATA	/ / 201	ESCOLA	
DISCIPLINA		ANO	TURMA
NOME DO PROFESSOR			
TELEFONE		E-MAIL	
Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DISCÍPULOS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma.			
1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas.		17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem.	
2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as.		18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas.	
3. Têm mais senso de humor.		19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem.	
4. São mais perfeccionistas.		20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa.	
5. São mais observadores que seus colegas.		21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas.	
6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos.		22. Sempre preferem atividades desafiantes.	
7. Mais se destacam pela sua memória.		23. Os mais isolados da turma.	
8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse.		24. Os mais desmotivados e/ou entediados.	
9. Conhecem mais palavras difíceis e complexas que seus colegas.		25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplinas:	
10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes.		Linguística (português, língua estrangeira, literatura)	
11. Aprendem mais rápido que seus colegas.		Naturalista (ciências, biologia, física, química)	
12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido.		Lógico-matemática (Matemática)	
13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.		História	
14. São muito curiosos/as.		Geografia	
15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.		Filosofia	
16. São muito imaginativos/as e inventivos/as.		Outra área ou disciplina. Qual?	

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. P. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012. p. 41.



## INSTRUMENTOS DE TRIAGEM

- Quem responde é o professor regente da turma (Anos iniciais) ou professores de cada disciplina (Anos finais e Médio). O professor lê e para cada questão aponta dois estudantes que mais se destacam da turma. O professor pode repetir o estudante nas questões ou não citar.
- As questões que se referem a características gerais; Questão sobre liderança; questões sobre indicadores de habilidade acima da média; indicadores de criatividade; e de comprometimento com a tarefa; questões sobre o comportamento timidez, autoestima prejudicada;
- Questões que evidenciam área específica. Para investigar o aluno(a) da possibilidade de ter AH/SD, o mesmo deve ter sido indicado pelo menos 51% das questões, ou seja, deve ter sido citado em pelo menos 13 questões.

### Instrumento de Identificação de AH/SD

INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICATIVO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE ACORDO COM A TEORIA DOS TRÊS ANEIS DE RENZULLI (2008). OBS: O ALUNO OBSERVADO SERÁ AQUELE QUE O DOCENTE PERCEBE ALGO DE DIFERENTE NO SEU COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

SUA DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

1 – Identificação do estudante observado (utilizar um nome fictício)

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/Série: \_\_\_\_\_

❖ **Assinale uma das opções para cada questão abaixo de acordo com os Indicativos listados.**

2 – Características intelectuais dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:

2.1) Habilidade Intelectual

Nº	DESCRIPTORIOS	SIM	NÃO	NÃO OBSERVADO
1	Habilidade de lidar com abstrações;			
2	Vocabulário avançado para idade ou série;			
3	Facilidade em perceber relações de causa e efeito;			
4	Vocabulário avançado para idade ou série;			
5	Grande bagagem sobre um tópico específico;			
6	Habilidade de entender princípios não diretamente observados;			
7	Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;			
8	Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra;			
9	Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas			

## 2.2) Criatividade

Nº	DESCRIPTORES	SIM	NÃO	NÃO OBSERVADO
1	Senso de humor;			
2	Habilidade de pensamento imaginativo;			
3	Atitude não conformista;			
4	Pensamento divergente;			
5	Espírito de aventura;			
6	Disposição para correr riscos;			
7	Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias;			
8	Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;			
9	Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias;			
10	Habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.			

## 2.3) Motivação

Nº	DESCRIPTORES	SIM	NÃO	NÃO OBSERVADO
1	Persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas;			
2	Interesse constante por certos tópicos ou problemas;			
3	Comportamento que requer pouca orientação dos professores;			
4	Envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;			
5	Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;			
6	Compromisso com projetos de longa duração;			
7	Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;			
8	Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.			

## 2.3) Liderança

Nº	DESCRIPTORES	SIM	NÃO	NÃO OBSERVADO
1	Tendência a ser respeitado pelos colegas;			
2	Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade;			
3	Comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros;			
4	Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;			
5	Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;			
6	Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas;			

3 – Características **Emocionais e Sociais** de estudantes com AH/SD

➤ Características afetivas de acordo com Davis e Rimm (1994).

Nº	DESCRIPTORES	SIM	NÃO	NÃO OBSERVADO
1	Dificuldade nos relacionamentos sociais			
2	Dificuldade em aceitar críticas			
3	Não conformismo e resistência <u>à</u> autoridades			
4	Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas			
5	Excesso de competitividade			
6	Intensidade de emoções			
7	Preocupações éticas e estéticas			
8	Ansiedade			
9	Persistência			
10	Autoconsciência elevada			

Fonte: Adaptado por Patricia Neumann de Freitas, Soraia. N.; Perez, Suzana. G. B. P. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. p.p. 52-54.

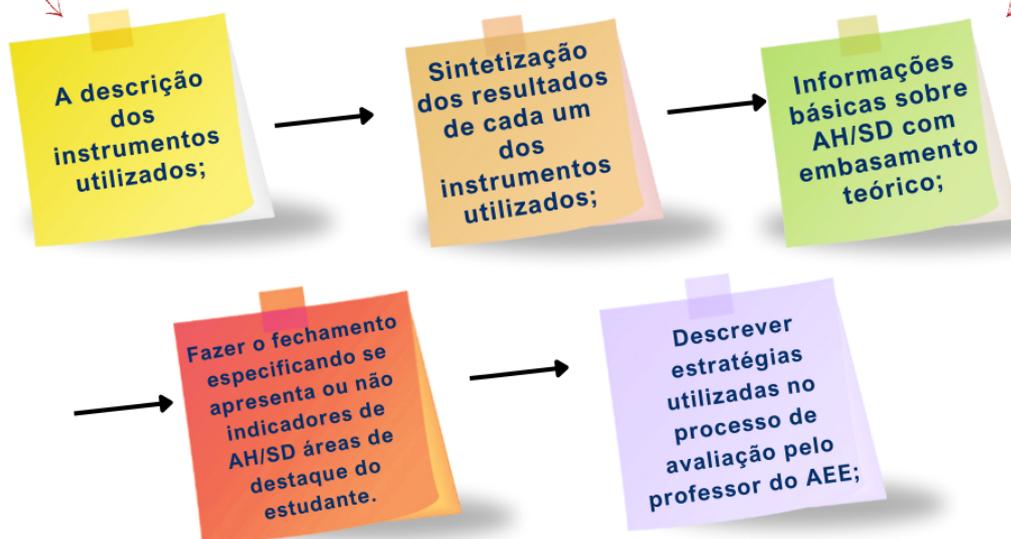
**Com que frequência você observa que ocorre cada situação abaixo com o estudante?**

1. Nunca	2. Raramente	3. As vezes	Frequentemente	5. Sempre	
<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS</b>					
	1	2	3	4	5
1. E distraída(o) e parece que fica "no mundo da lua" (em aula)?					
2. E interessada(o) e está entre os melhores da turma em suas matérias preferidas? Ou, no geral é a(o) melhor da turma?					
3. E diferente dos colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?					
4. E perfeccionista?					
5. E mais observadora(or) que os demais colegas, percebe coisas que os demais não percebem?					
<b>LIDERANÇA</b>					
	1	2	3	4	5
6. Mostra-se autossuficiente?					
7. E escolhida(o) ou preferida(o) pelos colegas para funções de liderança (líder de grupo, brincadeiras, etc)?					
8. Tende a organizar o grupo?					
9. Mostra-se cooperativa(o) com os demais?					
10. Sabe se expressar bem e sabe convencer os outros com argumentos?					
<b>HABILIDADES ACIMA DA MÉDIA</b>					
	1	2	3	4	5
11. Tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessa.					
12. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse.					
13. Conhece mais palavras que seus colegas ou palavras mais difíceis e complexas.					
14. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					
15. Normalmente, aprende mais com uma história, um filme, etc que outras crianças da sua idade.					
16. Tenta descobrir o "como" e o "porque" das coisas fazendo perguntas inteligentes.					
17. Aprende mais rápido que os demais colegas.					
18. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica					
19. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido.					
<b>CRIATIVIDADE</b>					
	1	2	3	4	5
20. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.					
21. E muito curiosa(o) (bem mais que outras crianças).					
22. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.					
23. Gosta de arriscar-se em coisas novas.					
24. E muito imaginativa(o) e inventiva(o).					
25. Fica chateada(o) quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe.					
26. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas.					
27. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa.					
<b>COMPROMETIMENTO COM A TAREFA</b>					
	1	2	3	4	5
28. Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa					
29. E muito exigente e crítica(o) consigo e nunca fica satisfeita(o) com o que faz. Sempre acha que poderia melhorar.					
30. E muito segura(o) e, às vezes, teimosa(o) em suas convicções.					
31. Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa.					
32. Deixa de fazer outras coisas para se envolver numa atividade que lhe interessa.					
33. Reconhece as dificuldades que podem surgir em uma atividade tarefa.					
34. Sabe estabelecer prioridades com facilidade.					
35. Consegue prever os detalhes e as etapas para realizar uma atividade.					

Fonte: Adaptado por Patricia Neumann de Freitas, Soraia. N.; Perez, Suzana. G. B. P. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. p.p. 52-54.

### Parecer Pedagógico no Processo de Identificação dos estudantes com AH/SD

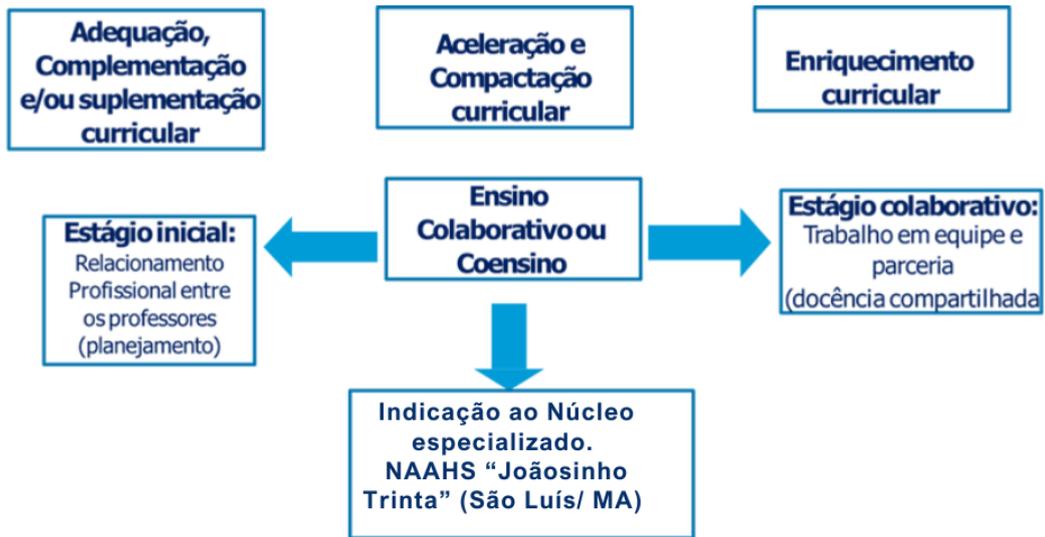
É um documento que informa todos os processos desenvolvidos com os estudantes com AH/SD. O mesmo deve conter:



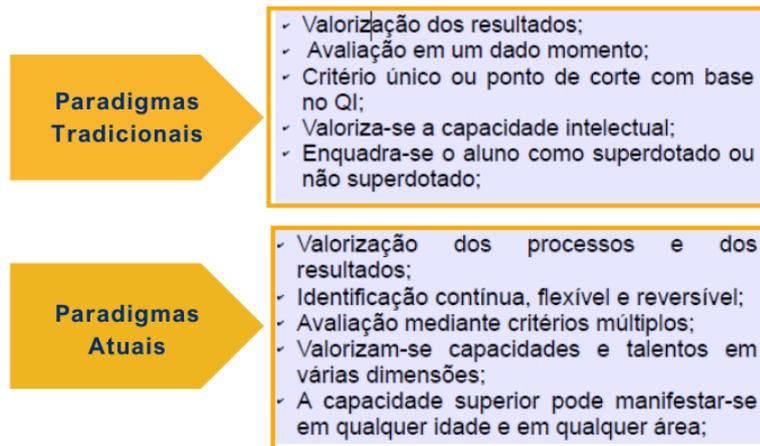
### Orientações para efetivação de uma proposta de atendimento para alunos com AH/SD

- É importante que algumas informações sejam novamente revistas e elencadas como as áreas de interesse do aluno e preferências.
- É conveniente discutir com o grupo de professores quem são os estudantes identificados com AH/SD e como serão desenvolvidas essas alternativas, de modo que todos professores (as) da escola possam visualizar quais são essas estratégias e possibilidades e como serão desenvolvidas;

**Alternativas de atendimento e estratégias de apoio aos alunos com AH/SD**



**Diferenças nos modelos de identificação nos paradigmas tradicionais e atuais:**



Fonte: Renzulli (2006); Chapela, 2010, p.121.



**PARTE 4**  
**CONSIDERAÇÕES**  
**FINAIS**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno de Orientações Pedagógicas sobre Altas Habilidades/Superdotação: identificar para incluir é um produto educacional destinado aos docentes das escolas regulares estaduais de São Luís/Ma – Polo V. E tem como objetivo orientar os docentes sobre os estudantes com características comportamentais de AH/SD presente em sala de aula comum nos dias de hoje, bem como auxiliar na identificação deste público-alvo da educação especial e na indicação dos mesmos para os núcleos especializados, que em São Luís denomina-se de Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação - NAAHS “Joãosinho Trinta”. Assim, este recurso oferece aos profissionais da educação informações importantes que proporcionam esclarecimento sobre esta temática ainda pouco conhecida.

No que diz respeito à formação dos docentes, o caderno serve como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional, pois ao conhecer as características e indicadores de AH/SD, os docentes podem aprimorar sua atenção no atendimento adequado e indicá-los com mais segurança sobre os seus talentos. Isso fortalece não apenas a capacidade dos docentes em saber orientar seu estudante como promover uma cultura de inclusão e sensibilidade às diferenças dentro do ambiente escolar. Espera-se portanto, contribuir através deste caderno com a visibilidade destes estudantes no meio sócioeducacional.



## REFERÊNCIAS

- Brasil, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 143 p.
- Gardner, Howard. Estruturas da Mente: **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Pereira, Nara Joyce Wellausen. **Inteligências múltiplas e altas habilidades**: uma proposta integradora para a identificação da superdotação. 2005. 17 p. Disponível em: <file:///C:/Users/LENOVO/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/CADERNO%20SUGEST%3%83O/darli,+RevLin-2007-81.pdf>. Acessado em 03 outubro 2024.
- Pedro, Ketilin Mayra. **Altas Habilidades/Superdotação** : características, identificação e atendimento.
- Pérez,SusanaGabrielaPérezBarrera;Freitas,SoraiaNapoleão. **Manual de Identificação de Altas habilidades/ superdotação**. 2016. 210p.
- Sampaio, Gizele Paiva. **As sete inteligência multiplas de Gardner**. Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAGR6GK5dZ8/k9u3lgj7dvoSnRARNO598w/edit>. Acessado em 03 de out 2024.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes** : altas habilidades / superdotação. – São Paulo : SME / COPED, 2021. 60p. : il.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes**: altas habilidades / superdotação. São Paulo: SME / COPED, 2021. 60 p. disponível em: [https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/caderno\\_EE\\_ALTAS-WEB.pdf](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/caderno_EE_ALTAS-WEB.pdf). Acessado em: 12 outubro 2024.
- Virgollim. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Educação Especial. v. 27, n. 50, p. 581- 610, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 19/08/2020).

## CONHECENDO A AUTORA

**Socorro Lemos**



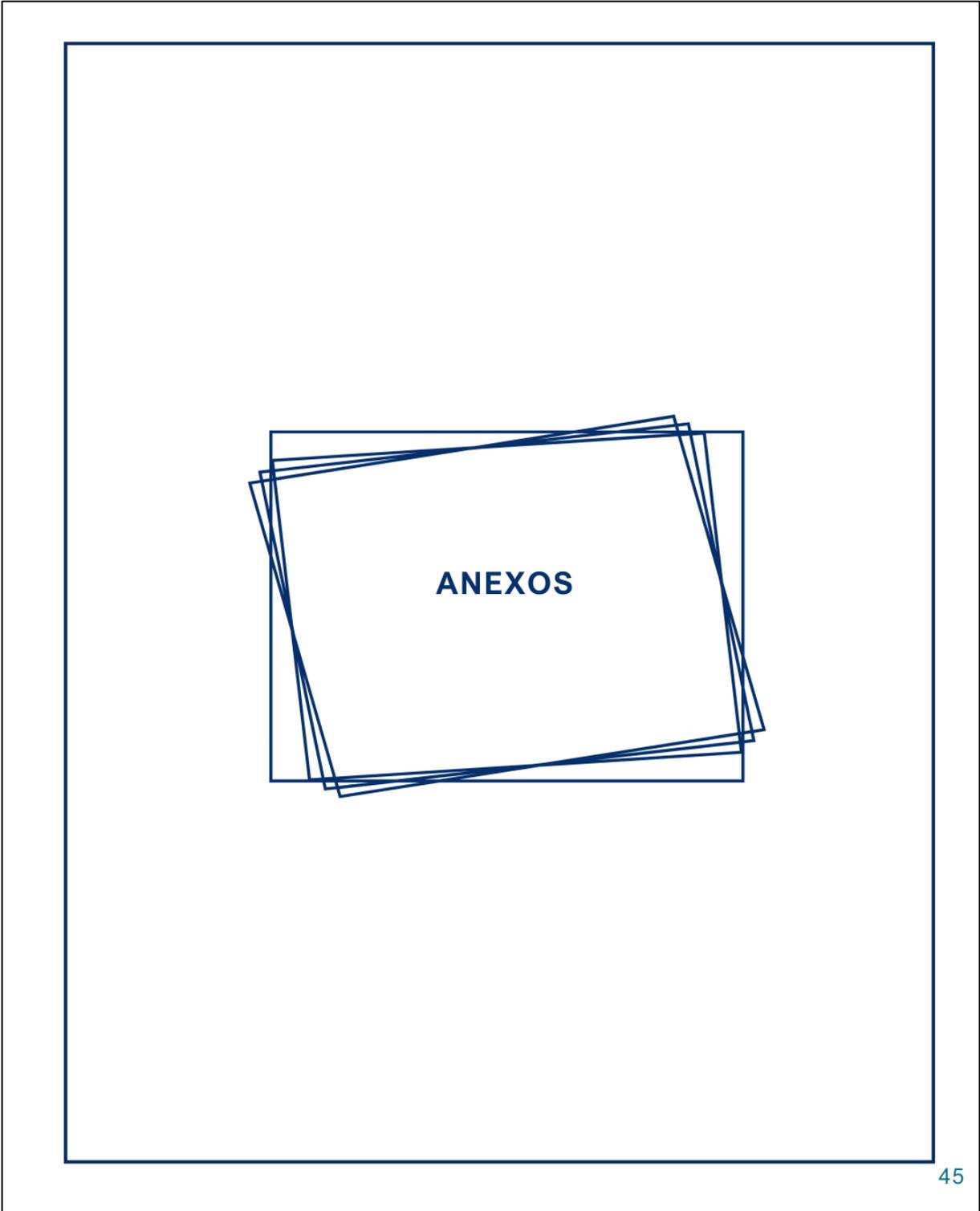
- Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA.)
- especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (2020), especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Geografia (2000) e em Pedagogia (2002) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI), da
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Desenvolve suas atividades como Acompanhamento Pedagógicos (itinerante) do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) “Joãosinho Trinta”, desde 2017.

## CONHECENDO A ORIENTADORA

*Kaciana Rosa*

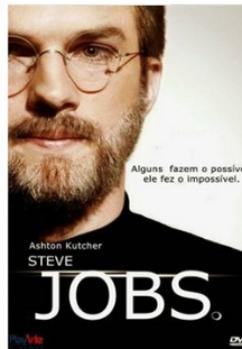
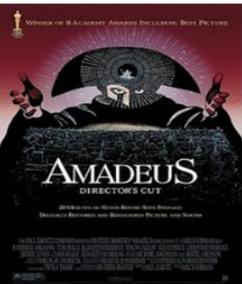
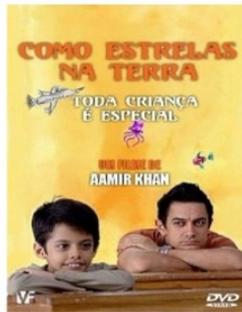


Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017). Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (2012). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB; Membro da Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da UFMA; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas; e Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE .



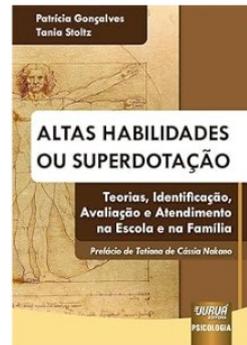
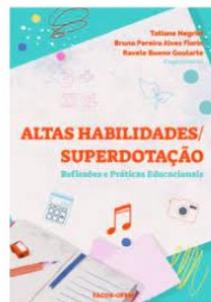
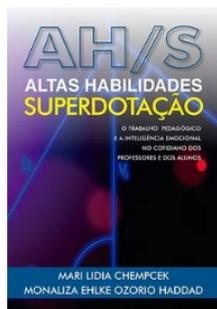
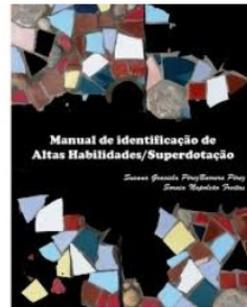


## FILMES QUE ABORDAM AS AH/SD





## LIVROS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO





#### SITES COMPLEMENTARES SOBRE AS AH/SD

Arquivos completos do MEC:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>

**ANEXOS**

## ANEXO A – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: STEFANNY MAYARA MATOS DUARTE

Gestora da URE de São Luis/Ma

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS regularmente matriculado/a no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2022107197 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: "FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luis - Polo V"

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa em três escolas do Polo V desta renomada rede de ensino, a saber: Centros de Ensino Júlio de Mesquita Filho, Joaquim Gomes de Souza e Estado do Mato Grosso de modo que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 03 de abril de 2024.

*Hercília Maria de Moura Vituriano*

Profa Dra Hercília Maria de Moura Vituriano

Coordenadora do

PPGEEB/UFMA Matrícula SIAPE:

2371800

**ANEXO B – Autorização da URE/ São Luís para Pesquisa de Campo**

**GOVERNO DO**  
**MARANHÃO**  
TRABALHANDO PARA TODOS

SEDOC  
Secretaria do Estado  
da Educação

**AUTORIZAÇÃO**

São Luís, 22 de abril de 2024.

A URE São Luís em consonância com a gestão escolar, autoriza a estudante **RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional do programa de Pós Graduação em gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de N° **2022107197** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PRA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO**. Na oportunidade autorizamos Vossa Senhoria a realização da referida pesquisa nas escolas: **Júlio de Mesquita Filho, Joaquim Gomes de Souza e Estado do Mato Grosso - Polo V**.

Devendo os solicitantes comparecerem com antecedência para alinhamento junto a gestão das escolas.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

*Recebido em  
25/09/24  
José Henzilda Duarte  
Secretaria Geral  
Matrícula 01477885-00*

*Stéfanny Mayra M. Duarte*  
Gestora  
Unidade Regional de Educação de São Luís  
Mat. 883073-2

**STÉFANNY MAYRA MATOS DUARTE**  
Gestora da Unidade Regional de Educação de São Luís/SEDUC-MA

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016

#### Carta de Informação ao Participante

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís - Polo V”**. O objetivo deste estudo consiste em investigar o processo inicial de identificação de estudantes com AH/SD, por meio de formações continuadas com os docentes, com vistas a elaboração de um caderno de orientações pedagógicas que possa auxiliar na indicação desse público-alvo, matriculado no ensino regular. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados – Entrevista, Questionário e Observação. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dar de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, capazes de possibilitar a elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas, a ser socializado com as escolas da rede estadual do Polo V, como suporte do processo inicial de identificação e indicação de estudantes com Altas habilidades/Superdotação presentes em sala de aula comum. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável:

**RAIMUNDA DO SOCORRO L. DE MATOS REIS**

Telefone: (98) 98896-3223

E-mail: [rl.matos@discente.ufma.br](mailto:rl.matos@discente.ufma.br)

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís  
Av. dos Portugueses, 1866, Bacanga - CEP 65080-008 São Luís - MA

## ANEXO D – Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís - Polo V”** que será desenvolvida sob a responsabilidade de Raimunda do Socorro Lemos de Matos Reis, sob a supervisão da Profa Dra Kaciara Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia de anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Deixa maneira informo que:

(  ) Aceito participar da pesquisa (  ) Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**

Telefone: (98) 98896-3223

E-mail: [rl.matos@discosta.ufma.br](mailto:rl.matos@discosta.ufma.br)

## ANEXO E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS convido você a participar do estudo **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**: um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís - Polo V. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber se o seu professor identifica suas habilidades ou talentos sem ser os da disciplina; se o assunto sobre as Altas habilidades/Superdotação é conhecido por todos na escola; se forem realizadas oficinas na escola com os professores, eles entenderam melhor as altas habilidades/superdotação; E se for elaborado um caderno de orientação pedagógica para o professor conhecer o aluno com altas habilidades, será útil. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de 16 anos de idade a 17anos de idade. A pesquisa será feita no/a Centros de Ensino Júlio de Mesquita Filho, Joaquim Gomes de Souza e Estado do Mato Grosso, onde os participantes responderão perguntas para marcar e outras para escrever suas respostas livremente. Para isso, será usado/a um questionário ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (riscos mínimos/previsíveis). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois, estará contribuindo com a construção de atividades que sejam mais próximas da forma que cada pessoa possa aprender. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados num trabalho científico (dissertação) e a divulgação dos resultados servirão de base para melhorar o



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, que serão identificados, estimulados em suas diferenças e incluídos em nosso meio social. Informamos também que não serão divulgados: nomes, pois utilizaremos nomes fictícios como letras. Também, não serão divulgados nem imagens e nem vídeos. Garantimos tudo que se referir a apresentação de sua imagem será mantida em sigilo. Apenas as suas repostas serão divulgadas de forma fictícia, como mencionado anteriormente.

Pesquisadora Responsável:

*Raimunda do Socorro L. de Matos Reis*  
**RAIMUNDA DO SOCORRO LEMOS DE MATOS REIS**

**(38) 98896-3223**

## ANEXO F – Consentimento Pós-informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**: um enfoque nas escolas da rede estadual de São Luís - Polo V. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, II e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

*Raimunda do Socorro L. de Matos Reis*  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Raimunda do Socorro L. de Matos Reis

Endereço: Rua General Artur Carvalho – nº 2200 – Jacumã II casa 41 - Turu

CEP: 65066-320

Telefone: (98) 98896-3223

E-mail: socorrolemosreis4@gmail.com