

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – CCSEH
NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS**

VÂNIA VIEIRA SILVA

ANÁPOLIS-GO

MAIO/2023

VÂNIA VIEIRA SILVA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Eixo Temático: Formação de Professores/as - Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

ANÁPOLIS-GO

MAIO/2023

Ficha catalográfica

S586a

Silva, Vânia Vieira.

Altas habilidades ou superdotação – AH/S [manuscrito]:
percepções de docentes em escolas estaduais de Goiás /
Vânia Vieira Silva. – 2023.

121 f. : il.

Orientadora: Profa. Dr^a. Yara Fonseca de Oliveira e
Silva.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás,
Unidade Universitária Anápolis de Ciências
Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior,
Anápolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação especial - Invisibilidade. 2. Educação
inclusiva . 3. Atendimento Educacional Especializado-AEE.
4. Formação continuada de professores. 5. Dissertações –
PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I. Silva, Yara Fonseca de Oliveira
e. II. Título.

CDU 376(817.3)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB1/2385

VÂNIA VIEIRA SILVA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS**

Aprovada em: 11/05/2023.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, à seguinte Banca Examinadora.

Prof^ª. Dr^ª. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro Interno

Prof^ª. Dr^ª. Jucélia Linhares Granemann de Medeiros (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS)
Membro Externo

Prof^ª. Dr^ª. Edna Maria de Jesus (Instituto Aphoniano de Ensino Superior – IAESup)
Membro Externo

ANÁPOLIS-GO
2023

Dedico esta dádiva e todos os meus dias a tí, Senhor, “pois tu formaste o meu interior, tu me teceste no ventre de minha mãe. Graças te dou, visto que de modo assombrosamente maravilhoso me formaste; as tuas obras são admiráveis, e a minha alma o sabe muito bem. Os meus ossos não te foram encobertos, quando no oculto fui formada e entretecida como nas profundezas da terra. Os teus olhos viram a minha substância ainda informe, e no teu livro foram escritos todos os meus dias, cada um deles escrito e determinado, quando nem um deles ainda existia. Que preciosos para mim, ó Deus, são os teus pensamentos! E como é grande a soma deles!”
(Salmos 137: 13-16)

A tí, Senhor, seja toda Honra e toda Glória por tudo, hoje e eternamente!

AGRADECIMENTOS

Àquele que me criou e me amou, apesar de mim, e, de tanto me amar, entregou sua vida por mim. E, como se não bastasse tamanha prova de amor, me presenteou com tudo o que eu preciso para viver. Obrigada, meu Aba!

Aos meus amados pais, que me conceberam, me amaram, me cuidaram, e, se alguma virtude tenho que mereça ser lembrada, devo a eles. À minha mãezinha querida, símbolo de retidão, minha primeira professora, através dela aprendi a ler as primeiras palavras, mas a lição mais importante foi a leitura de mundo, não uma leitura qualquer, mas uma leitura baseada no amor. Ao meu paizinho, meu herói, símbolo de honestidade, alguém que não poupou esforços para que eu pudesse estudar. Juntos, eles formaram o alicerce no qual pude construir tudo de maravilhoso que sou e que tenho hoje. Tenho certeza de que eles estariam muito orgulhosos em ver tudo o que conquistei, inclusive o título de Mestra! Como sinto a falta deles! Para cada palavra, uma lágrima de saudade ao escrever estas breves palavras que jamais dariam conta de expressar minha imensa gratidão. Mãe e Pai, amores eternos!

Aos meus filhos Yuri e Sarah por me amarem e cuidarem de mim nos momentos em que mais precisei. Obrigada por me levantarem, literalmente, quando precisei. Vocês são a razão da minha vida. Obrigada por me apoiarem e compreenderem quando não pude estar presente. Agradeço a Yuri por ter me incentivado a fazer o processo seletivo para o mestrado. E a Sarah agradeço por me auxiliar nos momentos finais da escrita, nos quais não conseguia nem digitar mais de tanto cansaço e ansiedade. Obrigada, meus filhos, por existirem e fazerem parte da minha vida. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Yuri e Sarah, Amores eternos!

Às minhas irmãs/mães, que me deram apoio moral, espiritual, colo e ombro para chorar sempre que precisei. A vocês minha eterna gratidão! Vocês são meu esteio! Ao restante da família, obrigada pelas orações, pelas palavras de motivação, pelos momentos de descontração. Amo muito todos vocês!

À minha admirável orientadora Yara. Faltam-me palavras para agradecer pela acolhida, paciência, compreensão, motivação e por todo o conhecimento que obtive através de você. Obrigada por não desistir

de mim quando eu mesma já estava desistindo. Obrigado por tudo! Agradeço a Deus por ter me concedido o privilégio de te conhecer e aprender com você a ser uma pessoa melhor! Deus te abençoe sempre!

A todos os professores e professoras do PPG-IELT pelos conhecimentos compartilhados ao longo dos dois anos de mestrado.

Aos meus/minhas colegas de turma por dividirmos as dúvidas, angústias, alegrias e tudo o mais que compartilhamos durante esse pouco tempo de convivência. Aprendi muito com vocês. Vocês são 10!

Às minhas colegas, mais que amigas, Eliane e Jullianna, que também não me deixaram desistir. Amigas, vocês são uma bênção para mim. Obrigada por tudo!

Às participantes da minha pesquisa, que, mesmo não me conhecendo pessoalmente, não mediram esforços para me ajudar na realização da pesquisa empírica.

À minha amiga Patrícia, que intermediou o contato com a maioria das participantes da pesquisa. Amiga, sua colaboração foi imprescindível para a realização deste trabalho.

À banca examinadora, representada pelos/as professores/as Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, Dr^a. Jucélia Linhares Granemann de Medeiros e Dr^a. Edna Maria de Jesus. Obrigada pelas considerações que abrilhantaram esta pesquisa.

Enfim, a todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste sonho!

RESUMO

SILVA, Vânia Vieira. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S: PERCEPÇÕES DE DOCENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias, Eixo Temático: Formação de Professores/as - Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. A presente pesquisa circunscreve-se ao contexto da educação inclusiva e objetivou analisar as percepções das docentes¹ participantes que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE em escolas estaduais de Goiás, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEDUC/GO, acerca das Altas Habilidades ou Superdotação – AH/S e do (seu) trabalho junto ao estudante com essa especificidade. Para tanto, lançou-se mão da questão problematizadora: que percepções as docentes que atuam no AEE de escolas estaduais de Goiás têm sobre as AH/S e sobre o (seu) trabalho desenvolvido junto a esse público? O referido estudo desenvolveu-se por meio de revisão de literatura sobre a temática das AH/S, a qual se fundamentou principalmente nos estudos de autores como: Gardner (1995, 1999, 2000); Renzulli (1978, 1996, 1997, 2004, 2014,); Sternberg (1985a, 1996, 1997, 2003, 2004); Vigotski (1994, 1995, 2010) e Winner (1998). Quanto ao aporte teórico sobre a temática do trabalho das docentes, apresentou-se as discussões de estudiosos como: Clot (2007, 2010); Marx (1980); Schwartz (2003, 2008) e Tardif (2002, 2009). Realizou-se, também, uma pesquisa documental junto à SEDUC/GO e ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação – NAAH/S, além da análise de dispositivos legais relacionados à temática. Por fim, para dar concretude ao estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, ancorada numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória, quanto aos seus objetivos, e pautada em uma análise crítica. A mesma contou com a participação de sete (7) docentes de escolas da rede pública estadual de Goiás, as quais foram selecionadas de acordo com a oferta do AEE aos estudantes com comportamento de AH/S. Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se em um questionário com perguntas abertas e fechadas para o desenvolvimento de um perfil sociodemográfico e um roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas. Os instrumentos foram aplicados nas cidades de Aparecida de Goiânia, Bonfinópolis, Ceres, Goiânia, Itumbiara e Pires do Rio, de forma remota. Para essa demanda foram utilizadas as ferramentas digitais *Google Forms* (TCLE e questionário) e *Google Meet* (entrevistas). O aporte teórico mostrou os conhecimentos relacionados ao contexto da Educação Especial/Inclusiva, com ênfase em AH/S, sendo possível constatar o problema da invisibilidade e negligência com que a temática sempre foi tratada. Os resultados da análise das percepções das participantes da pesquisa empírica apontam que o fato de estarem aptas, tanto nos aspectos legais quanto nos aspectos teóricos, não dá garantias de que essas docentes estejam realmente preparadas para prestar um atendimento que contemple as reais necessidades do estudante com comportamento de AH/S, incluindo a promoção da visibilidade a esse público. Portanto, conclui-se que o exercício pleno do magistério transcende os aspectos legais e de formação. Para além desses, muitos outros aspectos discutidos na pesquisa, como os aspectos pedagógicos, burocráticos, profissionais, pessoais, humanos e tantos outros, também incidem sobre essa celeuma.

Palavras-chave: Educação Especial/Inclusiva. Invisibilidade. Atendimento Educacional Especializado – AEE. Formação continuada de professores.

¹ Utilizou-se o artigo no gênero feminino pelo fato de haver somente a participação de mulheres na pesquisa.

ABSTRACT

SILVA, Vânia Vieira. HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS – AH/S: PERCEPTIONS OF TEACHERS IN STATE SCHOOLS OF GOIÁS. Dissertation (Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies) – State University of Goiás, Anápolis, 2023.

This study is linked to the Research Line: Education, School and Technologies, Thematic Axis: Teacher Training - Pedagogical Practices, of *the Stricto Sensu* Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies - PPG-IELT, of the State University of Goiás - UEG. This research is limited to the context of inclusive education and aimed to analyze the perceptions of teachers^[1] participants who work in the Specialized Educational Service - AEE in state schools of Goiás, within the scope of the State Department of Education of Goiás - SEDUC / GO, about the High Abilities or Giftedness - AH/S and (their) work with the student with this specificity. To this end, the problematizing question was used: what perceptions do the teachers who work in the AEE of state schools in Goiás have about AH/S and about (their) work developed with this public? This study was developed through a literature review on the theme of AH/S, which was based mainly on the studies of authors such as Gardner (1995, 1999, 2000); Renzulli (1978, 1996, 1997, 2004, 2014.); Sternberg (1985a, 1996, 1997, 2003, 2004); Vygotsky (1994, 1995, 2010) and Winner (1998). Regarding the theoretical contribution on the theme of the work of the professors, the discussions of scholars were presented, such as Clot (2007, 2010); Marx (1980); Schwartz (2003, 2008) and Tardif (2002, 2009). A documentary research was also carried out with SEDUC/GO and the Center for Activities of High Abilities or Giftedness – NAAH/S, in addition to the analysis of legal provisions related to the theme. Finally, to give concreteness to the study, a field research was conducted, anchored in a qualitative approach, of an exploratory nature, regarding its objectives, and based on a critical analysis. It had the participation of seven (7) teachers from public schools in the state of Goiás, who were selected according to the AEE offer to students with AH/S behavior and a semi-structured script for conducting the interviews. The instruments were applied remotely in the cities of Aparecida de Goiânia, Bonfinópolis, Ceres, Goiânia, Itumbiara and Pires do Rio. For this demand, the digital tools Google *Forms* (TCLE and questionnaire) and *Google Meet* (interviews) were used. The theoretical contribution showed the knowledge related to the context of Special/Inclusive Education, with emphasis on AH/S, being possible to verify the problem of invisibility and negligence with which the theme has always been treated. The results of the analysis of the perceptions of the participants of the empirical research indicate that the fact that they are apt, both in the legal and theoretical aspects, does not guarantee that these teachers are really prepared to provide a service that contemplates the real needs of the student with AH/S behavior, including the promotion of visibility to this public. Therefore, it is concluded that the full exercise of the magisterium transcends the legal and formation aspects. In addition to these, many other aspects discussed in the research, such as pedagogical, bureaucratic, professional, personal, and human and many other aspects affect this controversy.

Keywords: Special/Inclusive Education. Invisibility. Specialized Educational Service – AEE. Continuing education of teachers.

[1] The article was used in the female gender because there was only the participation of women in the research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli.....	51
Figura 2: Representação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	53
Figura 3: Representação da Teoria Triádica de Sternberg.....	56
Figura 4: Teoria Pentagonal da Superdotação de Sternberg.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Datas importantes para as AH/S no Brasil.....	43
Quadro 2: Intervenção Educativa para Alunos com Altas Habilidades.....	77
Quadro 3: Modalidades de Intervenção Baseadas no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular.....	78
Quadro 4: Desafios e perspectivas do trabalho docente no AEE para as AH/S.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil Sociodemográfico: Espaço, Gênero e Tempo.....	84
Tabela 2: Perfil Sociodemográfico: Tempo e Espaço.....	85
Tabela 3: Perfil Sociodemográfico: Formação Inicial e Continuada.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstrativo de Matrículas Realizadas na Educação Básica no Brasil de 2018 a 2022.....	16
Gráfico 2: Demonstrativo de Matrículas Realizadas na Educação Especial no Brasil em 2022, com Recorte para as AH/S.....	16

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira de Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades ou Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPI	Centro de Educação em Período Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRASD	Conselho Brasileiro de Superdotação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Educação Especial/Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEE	Gerência de Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação
NAS	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
ONU	Organização das Nações Unidas
PAH/S	Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/GO	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SMTE	Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	144
CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E BASES EPISTEMOLÓGICAS E LEGAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA COM ÊNFASE NAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S	255
1.1 Contexto Histórico-Social e Legal da Deficiência e da Educação Especial/Inclusiva: a (in)visibilidade da pessoa com comportamento de AH/S	26
1.2 Conceitos e Terminologias acerca das Altas Habilidades ou Superdotação – AH/S....Erro! Indicador não definido.5	
CAPÍTULO II: O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S	611
2.1 Breve estudo acerca da categoria Trabalho	611
2.2 Breve estudo acerca da categoria Trabalho Docente	644
2.3 Sistematização do trabalho desenvolvido por docentes na SEDUC/GO no âmbito do NAAH/S	67
2.4 Sistematização do trabalho do docente no AEE junto ao estudante com comportamento de AH/S	711
CAPÍTULO III: PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES ACERCA DO (SEU) TRABALHO JUNTO AO ESTUDANTE COM COMPORTAMENTO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S	833
3.1 Perfil sociodemográfico	834
3.2 Percepções acerca das AH/S e do (seu) trabalho docente no AEE junto a esse estudante	88
3.2.1 Percepções acerca dos aspectos teóricos e legais das AH/S: quem é esse estudante e o que justifica o AEE para ele?	88
3.2.2 Percepções acerca dos aspectos teóricos e legais das AH/S: conhecimentos e interações no contexto escolar e a (in)visibilidade desse estudante	933
3.2.3 Percepções acerca do (seu) trabalho docente no AEE para as AH/S: controle burocrático sobre a gestão do trabalho	97
3.2.4 Percepções acerca do (seu) trabalho docente no AEE para as AH/S: controle burocrático sobre o trabalho pedagógico	99
3.2.5 Últimas percepções: desafios e perspectivas para o (seu) trabalho docente no AEE junto ao estudante com AH/S	1022

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	10505
REFERÊNCIAS	10808
APÊNDICE A – Formulário para os docentes	11818

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa² apresenta como tema as percepções³ de docentes da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO) em relação ao (seu) trabalho desenvolvido junto ao estudante com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S). Aqui se abre um parêntese para expor o conceito sobre as AH/S, o qual está sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar, pois, como salienta Mettrau (1995), conceituar e caracterizar as AH/S é uma tarefa bastante difícil devido à complexidade e à multiplicidade das habilidades e dos talentos.

Entre tantos estudos e nomes utilizados pela literatura nacional para definir as AH/S, o Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2008a) adota em sua publicação a mesma definição presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual define o estudante com comportamento de AH/S como aquele que denota um potencial elevado considerando suas áreas de interesse (BRASIL/MEC, 2008a). Essa definição assemelha-se à interpretação de Renzulli (2004)⁴, o qual afirma ser a Superdotação uma condição a ser desenvolvida desde que haja interação apropriada entre ambiente, pessoa e área do talento.

Mas, em meio a um imenso repertório de questões que atravessam o cotidiano docente, como surgiu o interesse da pesquisadora pelo tema? Surgiu a partir de uma longa trajetória profissional que se aproxima de 30 anos de magistério, cuja atuação na maioria do tempo tem sido em escolas públicas estaduais de Goiás, nas quais transitou entre os diversos níveis e modalidades de educação, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante (Técnico, subsequente ao Ensino Médio), a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Superior e mais recentemente a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Durante toda a trajetória desta pesquisadora, a temática e todas as nuances que representam a Educação Especial estiveram presentes em seu cotidiano profissional, transformando-se em questionamentos que por muitas vezes foram silenciados, mas que

² Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UEG), obtendo sua aprovação no dia 14 de junho de 2022, sob o registro no CAAE: 58607622.8.0000.8113.

³ Percepção é entendida enquanto processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente (DAVIDOFF, 1983), sendo, portanto, a percepção do docente contemplada com conteúdo para compreender as relações da escola e da sua atividade profissional.

⁴ Dr. Joseph Salvatore Renzulli possui Graduação pela Rowan University – Universidade Pública de Pesquisa em Glassboro, New Jersey (1958); Mestrado em Educação pela Rutgers University (1962), área principal: Psicologia Educacional, e Doutorado em Educação pela University of Virginia, (1966), tendo como área principal a Psicologia Educacional; campo principal de experiência em Psicologia Educacional Criatividade de Superdotados e Talentosos (UCONN, 2021, *on-line*).

frequentemente voltavam a povoar-lhe os pensamentos. Nesses momentos, contentava-se em realizar leituras que pudessem oferecer um pouco de compreensão a respeito das questões que ela trazia cativas em sua mente.

Os questionamentos afloraram de forma mais intensa após a assumência da função de Professora de Apoio à Inclusão e, posteriormente, a de Professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola pública em Goiânia, jurisdicionada à SEDUC-GO, na qual prestava Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

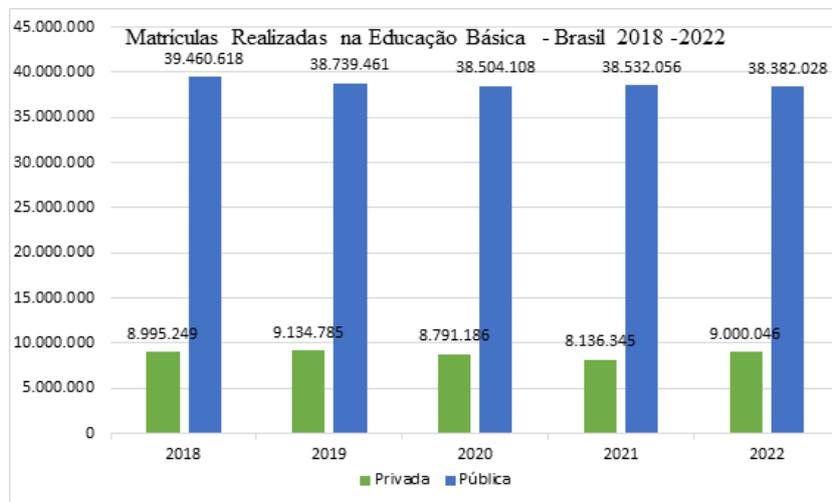
Na tentativa de sanar ou pelo menos minimizar as dúvidas em torno das necessidades educacionais especiais, foram realizados cursos de formação continuada e uma especialização em Neuropsicopedagogia. Entretanto, as incertezas permaneciam, enquanto lacunas iam surgindo entre a teoria e a prática, entre estudos e trabalhos realizados, precipuamente em relação ao atendimento realizado junto ao estudante com comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação.

Assim, esta pesquisa surgiu a partir de inquietações relacionadas à percepção da dificuldade tanto por parte da pesquisadora quanto de outros docentes participantes dos cursos de formação continuada ofertados pelo Núcleo de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S-GO), em 2017, acerca da fundamentação teórica das AH/S, considerando a forma de atuação junto a estudantes com comportamento de AH/S em escolas estaduais de Goiás e a percepção dos diversos aspectos que atravessam a temática, bem como essas percepções influenciam o trabalho das docentes.

Sobre o NAAH/S, importa ressaltar que consiste em um projeto implantado, a partir de 2005, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em parceria com as Secretarias de Educação de todas as Unidades da Federação. Aqui em Goiás, encontra-se vinculado à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (SMTE), sob coordenação da Gerência de Educação Especial (GEE), da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) (NAAH/S-GO, *on-line*).

O presente estudo apresenta uma justificativa vinculada a diferentes argumentos, sendo o primeiro deles a constatação de que muitos desses estudantes ainda estão invisíveis no Censo Escolar, de acordo com Freitas (2014). Segundo a autora, o número de estudantes registrados no Censo Escolar com essa especificidade ainda é muito pequeno, considerando-se o índice apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de que 3,5 a 5% da população pode possuir Altas Habilidades/Superdotação. O gráfico a seguir revela o déficit apontado pela autora.

Gráfico 1: Demonstrativo de Matrículas Realizadas na Educação Básica no Brasil de 2018 a 2022

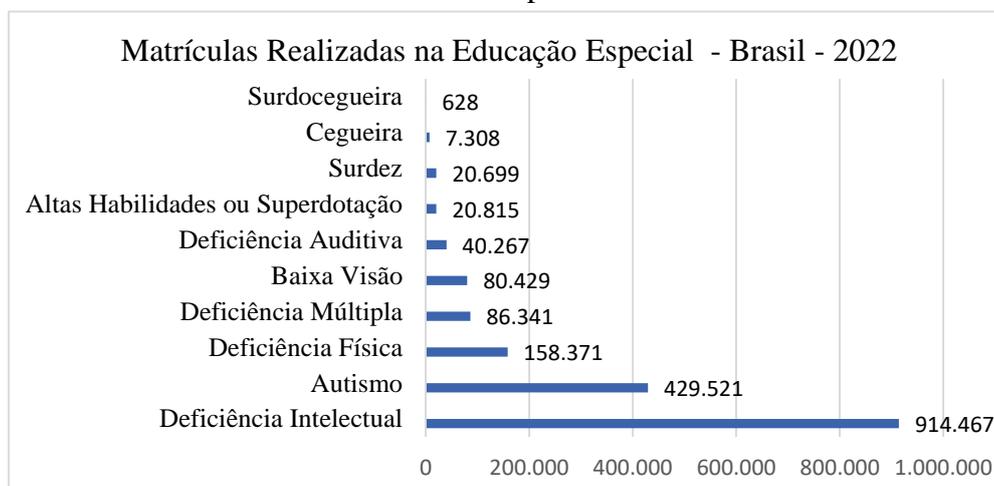


Fonte: A pesquisadora, com base nos dados do Censo Escolar/Inep - 2022

Os dados evidenciam o cômputo de matrículas na Educação Básica, desde o ano de 2018 até 2022, ressaltando o recorte temporal, o qual representa o último censo escolar realizado no país, revelando um total de 47.382.074 matrículas na Educação Básica, com a estimativa de 1,7 a 2,4 milhões de estudantes com comportamento de AH/S, os quais deveriam constar neste levantamento nacional (FREITAS, 2014).

O próximo gráfico corrobora o pensamento de Freitas (2014) e apresenta dados específicos da Educação Especial, levando em conta o mesmo recorte temporal, no qual infere-se que o quantitativo de matrículas de alunos com comportamento de AH/S está bem aquém das probabilidades estatísticas pronunciadas pela OMS.

Gráfico 2: Demonstrativo de Matrículas Realizadas na Educação Especial no Brasil em 2022, com recorte para as AH/S



Fonte: A pesquisadora, com base nos dados do Censo Escolar/Inep – 2022.

A constatação de que as matrículas desses estudantes estão aquém revela o quão importante e necessária é a identificação desses estudantes. E, embora a palavra inclusão permeie toda a discussão sobre aqueles que são atendidos pela Educação Especial, é preciso refletir sobre a condição dos estudantes com comportamento de AH/S, uma vez que estes sempre estiveram nas salas de aula regulares, mas na maioria das vezes passam despercebidos, visto que o sistema educacional nivela os estudantes pela média, e aqueles que se destacam geralmente não recebem um olhar ou incentivo diferenciado (LANDAU, 2002). Nesse sentido, Winner (1998) nos revela que nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem se comprometer a melhor atender a esse público.

Outra justificativa, que impacta os aspectos sociais, educacionais e profissionais e que instigou este estudo, foi a percepção de que as produções acadêmicas relacionadas à temática das AH/S ainda são escassas, corroborando a ideia de que os estudantes nessa condição ainda estão “invisíveis” dentro do contexto escolar, reafirmando que muitas vezes seu potencial passa despercebido e/ou não é valorizado. Diante disso, Omote (2014) identificou em seus estudos a necessidade de pesquisas que proporcionem a consolidação e a produção de novos conhecimentos sobre as AH/S, de forma a revisar de maneira crítica e sistemática as produções científicas, não considerando somente o crescimento quantitativo, mas também o acompanhamento do avanço qualitativo sobre esse assunto.

Uma condição que também trouxe motivação ao estudo é que no Brasil as políticas educacionais têm dispensado um pouco mais de atenção para a parcela da população com AH/S por meio da implantação dos NAAH/S nos 26 estados e no Distrito Federal desde 2005, no âmbito da SEESP/MEC, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e hoje se constituem como referência para o atendimento dessa população (ANDRÉS, 2010).

Nesse sentido, é mister afirmar que existe todo um aparato legal (leis, diretrizes, decretos, resoluções etc.)⁵ em torno da temática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), por exemplo, ratifica a inserção dos estudantes com comportamento de AH/S como público-alvo, juntamente com os estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (BRASIL, 2008a, *on-line*).

Todavia, o fato de existirem políticas educacionais que regulamentam o direito do estudante com AH/S de ser reconhecido e atendido de forma específica não significa que esse

⁵ Os dispositivos legais pertinentes ao contexto serão apresentados e discutidos em momento oportuno. Por esse motivo, a decisão de citar apenas a PNEEPEI (MEC, 2008a), dada a sua relevância nesse contexto.

atendimento se materializa sempre. Faz-se necessário que as políticas públicas voltadas para esses estudantes não fiquem somente no campo das intenções, mas que haja um compromisso real em identificar e desenvolver o potencial desse público.

Ainda em relação aos aspectos legais, Andrés (2010) afirma que os dispositivos referentes aos direitos das pessoas com AH/S são escassos. Para esse autor, ainda é dada mais prioridade ao atendimento específico para os estudantes com deficiência, desconsiderando-se, na maior parte dos casos, as necessidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Nessa esteira, Alencar e Fleith (2005) corroboram a ideia de que os superdotados constituem um grupo que é pouco compreendido e muitas vezes negligenciado, e que há poucos programas direcionados para atender às suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento.

Portanto, reconhecer as necessidades específicas do estudante com comportamento de AH/S deveria redundar na identificação e potencialização de seus talentos e em possibilidades de desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais, além da oportunidade de se conhecer em seu próprio universo (VIRGOLIM, 2007).

Ainda segundo a autora, se não houver uma oferta de um ambiente desafiador e motivador capaz de atender às reais necessidades desse estudante com comportamento de AH/S, a motivação das atividades escolares poderá se deslocar para “outras atividades que lhes sejam mais compensadoras, tais como interação social e devaneio” (VIRGOLIM, 2007, p. 25). Complementando seu raciocínio, a autora declara que essas pessoas podem apresentar comportamento social impróprio, agindo com hostilidade, agressão, e podem desenvolver autoconceito negativo, insegurança e sentimentos gerais de inadequação.

Semelhantemente, Alencar (2007) afirma que muitos problemas relacionados aos estudantes que se destacam por um potencial superior advêm do desestímulo e da frustração diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco estimulante à expressão desse potencial.

Portanto, tendo por base o conhecimento obtido por meio dos cursos de formação continuada realizados no NAAH/S-GO, percebeu-se que o aprofundamento nas questões inerentes a esse tema é uma condição que pode determinar a visibilidade ou não dessa pessoa na sociedade. Nesse contexto, tornar algo visível ou não depende do modo como se conceitua ou se concebe o objeto.

Ligado a essa temática, é importante ressaltar que a visão geral da sociedade sobre a pessoa com comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação (PAH/S) origina-se das leituras e releituras históricas que foram e muitas vezes ainda são feitas baseando-se nos testes

do Quociente de Inteligência (QI), o qual está dissociado dos processos sociais e culturais em que essa pessoa está inserida (STOLTZ; PISKE, 2012).

O QI é um teste criado por Alfred Binet em parceria com Théodore Simon em 1905. Consiste em uma série de questões a serem respondidas de acordo com a idade do avaliado. Consideravam-se PAH/S as que apresentavam escore acima de 130. Os testes de QI receberam atualizações desde a sua criação e, ainda hoje, são utilizados por profissionais com o objetivo de mensurar alguns aspectos da inteligência humana, entretanto não podem ser considerados suficientes para determinar todo o potencial cognitivo de uma pessoa (PASQUALI, 1997).

Paradoxalmente, identifica-se também que as discussões sobre inteligência, AH/S, incluindo concepções, identificação e modelos de atendimento educacionais, vêm sendo, ao longo do tempo, debatidas a partir de várias vertentes teóricas. Verifica-se uma preocupação em relação a essas discussões, tanto sobre a complexidade do assunto quanto sobre a necessidade de ir além das concepções ainda amalgamadas em mensuração de inteligência ou meramente em questões acadêmicas (STOLTZ; PISKE, 2012).

Nessa esteira, discussões sobre o trabalho desenvolvido por docentes junto a esse estudante também são suscitadas, pois, de acordo com Azevedo e Mettrau (2008), as concepções dos docentes interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem receberá atendimento específico para as AH/S.

Tardif (2009) aduz que essas concepções muitas vezes são sustentadas pelas vivências, carregadas de valores, crenças e pelas interações que acontecem cotidianamente entre docentes e estudantes e que, em certa medida, determinam o trabalho docente. O autor ainda declara que as interações cotidianas é que dão sentido ao processo de trabalho escolar. Apresentando uma analogia entre a escola sem as interações e uma imensa concha vazia, conclui, dessa forma, que as interações permitem que professores e estudantes consigam estabelecer formas de se atingir os objetivos educacionais.

Destarte, com base em Tardif (2009), é possível inferir que as interações constituem-se dispositivos fundantes para que o trabalho docente seja edificado, adaptado, transformado e ressignificado, e por intermédio delas é que são estabelecidas as relações entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Entretanto, é necessário observar que o objeto de trabalho da docência não é constituído de matéria inerte, e sim, como dito anteriormente, de interações com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos docentes (TARDIF, 2009).

Dessa maneira, tem-se a compreensão de que as interações estabelecidas entre docentes e estudantes fazem parte de um imenso rol de questões que emergem no trabalho do docente e

que muitas vezes contrariam o modo como se planeja realizar uma tarefa. Entre as questões mais evidentes, estão as políticas educacionais, o perfil de formação, as condições de trabalho, a valorização profissional, além da necessidade de formação da consciência crítica do docente no que tange ao seu compromisso pedagógico e social com o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes com ou sem deficiências (TARDIF, 2009).

Enfatiza-se aqui o reconhecimento do docente como um agente importante e necessário para que o estudante com comportamento de AH/S seja percebido e identificado e para que o AEE dele ocorra de maneira a contemplar as especificidades do seu desenvolvimento. E, ainda que se tenham outras questões para a qualidade do ensino previstas em lei, é necessário também que o docente reconheça sua responsabilidade, perpassando a ideia de que o processo de identificação do estudante com comportamento de AH/S é uma importante condição para o acesso e a permanência dele à/na escola.

Considerando que esta pesquisa está assentada na perspectiva da educação inclusiva, chama-se atenção para a necessidade de entender o contexto educacional na atualidade, no qual se percebe um debate frequente quanto à necessidade de a escola ser um espaço inclusivo, reconhecendo as diferenças daqueles que a utilizam, responsabilizando-se socialmente pela propagação de que todos são capazes de aprender, se desenvolver e assumir papéis sociais.

Contudo, um projeto de educação mais coerente com os tempos atuais requer um processo de reflexão sobre as especificidades da realidade que se apresenta e também sobre a atuação do docente, compreendido aqui como um dos principais agentes com potencial de produzir e/ou provocar mudanças.

À vista do exposto, suscitou-se o seguinte questionamento: que percepções as docentes que atuam no AEE de escolas estaduais de Goiás têm sobre as AH/S e sobre o (seu) trabalho desenvolvido junto ao estudante com essa especificidade? Para o desenvolvimento da investigação, foram necessários um aporte teórico e uma organização metodológica que sustentaram a complexidade e a dinâmica desse processo.

Daí a opção pela abordagem qualitativa, por estar relacionada com a natureza desta investigação. Sobre essa abordagem, pode-se dizer que ela traz ao pesquisador a possibilidade de considerar a maneira como utilizar os métodos e técnicas, a pensar no trato com os sujeitos⁶ através dos ditos e não ditos, dos movimentos e discursos, apreender as ideias e traçar um caminho de análise (DAMASCENO; SALES, 2005).

⁶ Neste estudo, o termo sujeito ancora-se em Rey, que o define como “pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona” (REY, 2004, p. 21).

No intuito de responder ao questionamento, foi estabelecido como objetivo principal analisar as percepções das docentes da educação especial/inclusiva que atuam em escolas regulares de ensino em Goiás acerca da temática das AH/S, considerando o desenvolvimento do (seu) trabalho junto ao estudante com essa especificidade.

Como objetivos específicos, buscou-se: apresentar o contexto histórico e atual da educação especial/inclusiva, com ênfase nas AH/S, considerando os seus aspectos epistemológicos e legais; caracterizar o trabalho desenvolvido por docentes da SEDUC/GO através do NAAH/S e do AEE, das unidades escolares, no âmbito do atendimento a esse público; e, por fim, procurou-se conhecer e analisar as percepções que as participantes da pesquisa têm a respeito das AH/S e do desenvolvimento do (seu) trabalho no atendimento ao estudante com essa especificidade.

Em relação aos objetivos traçados, o aporte teórico do estudo foi baseado na perspectiva sociointeracionista, de Vigotski⁷, na qual o desempenho humano é sempre mediado social e culturalmente, sobretudo pelas interações e pelos seus atos criativos, assim como o trabalho do docente não é feito sozinho, mas depende das interações que acontecem cotidianamente nos espaços onde é realizado (VIGOTSKI, 1995).

Do exposto, depreende-se que Vigotski (1994) concebe o sujeito como um ser ativo, em constante interação com o meio onde está inserido, e é sob essa perspectiva que ele reconhece o papel da escola na promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem, mediados pelos docentes e pelos pares. Nesse sentido, compreende-se que a perspectiva sociointeracionista possibilita os processos de potencialização e enriquecimento curricular de estudantes com comportamento de AH/S (VIGOTSKI, 1994, 1995, 2010).

Outros autores também foram convidados para compor o referencial teórico desta pesquisa, destacando-se em relação à temática das AH/S: Renzulli (1978, 1996, 1997, 2004, 2010), elucidando aspectos sobre a concepção de superdotação e a Teoria dos Três Anéis; Gardner (1993, 1995, 1999, 2000) sobre Teoria das Inteligências Múltiplas; Sternberg (1985a, 1996, 1997, 2003 e 2004) sobre Teoria Triádica de Inteligência.

Tais autores trazem a discussão do tema para o campo educacional e político no que concerne à cidadania, pois buscam estabelecer, dentro da proposta educacional, certas diferenças não para rotular ou para dar um destaque privilegiado, mas para garantir os direitos básicos de identidade e educação de acordo com suas necessidades específicas e oferecer

⁷ Lev Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou a corrente de pensamento denominada Sociointeracionismo (FREITAS, 2000).

alternativas educacionais adequadas para esse público.

O referencial teórico que sustenta o breve estudo sobre o trabalho docente apresenta contribuições de autores como Marx (1980), Schwartz (2003, 2008) e Clot (2007, 2010), que subsidiam estudos sobre a ação humana e nos ajudam a conhecer, compreender e intervir no trabalho e colaboraram também para a compreensão dos desafios relacionados à gestão do trabalho, além de apresentarem pressupostos para a compreensão da categoria trabalho docente. Por sua vez, Tardif (2002, 2009) elucida questões relacionadas às interações existentes entre docentes e estudantes, carregadas de vivências, valores e crenças, o que, em certa medida, determina o trabalho docente.

Esta é uma pesquisa básica, ancorada em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória quanto aos seus objetivos, promovendo a familiaridade com o problema e tendo como finalidade principal o aprimoramento das ideias ou o estímulo à compreensão delas (GIL, 2002). O percurso metodológico realizou-se por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

O *locus* da pesquisa foi as escolas estaduais de Goiás, as quais foram selecionadas de acordo com a oferta dos atendimentos aos estudantes com comportamento de AH/S. A opção pela pesquisa de campo justifica-se por buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), esse tipo de pesquisa exige do pesquisador um encontro mais direto, ou seja, “o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”.

Na expectativa de atingir os objetivos desta pesquisa, foram convidadas a integrar o rol de participantes docentes que atuam no AEE de escolas estaduais de Goiás. Acredita-se que, por serem sujeitos que constroem e compartilham os conhecimentos e os saberes que possuem, dentro do espaço escolar, suas percepções a respeito das AH/S e de (seu) trabalho junto aos estudantes com comportamento de AH/S foram o ponto-chave deste estudo.

Para a constituição desta etapa, foi realizado primeiramente um mapeamento junto ao NAAH/S, o qual nos forneceu uma lista com nomes de escolas estaduais de Goiás que oferecem atendimento ao estudante com comportamento de AH/S. Após esse movimento, foram feitos os contatos com as escolas e, posteriormente, com as docentes que desenvolvem o (seu) trabalho junto a esse estudante.

A princípio, seriam selecionadas cinco (5) escolas, obedecendo ao critério geográfico, a saber, uma (1) escola por cada região do estado: norte, sul, leste, oeste, além da capital. Entretanto, não foi possível seguir o planejamento devido aos seguintes motivos: a) ausência

de escolas nesse perfil em uma ou mais regiões; b) falta de adesão por parte do candidato a participante e c) falta de engajamento por parte do participante na realização da pesquisa.

Desse modo, foram submetidas ao processo de coleta de dados sete (7) docentes, as quais estão lotados em escolas estaduais localizadas na região do Centro Goiano (Aparecida de Goiânia, Bonfinópolis, Ceres e Goiânia) e do Sul Goiano (Itumbiara e Pires do Rio). O levantamento do material empírico, por meio da pesquisa de campo, foi planejado para acontecer de forma presencial, todavia, devido a imprevistos relacionados às questões de saúde da pesquisadora (Covid-19), o levantamento teve sua estrutura modificada para atender aos requisitos da coleta de dados de forma remota.

Assim, os instrumentos utilizados para a coleta de dados contemplaram a aplicação de dois blocos de questões: o primeiro bloco, composto por um formulário com questões abertas e fechadas, visando ao estabelecimento do perfil sociodemográfico das participantes, aplicado por meio da ferramenta *Google Forms*; e o segundo bloco, que consistiu em um roteiro semiestruturado com o objetivo de dar suporte às entrevistas, composto por questões subjetivas acerca da temática das AH/S e do trabalho docente junto ao estudante com comportamento de AH/S. As entrevistas aconteceram de forma remota, intermediadas pela ferramenta *Google Meet*, no período compreendido entre os meses de outubro de 2022 e fevereiro de 2023.

O tratamento dos dados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos foi desenvolvido considerando-se uma sistematização das informações mais representativas, objetivando desvendar não apenas o conteúdo manifesto, mas também o conteúdo latente referente às percepções das participantes. Os dados das entrevistas foram analisados com base em uma análise crítica.

No que tange à questão estrutural, a pesquisa desenvolveu-se por meio desta introdução, do desenvolvimento, em três capítulos, sendo os dois primeiros teóricos, enquanto no terceiro se apresentam os resultados e discussões da pesquisa empírica, e das considerações transitórias. Assim, seu desenvolvimento apresenta a configuração a seguir.

O Capítulo I traz Contexto Histórico-Social e Bases Epistemológicas e Legais acerca das AH/S e expõe o contexto histórico-social da deficiência e da Educação Especial/Inclusiva, fazendo um recorte para as AH/S. Para tanto, apresenta-se a trajetória das PcD desde os tempos antigos até aos dias atuais, considerando os aspectos conceituais e legais, oportunizando ao leitor um vislumbre das condições existenciais dessa população; ademais, são discutidas também questões inerentes à (des)educação das PcD, desde a segregação, a integração até a inclusão. Na oportunidade, discute-se também sobre a (in)visibilidade da PAH/S, evidenciada na trajetória realizada.

O Capítulo II mostra a Sistematização do Trabalho Docente no Atendimento ao Estudante com Comportamento de AH/S. Expõe-se um breve conceito sobre as categorias Trabalho e Trabalho Docente, recorrendo-se às concepções teóricas de autores que versam sobre o assunto, com vistas à compreensão dos processos de trabalho imbricados no desenvolvimento do trabalho realizado por docentes da SEDUC/GO, por meio do NAAH/S e do AEE, nas unidades escolares.

Por fim, o Capítulo III traz as Percepções das Participantes acerca do (seu) Trabalho junto ao Estudante com Comportamento de AH/S, apresentando a discussão dos resultados da pesquisa empírica realizada com docentes que atuam no AEE de escolas estaduais de Goiás acerca da temática das AH/S e do desenvolvimento do trabalho da docente junto a estudantes com essa especificidade.

Isto posto, acredita-se que os questionamentos suscitados, a oportunidade de aquisição de conhecimentos e os resultados das discussões engendradas neste estudo provocam a reflexão e o aprofundamento da temática tanto no contexto científico/acadêmico quanto social, e muito mais no contexto da educação especial/inclusiva, trazendo contribuições para o trabalho do docente no atendimento ao estudante com comportamento de AH/S.

CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E BASES EPISTEMOLÓGICAS E LEGAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA COM ÊNFASE NAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S

Este capítulo apresenta o contexto histórico e atual da educação especial/inclusiva no Brasil, com ênfase no recorte sobre as AH/S, considerando seus aspectos epistemológicos e legais. Entretanto, para se compreender o modo como o discurso sobre a temática opera hoje, foi preciso retomar o processo histórico no qual estão inseridas questões que permeiam a vida das pessoas com deficiência (PcD), bem como os avanços e retrocessos em relação ao reconhecimento, ao respeito, à valorização e à inclusão dessas pessoas na sociedade de modo geral.

Suscitou-se, também, a questão da invisibilidade e da negligência com que as PAH/S foram tratadas no passado e que, a despeito do reconhecimento legal hoje, ainda precisam de ações que promovam sua visibilidade e identificação para que tais pessoas possam usufruir de programas favoráveis ao enriquecimento de seu potencial, em uma proposta de equidade de oportunidades. No entendimento de Cupertino (1998, p. 12),

Diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional. [...] Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros [...]. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis.

No excerto acima, a autora chama atenção para o fato de que, mesmo que as políticas educacionais preconizem que o estudante com comportamento de AH/S tem direito ao AEE, na realidade se prioriza o atendimento ao estudante com deficiência, contribuindo para a condição de invisibilidade desse estudante e, conseqüentemente, para a negligência no seu atendimento.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Cupertino (1998), Reynaud e Rangni (2017), afirmam que, na ausência de uma educação apropriada, o ser humano envolve-se com suas mazelas sociais e emocionais a ponto de buscar caminhos socialmente equivocados, desperdiçando-se, assim, grandes talentos e a oportunidade de realização de grandes feitos pessoais e coletivos.

Sobre a educação apropriada, citada anteriormente, entende-se, nesse contexto, que a Educação Especial/Inclusiva é a resposta para essa demanda. Com base nessa afirmação, inicia-

se o estudo da trajetória das PcD enfatizando-se o caráter educacional e, mais precisamente, a Educação Especial/Inclusiva.

Portanto, a seção que se segue tem o intuito de promover o conhecimento sobre a trajetória das PcD e, assim, provocar uma reflexão acerca da temática. O movimento que está proposto aqui é a compreensão de como essas pessoas eram vistas e (des)tratadas e como o são atualmente.

São apresentados também, os pressupostos legais acerca dos direitos das PcD, enfocando a Educação Especial/Inclusiva, além de prosseguir nas discussões relacionadas AH/S. Ademais, são discutidas questões subjacentes às categorias Educação Especial/Inclusiva por meio de uma síntese dos períodos históricos da educação especial, recorrendo aos dispositivos legais, bem como aos autores que versam sobre a temática.

1.1 Contexto Histórico-Social da Deficiência e da Educação Especial/Inclusiva: a (in)visibilidade da pessoa com comportamento de AH/S

Após uma breve discussão a respeito da invisibilidade da pessoa e/ou estudante com comportamento de AH/S, apresenta-se de forma breve o contexto histórico-social da deficiência, da Pré-História até os dias atuais, reafirmando-se a ideia de que é necessário conhecer os processos que envolveram a temática a fim de se compreender o porquê de se ter, ainda hoje, de lutar para que os direitos das PcD sejam, de fato e de verdade, cumpridos na íntegra.

Em meio aos processos citados, expõe-se também, os aspectos legais, desde os primeiros movimentos, até os dias atuais, no âmbito governamental, em relação à educação de PcD, aqui no Brasil. Ademais, elencou-se os principais dispositivos legais que configuram a educação especial/inclusiva e que impactam as políticas públicas nacionais, ao mesmo tempo em que se denuncia a fragilidade das discussões acerca dos direitos das PAH/S.

Esta seção distingue, também, as variadas formas de educação de PcD implementadas de acordo com a época, com os modelos de atenção à saúde e com as políticas públicas que incidiam sobre o tema. Os modelos são apresentados de forma breve, contudo, ao longo da pesquisa, são explorados com mais profundidade, considerando os contextos nos quais estão inseridos.

Pesquisadores como Silva (1987) afirmam que há indícios de PcD desde os tempos mais remotos, porém não são conhecidos os destinos que grupos lhes imputavam, todavia o mais provável é que a própria hostilidade do meio ambiente se incumbia de lhes dar um destino

conjecturado. Já na Idade Antiga (4000 a.C. a 476 a.C.), inaugurada com o advento da escrita, Silva (1987) traz relatos de como as PcD eram vistas e tratadas. Havia entre os povos da Antiguidade a crença de que a deficiência estava ligada às questões espirituais.

Politeístas ou monoteístas, os povos da Antiguidade procediam de forma quase análoga quanto ao tratamento atribuído às PcD. Eram comuns as práticas de eliminação e abandono à própria sorte de recém-nascidos ou de adultos nessa condição. Corroborando essa ideia, Ribeiro aponta:

A história do atendimento às pessoas excepcionais na antiguidade conta com pequena e esparsa documentação disponível. Sabe-se que era predominante a filosofia da eugenia e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser “expostas” ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade (2003, p. 42).

Ribeiro (2003) utiliza-se do termo *excepcionais* intencionalmente, com o intuito de apontar o termo, um tanto pejorativo, com que as pessoas nessa condição eram identificadas. Hoje esse termo encontra-se em desacordo com os direitos fundamentais das PcD, visto que a excepcional se atribuía o significado de fora do normal ou anormal.

Sobre o termo *eugenia*, citado por Ribeiro (2003), importa ressaltar que, apesar de receber o conceito na modernidade, sua prática remonta a tempos distantes e espaços diversos. “Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton, primo de Charles Darwin, definida como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, física ou mentalmente” (EUGENIA, 2022, *on-line*).

A situação da PcD começou a tomar um novo rumo com o advento do Cristianismo e de outras religiões que propunham uma forma mais humana de tratar os desvalidos, que agora eram vistos como criaturas de Deus, portadoras de uma alma, merecedoras de cuidados e não de castigos, sendo que nesse período a medicina alcança um patamar significativo, e, aliada à religião, cria hospitais/santuários, entidades assistenciais como abrigos, internatos, via parceria Estado/Igreja, mas a questão da exclusão ainda imperava (SILVA, 1987).

Já na Idade Média (476 a 1453), ainda influenciada pelo Cristianismo, permanece uma certa prática de tolerância para com as PcD. Entretanto, com o tempo, retrocede-se à crença na causalidade das influências malignas sobre as PcD e, conseqüentemente, na expiação dos pecados. Assim, retornam-se as práticas de sentenças, castigos e confinamento. Segundo Ribeiro (2003, p. 42), “desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, [...] por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas”.

De acordo com Silva (1987), no final da Idade Média (por volta de 1400), instaura-se um período de significativo desenvolvimento de hospitais, casas de abrigo, enfermarias em conventos e mosteiros, formando uma verdadeira rede, ainda que desarticulada, de atenção para com os doentes ou PcD, baseada no novo modo de ver e de considerar o ser humano. Destarte, o Renascimento surge no intervalo entre o final da Idade Média e o Início da Idade Moderna (entre os séculos XIV e XVI), empreendendo grandes descobertas, precipuamente na Medicina e na Filosofia Humanista.

Contraditoriamente, a ideia da libertação do homem em relação às atitudes discriminatórias e supersticiosas não surtiu o efeito que deveria. Mas, com a efervescência das ciências, retorna-se, de forma revolucionária em diversos aspectos, à prática do assistencialismo às PcD (SILVA, 1987). Nessa esteira de avanços na forma de se lidar com as PcD, a Idade Moderna chega anunciando uma maior valorização do ser humano, visão inspirada nas filosofias humanistas. Como consequência dessa visão, iniciam-se estudos sobre essa população, com base nos aspectos biológicos apregoados pela medicina. Quanto a esses estudos, nesse período, Ribeiro afirma: “Cresceram os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas, etc.” (2003, p. 42).

Em que pesem os esforços para compreender as causas e as formas de tratamento das deficiências, subordinando a questão somente aos aspectos biomédicos, ainda não se atentava para outros aspectos relevantes que permeavam a vida das PcD. Não obstante, as discussões e ações suscitadas em relação aos direitos e, conseqüentemente, à integração das PcD no seio da sociedade, ou mesmo no convívio familiar, resumiam-se à assistência, à proteção e ao estudo dos problemas e dificuldades dessa população, visando a um melhor atendimento e tratamento dos **doentes** (SILVA, 1987, grifo da pesquisadora).

Entretanto, somente no final do século XIX foi que se atentou para as necessidades das PcD de maneira mais ampla, não somente nos aspectos físicos, mas também lançando um olhar mais apurado sobre as questões sociais e individuais do ser humano. Sobre essa proposição, afirma Silva:

Algumas organizações continuaram e continuam a manter uma tônica custodial, assistencialista, caritativa e segregacionista. Mas o reconhecimento da pessoa humana como um indivíduo de méritos próprios e de potencial a ser melhor aproveitado passava a ser irreversível (SILVA, 1987, p. 190).

Aqui se identifica o surgimento de novas perspectivas de abordagens em relação à atenção dispensada às pessoas com deficiência. São levantadas também, ainda no século XIX, as discussões sobre direitos, oportunizando a criação e a implementação de leis específicas para os necessitados. Dessa forma, são inaugurados locais específicos para proteção e assistência aos idosos, aos cegos, aos surdos, às pessoas com outros tipos de deficiência, aos doentes crônicos, além de mutilados de guerra (SILVA, 1987).

O período da **exclusão** perdurou no Brasil, até por volta de 1850, configurando, a exemplo de outros países, a primeira fase relacionada à (des)atenção dispensada às PcD, um período de abandono, extermínio, perseguição e exploração, pela sociedade, de modo geral, e rejeição, pelos sistemas educacionais. De fato, ainda não havia o compromisso da sociedade em suprir às necessidades dos estudantes com deficiência, e nem uma modalidade de educação instituída para esse público. Mas, a verdade é que essa fase tem acompanhado a história da humanidade e, mesmo nas sociedades hodiernas, apesar de todo um movimento em prol dos direitos humanos, ainda se percebe resquícios desse modelo de des(atenção) às PcD (SASSAKI, 1997).

Dessa forma, a partir de meados do século XIX e início do século XX, a educação para esse público começou a ser delineada (RIBEIRO, 2003). E foi nesse contexto que teve início um atendimento educacional, através da inauguração, por Dom Pedro II em 1854, do primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira, ainda tímido, mas bastante promissor: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual em 1890 teve seu nome substituído por Instituto Benjamin Constant. Nesse ínterim, a coroa empreendeu outro esforço, nesse sentido, criando em 1887, o Instituto dos Surdos-Mudos⁸, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (SILVA, 1987).

Nesse intercuro, surge o modelo de **segregação** (1854 a 1956) da PcD, sustentada pela visão biomédica, revelando um pequeno avanço em relação à dignidade das PcD, as quais, dependendo do grau e do tipo de deficiência, poderiam participar de algumas atividades sociais (MAZZOTA, 2005). Aqui, é possível perceber o surgimento da compreensão tardia de que a sociedade teria uma dívida para com as pessoas que faziam parte do rol dos que necessitados de algum tipo de cuidado especial.

A Educação Especial institucionaliza-se, nesse momento, de forma paralela e substitutiva à educação regular, alicerçada mais em um modelo assistencial do que educacional.

⁸ Termo em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Termo atual: pessoa com deficiência auditiva ou surdo, dependendo do grau de perda auditiva (BRASIL/MEC, 2000).

É ofertada em espaços distintos daqueles frequentados por pessoas sem deficiência, para atender às demandas das PcD que preenchiam os requisitos básicos de desenvolvimento socioemocional e cognitivo (SANTOS, 1997). Todavia, traz consigo o dilema da estigmatização dos estudantes, contribuindo para a potencialização de preconceitos e a criação de estereótipos, advindos, na maioria das vezes, do imaginário popular. A esse respeito Santos (1997), aponta que:

[...] momento do reconhecimento da existência deste segmento da população. Na maioria dos casos, este reconhecimento implicou a separação dos indivíduos com deficiência do resto da sociedade, em asilos ou reformatórios, principalmente pela ignorância que as sociedades possuíam a respeito de suas potencialidades de participação social (SANTOS, 1997, p.73).

Como anunciado pela autora, esse momento expressa um modo diferente de enxergar esse público, entretanto, o caráter assistencialista predominou em detrimento ao caráter educacional. Porém, a exclusão permanecia, em relação às PcD que apresentavam comprometimento mental ou físico de moderado a grave. Estas, eram impossibilitadas de conhecer, compreender e relacionar-se com o outro (SANTOS, 1997).

O séc. XX, inicia-se, em meio ao caos da I Guerra Mundial (1914 - 1918), e posteriormente da II Guerra Mundial (1939 - 1945), o que provocou um aumento considerável de PcD, devido às mutilações. Os eugenistas consideravam que a solução para os problemas sociais seria a eliminação de todos os que afastavam a sociedade de seu ideal de homem, seja por degeneração física ou moral (BOBBIO, 2016).

Inúmeras foram as atrocidades cometidas em nome da ciência e da tentativa perversa de solucionar os problemas sociais, inclusive o “problema” da deficiência. Assim, a questão deixa de ser um problema político interno dos países para adquirir proporções internacionais. Logo, surgem as primeiras instituições intergovernamentais com o objetivo de, além de outros, promover a garantia de direitos à “todas” as pessoas (BOBBIO, 2016).

Assim, em 1948, a ONU sanciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que tem com premissa a garantia dos direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um dos documentos mais proeminentes de todos os tempos, pois delinea os direitos humanos básicos, além de abrir

caminhos para a criação de outros dispositivos legais, ampliando e fortalecendo movimentos de luta pela garantia dos direitos de todos (UNESCO, 1948).

Assim, no decorrer do séc. XX, o progresso da medicina impulsionou a criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, onde estudos e pesquisas no campo da reabilitação estreitaram a ligação entre a deficiência e a medicina. Esse fato justifica a predominância do assistencialismo, baseado no Modelo Biomédico para o atendimento às PcD, no qual a deficiência era vista como doença, devendo ser tratada fora do convívio social, em asilos, hospícios, entre outros (SILVA, 1987).

Sobre o Modelo Biomédico de atenção à PcD, Fletcher aventa que “tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura. Portanto, este modelo impõe a adaptação da PcD à sociedade, através do processo de normalização, ao passo que à sociedade não é imposto o processo de adaptação às necessidades dessa população (FLETCHER, 1996, p.7) [grifo da autora].

Enquanto isso, no campo da educação, uma antiga demanda, relacionada às necessidades das PcD continuou em pauta nas discussões, qual seja, a de propiciar a educação para esse público, dentro do sistema regular de ensino. Assim, por volta de 1950, houve um diferencial, no sentido da assunção pelo Estado, da educação especial para os menos abastados, objetivando amparar os deficientes pobres desprovidos de qualquer tipo de assistência (SILVA, 1987).

Dessa forma, a partir da metade do século XX, a responsabilidade pela PcD deixa de ser exclusividade da família e instituições filantrópicas para se tornar responsabilidade também, do Estado, alicerçado em políticas públicas e apoio às instituições filantrópicas. Embora ainda bastante insipiente, cabe ressaltar, o avanço na atenção dispensada à PcD, que deixa de ser objeto e se torna ser de direito (SILVA, 1987).

O processo de **integração** (1957 a 1993), inicia-se fundamentado na ideia de normalização, a qual diferencia os estudantes, considerando as características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, perpetuando o modelo tradicional de educação. Assim, preconizou-se a promoção de condições de acesso para as PcD, a uma condição de vida similar à das pessoas sem deficiência, inclusive no sistema educacional.

Em que pese esses propósitos, considerados nobres à época, o foco desse modelo foi o de garantir o acesso dessas pessoas no âmbito da escola regular, porém, com a intenção de reverter as deficiências dessas pessoas, na tentativa de normalizá-las, enquadrá-las, às exigências do sistema regular de ensino (MAZZOTA, 2005).

Essa visão de educação recebeu o aporte do caráter biomédico, o qual apregoava que era necessário modificar a PcD para ajustá-la aos padrões de normalidade socialmente instituídos. Logo, aqueles que não conseguiam se adequar aos padrões, permaneciam segregados ou excluídos. Porém, os considerados aptos, apesar de estarem dentro do espaço escolar, permaneciam segregados, em salas especiais, ou seja, acabam não participando das atividades cotidianas da escola, tendo cerceados os direitos às mesmas oportunidades que seus pares. Além do que, frequentemente são vítimas de exclusão, preconceitos, etc.

Como dito, inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, muitos outros documentos internacionais e nacionais foram instituídos, expressando a mobilização dessa população e da sociedade de modo geral, clamando por leis mais efetivas e exequíveis e por garantias de cumprimento dessas.

Alguns desses documentos fazem parte das discussões desta seção. Interessa saber que, dentre os mesmos, constam resoluções, diretrizes, decretos, notas técnicas, entre outros, objetivando atender às várias demandas da educação especial/inclusiva, cada qual com suas especificidades e de acordo com o contexto histórico-social em que foram escritos.

No bojo das discussões e movimentações em torno dos Direitos Humanos aqui no Brasil, alguns documentos oficiais se constituíram instrumentos imprescindíveis para o reconhecimento das NEE dos estudantes com comportamento de AH/S. Dentre esses documentos, destaca-se a Política Nacional de Educação - PNE, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de nº. 4.024/1961, que regulamenta o atendimento educacional aos **excepcionais**⁹: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” [grifo da pesquisadora] (BRASIL, 1961, *on-line*). Aqui, os estudantes com NEE são identificados como excepcionais, termo dado por Antipoff ao público-alvo da Educação Especial. Entretanto, as discussões sobre temática ainda não receberam a devida relevância (NOVAES, 1979).

A Lei 5.692/1971, embora considerada a segunda LDB, por dirigentes da época e por alguns estudiosos, não apresentou os requisitos necessários para tal título, visto que evidenciou uma preocupação quase que exclusiva com as reformas dos I e II Graus [Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, na atualidade], imbuída de um caráter terminalista e tecnicista objetivando atender à crescente economia industrial (BRASIL, 1971).

Em relação à Educação Especial, esse dispositivo dispunha que os alunos que

⁹ Termo em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Termo atual: Pessoa com Deficiência – PcD (ONU, 1992).

apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação competentes. Dessa forma, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), lançou um projeto cujo objetivo foi o de implantar uma política voltada para o estudante com comportamento de AH/S (BRASIL, 1971).

Destarte, as constantes manifestações de diversos grupos da sociedade, pela implementação de leis e pelo reconhecimento e efetivo cumprimento delas, propiciaram ao sistema educacional, a criação e implementação de outros dispositivos, dentre os quais selecionou-se os que pareceram mais significativos para as discussões aqui propostas.

Em resposta a esta demanda, iniciou-se um longo processo, permeado por muitos debates, manifestações, para que as PcD fossem contempladas com um mínimo de garantias possíveis para uma vida digna. Como resultado positivo desse movimento, foi aprovada em 09 de dezembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual, entre outros preceitos, garante os direitos inerentes à igualdade humana (ONU, 1975).

Esse documento inaugurou uma nova fase, em relação aos direitos das pessoas e abriu caminhos para o reconhecimento do valor e das necessidades gerais e específicas dos seres humanos, sendo precursor de muitos outros documentos que legitimaram as discussões sobre os direitos das PcD. Dessa forma, iniciou-se um longo processo, permeado por muitos debates, manifestações, para que as PcD fossem contempladas com um mínimo de garantias possíveis para uma vida digna.

Com vistas à garantia de igualdade de oportunidades de acesso ao sistema geral da sociedade (habitação, transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, entre outros), o programa de Ação Mundial para as PcD, (Resolução nº 37/52), foi implementado pela ONU em 03 de dezembro de 1982 (ONU, 1982), e dez anos mais tarde, na mesma data, institui-se o Dia da Pessoa com Deficiência (ONU, 1992).

Com um foco mais integracionista, a Constituição Federal de 1988, estabelece no art. 208 que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir “AEE aos **portadores de deficiência**¹⁰, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, *on-line*).

No ano de 1990, ao participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien, os países signatários, inclusive o Brasil ratificaram o compromisso de considerarem a educação é um direito

¹⁰ Termo em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Termo atual: Pessoa com Deficiência – PcD (ONU, 1992).

fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. À vista deste compromisso, o Brasil assumiu, dentro apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal (MEC/SEESP, 2004).

Coadunando com os dispositivos legais supracitados, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº. 8.069/1990, art. 55, reforça a determinação de que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricularem seus filhos ou tutelados com deficiência na rede regular de ensino e que essa deverá garantir o AEE (BRASIL, 1990).

Em meio a toda essa movimentação, e amparada pelo modelo social da deficiência, a **inclusão escolar**, surge na década de 1990, trazendo em seu bojo a perspectiva de desvio do foco na deficiência do estudante e a projeção nas barreiras incapacitantes que, de fato impossibilitam que esse estudante usufrua da inclusão plena, em escolas regulares, em classes comuns, junto aos pares. Sobre esse novo paradigma educacional, Mantoan salienta que “A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia matriz [...]” (MANTOAN, 2002, p.86).

O mote da inclusão reside na ideia de que a educação é para TODOS, incluindo o público-alvo da Educação Especial, mas abarcando também, estudantes partícipes de grupos atravessados por questões sociais, decorrentes da má distribuição de renda, das questões raciais, de gênero, de credo, de nacionalidade ou de silenciamentos culturais (MANTOAN, 2002) [grifo da pesquisadora].

Frente ao exposto, depreende-se que a inclusão escolar deve considerar a diversidade como aliada nos processos educativos, pautando-se principalmente no reconhecimento, respeito e valorização das características individuais e na equidade de oportunidades, visto que a distinção entre as pessoas é fato notório e que cada uma guarda suas singularidades, bem como suas limitações e necessidades.

É importante ressaltar que as fases e modelos de atenção e de educação para as PcD não incidiram de forma homogênea e linear para todo o público-alvo da Educação Especial. Apesar de anos de lutas e conquistas, desde a Declaração dos Direitos Universais, em 1948, ainda pode-se ver a exclusão e a segregação como práticas, tanto no Brasil, quanto em outros países.

Todavia, a boa notícia é que, nos dias de hoje também, é possível presenciar a transição ocorrendo entre a integração e a inclusão (SASSAKI, 1997). Contudo, não se pode ignorar que, no cenário atual, a escola enfrenta obstáculos para materializar o que foi idealizado como proposta de inclusão escolar para todos. Desse modo, entende-se que não são poucos os

desafios para efetivação de uma educação plenamente inclusiva, visto que a ela não é dado prioridade, nem no que se refere às políticas públicas e, em muitos casos, nem na própria escola.

Na esteira dessas ações, a Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em Salamanca, Espanha, no dia 10 de junho de 1994, sancionou a resolução intitulada de A Declaração de Salamanca, a qual apresenta os procedimentos-padrões para a equalização de oportunidades para a PcD, nos quais estão propostos, dentre outros, “o compromisso em dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nesse mesmo ano, aqui no Brasil é publicada, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - MEC/SEESP, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE. Assim, diz-se sobre esse documento que:

[...] compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais¹¹, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (BRASIL, 1994, *on-line*).

O documento traz normativas para o processo de integração instrucional, com o intuito de garantir o acesso às classes comuns do ensino regular. Porém, esse acesso apresenta aspectos limitadores. Logo, são contempladas somente os estudantes com NEE que conseguem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares como seus pares (BRASIL, 1994).

Ao preconizar, no Art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos, que atendam às suas necessidades, a atual LDBEN - Lei nº 9.394/1996, traz avanços também em relação à terminalidade específica àqueles que não conseguem avançar nos estudos e a aceleração aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

A partir desse momento, considerou-se apresentar, a título de elucidação, alguns conceitos sobre a temática da escola inclusiva, entendendo-se a real necessidade de situar o leitor neste contexto, haja visto o fato de serem suscitadas cada vez mais pesquisas, discussões, manifestações e atenção da sociedade, de forma geral, incluindo as instâncias governamentais.

O movimento da inclusão escolar, intensificado a partir da década de 1990, tem buscado implementar políticas públicas e práticas pedagógicas no intuito de oferecer o acesso das PcD

¹¹ Termo em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Termo atual: Pessoa com Deficiência – PcD (ONU, 1992).

ao sistema educacional, porém, é necessário mais que isso para que o estudante com Necessidades Educativas Especiais – NEE, tenha assegurados seus direitos a uma educação de qualidade e equitativa.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, implementada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica - CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular e organizar-se para prestar o AEE aos estudantes com NEE, “visando uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001, *on-line*).

O Decreto nº 3.956/2001, ancorado pela Convenção de Guatemala (1999), entre outras ações importantes, traz a exigência de uma reinterpretação da educação especial no sentido de eliminar as barreiras que impedem o acesso à escolarização (MEC/SEESP, 2001). Um dos documentos de maior significado para a temática foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD, assinada em 2006 pela ONU e países signatários, entre eles o Brasil (BRASIL, 2007). Constituem-se princípios orientadores da Convenção:

[...] o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (BRASIL, 2007, *on-line*).

No que tange à educação, a contribuição da CDPD foi no sentido de garantir, além de acesso, a participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante (BRASIL, 2007).

Ademais, a CDPD inspirou um documento de âmbito nacional que representa um divisor de águas para a educação de PcD, a PNEEPEI, que constitui um marco regulatório para a garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/S na escola regular, estabelecendo um novo modelo de Educação Especial, considerando a inclusão de todos os estudantes em escolas e classes de ensino regular (MEC/SEESP, 2008).

O maior atributo desse dispositivo foi o de estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar e sua principal medida foi reformular o papel da Educação Especial por meio do estabelecimento do AEE.

Assim, a Educação Especial deixa de ter o caráter substitutivo para assumir o caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas

e modalidades de ensino, visando a eliminação das barreiras e contribuindo para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/S nas escolas (MEC/SEESP, 2008).

A PNEEPEI propõe além do acesso, a participação e a aprendizagem do estudante com NEE em escolas regulares. Entretanto, é importante que se diga que, somente o fato de se inserir esse estudante em uma sala de aula comum, não configura, necessariamente, a inclusão escolar (BRASIL/MEC, 2008a). Nesse sentido, ela propõe também a oferta do AEE, como um serviço articulador entre a Educação Especial e a educação regular. Ademais, a PNEEPEI subsidiou também, a garantia de:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação Intersetorial na implementação das políticas pública (BRASIL, 2008a, *on-line*).

A PNEEPEI contempla em seu bojo vários anseios que, desde sempre, atravessam o cotidiano daqueles que têm NEE, suas famílias, seus professores, enfim, a comunidade escolar em geral. Entretanto, um dispositivo legal não é suficiente para abarcar todos os aspectos necessários para que a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino se materialize de fato. Sobre isso, aponta Freitas (2010).

[...] para corresponder às diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação socioeducativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente. Implica também, em problematizar o que realmente significa aprender (FREITAS, 2010, p. 29).

Logo, infere-se que para a efetiva inclusão escolar, não basta a instituição de leis, é necessário também, um despertamento por parte de toda a sociedade, com vistas à cobrança de exequibilidade das leis vigentes e à criação e implementação de outras mais eficazes, ancoradas na garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem e na equidade de oportunidades.

Acredita-se que o engajamento de toda a sociedade, é possível, a partir da mudança do olhar sobre as diversidades, enxergando-as como diferenças e não como deficiências. Por meio desse movimento, pode-se implementar um ensino que celebre a diversidade e vislumbre nela, o potencial para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Ademais, é de responsabilidade dos órgãos competentes, em suas diferentes esferas, criar condições para instrumentalizar, tanto em relação à dimensão humana (formação, valorização, etc.), quanto à dimensão material (questões físico-estruturais, didático-pedagógicas, etc.), o sistema educacional, as redes de ensino, as escolas e os docentes, considerando a perspectiva da educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação - PNE, por meio da Lei 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em sua Meta 4, dispõe sobre a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da Educação Especial, com garantia de sistema educacional inclusivo. Evidencia-se, aqui a Estratégia 4.4, a qual visa:

[...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL/MEC, 2014, *on-line*).

Subentende-se, a partir do excerto, que o estudante, público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, deve ser assistido pelo AEE, dentro ou fora do espaço da sala de aula/escola. Contudo, não há dúvida de que esse estudante tem que estar matriculado e frequentar a escola regular. Assim, compreende-se que esse dispositivo se encontra em consonância com a PNEEPEI.

Em um âmbito geral e merecedora de uma apresentação à parte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, chega com um atraso de quase dez anos em relação à pactuação da CDPD e do seu Protocolo Facultativo. A CDPD apresenta a prerrogativa de assegurar e de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por PcD, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Além disso a LBI, condensou em uma única lei nacional, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições, e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva, como vê-se, a seguir:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, *on-line*).

Dessa forma, este dispositivo constituiu-se como um verdadeiro marco regulatório para a visibilidade dos direitos das PcD, apresentando como eixo orientador, a consolidação dos princípios e diretrizes da CDPD, detalhando as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das PcD no país (BRASIL, 2015). Outros documentos legais foram, à medida que surgiam as necessidades e discussões, incorporando, ao menos no papel, dispositivos com o intuito de viabilizar a transformação do sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, contrapondo a todo esse movimento, o Decreto nº10.502/2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que representou um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência no sistema regular de ensino (BRASIL, 2020). O decreto abria uma brecha, permitindo o retorno das classes especializadas dentro de escolas inclusivas, além de oferecer a opção para que famílias matriculassem seus filhos em escolas regulares ou especiais.

Todavia, devido à grande repercussão causada pelas manifestações de descontentamento de pessoas comprometidas com a Educação Especial/Inclusiva, o Supremo Tribunal Federal - STF¹² suspendeu o decreto em 21 de dezembro de 2020. Porém, o Decreto nº 11.370¹³, de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo novo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, veio pôr fim, de forma definitiva, nesse dilema (BRASIL, 2023, *on-line*).

Tangenciando as discussões sobre dispositivos legais do Sistema Educacional de Goiás, importa citar duas resoluções que ditam normas e parâmetros para o AEE de estudantes com comportamento de AH/S, a saber: a Resolução CEE/CP nº 7, de 15 de dezembro de 2006, que em seu art. 5º, dispõe sobre a obrigatoriedade de a escola realizar a avaliação circunstanciada e a identificação do estudante com comportamento de AH/S, por uma equipe multiprofissional (pedagogo, psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo), ou na ausência desta, pela própria equipe especializada em educação especial da escola (professor de AEE e de apoio), com o respaldo da equipe técnico-pedagógica do NAAH/S (GOIÁS, 2006, *on-line*).

A segunda, diz respeito à Resolução CEE/CP nº 3/2018, a qual em seu Art.37, traz orientações para a família, no sentido da obrigatoriedade de apresentar à escola, no ato da

¹² Decreto nº 10.502/2020 suspenso através da Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 6590 MC / DF (BRASIL, 2020, *on-line*).

¹³ Decreto nº 11.370/2023 revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2023, *on-line*).

matrícula, os laudos médicos e/ou orientações psicopedagógicas, reafirmando a necessidade de acompanhamento individualizado ou de AEE para estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e AH/S. Nesse sentido, a escola deve também responsabilizar-se pelos registros pedagógicos e administrativos de cada estudante nas condições anteriormente referidas. (GOIÁS, 2018, *on-line*).

Em dissonância ao arcabouço legal apresentado, percebe-se o descaso das autoridades competentes, haja visto a promoção de mudanças que não trouxeram benefícios ao seu público-alvo, antes, porém, têm acarretado uma série de transtornos, dentre os quais, a falta de acompanhamento, em sala de aula, por professores de apoio. Por outro lado, o estudante com comportamento de AH/S também é afetado, pois, na ausência do professor de apoio, em sala de aula, para o acompanhamento aos estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento, o professor de AEE, fica sobrecarregado e, é nesse contexto que ocorre a priorização do atendimento aos estudantes que carecem de complementação curricular.

Sobre as funções citadas, segue uma breve explanação, o professor de AEE é o profissional responsável pelo AEE aos estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial/Inclusiva. Esse atendimento é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, por intermédio de atividades de complementação curricular, para estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento, e de suplementação curricular, para estudantes com comportamento de AH/S. O professor de apoio à inclusão, é profissional que acompanha os estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento nas atividades pedagógicas em sala de aula (SEDUC/GO, 2020).

Fundamentada na Lei nº 21682, de 15 de dezembro de 2022, a SEDUC-GO implementou mudanças na modulação de professores especialistas em Educação Especial, em sua grande maioria pedagogos, os quais exerciam a função de professor de apoio à inclusão em escolas regulares de ensino. Ao invés de ser acompanhado por um docente especializado, o estudante com deficiência passa a ser acompanhado por um Agente Administrativo Educacional Superior – AAE-S, ou um profissional de apoio escolar, como explicitado nas letras da lei:

Art.6º Os Quadros de Agente Administrativo Educacional detêm as atribuições a seguir especificadas:

III - Agente Administrativo Educacional Superior - AAE-S: assessoria nas áreas especializadas de natureza jurídica, de comunicação, de engenharia e arquitetura, administração, recursos humanos, contabilidade, fonoaudiologia, psicologia, serviço social, nutrição e outras afins.

§ 1º A atuação do profissional de apoio escolar, em relação ao professor regente, é de auxiliá-lo como um mediador durante as atividades educacionais e compartilhar as observações que possam colaborar na discussão e na

ampliação da acessibilidade do estudante na sala de aula e nos demais espaços educativos da unidade escolar ou extraescolar.

§ 2º É vedado ao servidor do magistério desenvolver atividades inerentes ao trabalho do profissional de apoio escolar.

§ 3º É vedado ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades pedagógicas inerentes ao trabalho do professor regente com qualquer estudante.

Art.7º O Agente Administrativo Educacional, a juízo do Secretário da Educação, poderá exercer chefias de departamentos, divisões e outros.

Art.8º Os cargos integrantes dos Quadros de Agente Administrativo Educacional de Apoio (AAE-A), Agente Administrativo Educacional Técnico (AAE-T) e Agente Administrativo Educacional Superior (AAE-S) são exclusivos da Secretaria da Educação e providos conforme o disposto nesta Lei e no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Goiás e de suas Autarquias (GOIÁS, 2022, *on-line*).

Com as regras impostas recentemente, torna-se inviável a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial/Inclusiva. Portanto, compreende-se que a nova configuração dessa modalidade, no estado de Goiás, está na contramão dos anseios de uma educação inclusiva, que contemple os requisitos básicos de acesso, permanência, equidade e qualidade de ensino. Optou-se aqui, neste breve estudo, elencar os principais documentos arrolados ao contexto histórico da deficiência, pois referenciar a todos seria uma tarefa muito extensa e desnecessária, haja visto serem documentos de domínio público.

A pretensão desse estudo é a de que os excertos dos documentos aqui citados, possam suscitar no leitor, o vislumbre de um panorama geral dos movimentos que marcam a temática da Educação Especial/Inclusiva no Brasil. Destarte, acredita-se que promover estudos e discussões pode ajudar a reverter esse quadro de ignorância e negligência. Assim, considera-se a relevância dessa e de outras pesquisas que propõem trazer luz sobre o assunto.

No que tange às discussões sobre as AH/S, no decorrer dos estudos, a respeito da trajetória das PcD, em vários períodos e sociedades, constatou-se a escassez de informações sobre as PAH/S. Acredita-se que as justificativas para esse tipo de negligência podem estar atreladas, entre outras, à falta de conhecimento relacionado a essa condição. Outro fato que concorre para a invisibilidade da temática, é a questão de que, muitas vezes essas pessoas apresentam uma dupla excepcionalidade, com a prevalência da deficiência sobre a eficiência. Sobre isso, Ourofino e Fleith (2011), destacam que se trata de uma situação antagônica e desafiadora, pois na maioria das vezes, os estudantes nesta condição falham em não desenvolver uma harmonia entre o seu alto potencial cognitivo e seu desempenho escolar.

Esse fenômeno paradoxal é eleito como um dos problemas mais complexos em relação às AH/S. A questão remete à situação em que o talento ou a superdotação opera em segundo plano, enquanto a deficiência ou dificuldade de aprendizagem falam mais alto, levando o

estudante a receber rótulos, os quais criam barreiras para a identificação do seu potencial (OUROFINO E FLEITH, 2011).

Entretanto, o contrário também pode ocorrer, quando o comportamento de AH/S consegue camuflar uma deficiência. Muitas são as causas que incidem sobre essas situações, elas perpassam desde a questão da falta de conhecimento, a qual está diretamente ligada à escassez de estudos científicos, até às questões referentes ao reconhecimento dessa condição, para efeitos legais.

Outra questão que dificulta a identificação do estudante com dupla excepcionalidade é o mito da superdotação global, no qual acredita-se que o superdotado se sobressai em todas as áreas. O fato é que existem pessoas que apresentam habilidades acima da média em uma ou diversas áreas do conhecimento, mas em contrapartida, possuem algum transtorno específico e/ou dificuldades específicas de aprendizagem (OUROFINO E FLEITH, 2011).

Dessa forma, Ourofino e Fleith (2011, p.211) aduzem “vale ressaltar que os perfis são tão distintos que desafiam a compreensão do fenômeno superdotação em sua essência”. Dentre as formas de desenvolvimento atípicos concomitantes ao comportamento de AH/S, estão o transtorno de déficit de atenção e hiperatividades - TDAH, a dislexia e o transtorno do espectro do autismo - TEA.

Para além das questões sobre a dupla excepcionalidade, infere-se que a invisibilidade histórica dessas pessoas também, pode ser justificada pelo fato de não “incomodarem”, ao menos em relação à aparência, visto que, neste sentido, podem ser incluídos nos padrões de “normalidade”, preconizados pela sociedade.

E ainda um outro motivo que pode ser considerado também, é a questão da produtividade, visto que essa pessoa consegue contribuir para a continuidade do processo de produção do trabalho, excetuando-se aqueles que denotam a dupla excepcionalidade, os quais, dependendo da natureza da deficiência, não conseguem adaptar-se às condições de trabalho.

Tangenciando a discussão para a área educacional, hoje, percebe-se que os dispositivos legais que tratam da temática e que promovem o estudante com AH/S como um ser de direito, ainda são tímidos e nem sempre evoluem para o plano concreto, perpetuando o processo que coloca esse estudante à margem da inclusão escolar (BRASIL, 2008a).

Vale ressaltar que o processo de exclusão desse estudante não ocorre em relação à sua matrícula na escolar regular, como acontece frequentemente com o estudante com deficiência, mas acontece em todos os espaços da escola, onde são incompreendidos e/ou confundidos com estudantes problemáticos. Sobre isso, Winner (1998) adverte:

Muitos educadores, por não disporem de conhecimento sobre a área, não acreditam que haja em sua sala de aula alunos com AH/SD, deixando-os, cada vez mais, na invisibilidade, não enriquecendo seus potenciais e, muitas vezes, legitimando-os como “alunos-problema” [grifo da autora] (WINNER, 1998, p. 194).

Face ao entendimento de que as AH/S é uma temática que carece de muitos esclarecimentos e desmistificações, propõe-se a apresentar discussões concernentes à problemática, que se faz necessária e urgente, pois, devido aos estigmas, esse estudante torna-se vítima também de preconceitos, *bullying*, etc.

Chama-se a atenção para o fato de que, mesmo integrando o grupo de estudantes que têm direito à Educação Especial/Inclusiva, por falta de conhecimento sobre as AH/S ou por crenças errôneas de que estes não necessitam do AEE, acaba-se priorizando o atendimento para estudantes com deficiência.

Em relação aos estudos pertinentes às AH/S, é importante salientar que foram poucas as menções encontradas na bibliografia consultada, no período anterior à década de 1970. Todavia, o Quadro 1 a seguir expõe alguns achados, os quais referem-se às datas de importantes iniciativas, voltadas para a temática das AH/S, compostas por estudos, programas, associações, publicações, entre outras.

Quadro 1: Datas importantes para as AH/S no Brasil

1938	Helena Antipoff chama atenção, na Sociedade Pestalozzi, para os bem-dotados.
1950	Julieta Omastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro”.
1966/1967	Primeiros seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi).
1967	O MEC cria a comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento aos superdotados.
1972	Centro Educacional Objetivo – início do atendimento aos superdotados na rede privada.
1973	Criação da Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência à Vocações de Bem-Dotados (ADAV).
1975	Fundação José Carvalho – aulas de mineração, computação e administração para alunos de baixa renda.
1975	Criação do Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS).
1978	ABSD – criação da Associação Brasileira para Superdotados.

1986	Solange Wechsler cria o “Clube do Talento”.
1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
1993	Programas para superdotados na Universidade Federal Fluminense.
1994	Política Nacional da Educação Especial - PNEE.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96.
2003	Criação do Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD.
2005 a 2006	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S).
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2015	Lei Brasileira de Inclusão – LBI.
Fonte: A pesquisadora, adaptado com base em São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), 2012, <i>on-line</i> .	

Apesar de o Quadro 1 expor, como primeira menção, a atenção dada por Antipoff aos “bem-dotados”, verificou-se também, na mesma fonte de pesquisa, a citação de alguns textos relevantes e anteriores ao trabalho da educadora e psicóloga, quais sejam: “A Educação dos Super-Normaes” (KASEFF, 1931); “O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes” (PINTO, 1932); “O Problema da Educação dos Bem-Dotados” (PINTO, 1933) (SÃO PAULO, CENP/CAPE, 2008, *on-line*). Esses textos constituíram-se, na época, como material fundante e de valor inspirativo para profícuos estudos posteriores sobre as AH/S.

Considerando a significativa contribuição aos estudos, a identificação e o acompanhamento a estudantes com comportamento de AH/S, Antipoff merece uma menção à parte. Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) foi uma psicóloga e educadora russa formada no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Instalou-se em Belo Horizonte, em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para assumir as aulas de Psicologia da Educação e Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, bem como seu laboratório de Psicologia (DELOU, 2007).

Em 1945, implantou, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, um programa para identificar e auxiliar no desenvolvimento dos alunos **bem-dotados**, termo cunhado por ela, tornando-se referência fundamental para a área no Brasil (DELOU, 2007).

A discussão engendrada nesta seção trouxe a possibilidade de compreender como a temática da deficiência atravessa as sociedades nas diferentes dimensões de tempo e espaço. A estratégia utilizada para apresentar a evolução dessas discussões, no modelo linear, nem sempre corresponde à realidade dos fatos, visto que muitos povos ainda têm formas diversas de enxergar o assunto.

Foi possível perceber também a questão da escassez de referências quanto à temática das AH/S e a dificuldade em identificar o estudante com comportamento de AH/S, considerando a condição de dupla excepcionalidade. A seção seguinte buscou apresentar alguns termos e conceitos concernentes à Educação Especial/Inclusiva, os quais considera-se basilares para a compreensão do estudo em questão.

1.2 Conceitos e Terminologias acerca das Altas Habilidades ou Superdotação – AH/S

Até o presente momento do estudo, foi possível verificar que são muitos os entraves encontrados na busca pela garantia de efetivação dos direitos dos estudantes com comportamento de AH/S, todavia o maior deles consiste na questão da identificação desse estudante. Apesar de ser legalmente alvo da Educação Especial desde 1961, alguns impedimentos se interpõem entre o seu direito e o seu efetivo atendimento (BRASIL, 1961, *online*).

Entre os impedimentos mais frequentes está a questão da visão errônea, que muitas vezes é baseada em mitos que operam no imaginário da sociedade, de que o estudante nessa condição não carece de uma atenção especial, pois estaria apto a se desenvolver sozinho. Contrapondo-se a esse mito, Martins enfatiza que

O aluno que apresenta uma combinação de pontos forte e fracos acadêmicos vem a ser a regra, e não a exceção. Assim, ele pode ser superdotado em uma área acadêmica e mostrar-se incapacitado e até com distúrbio de aprendizagem em outra, que não seja do seu interesse, provando que a superdotação por si só não garante o sucesso educacional (2006, p. 25).

Aqui se abre um parêntese para exemplificar a proposição feita por Martins (2006) acerca da dupla excepcionalidade, conceito tratado anteriormente. Assim, a autora desta dissertação faz referência a um estudante com TEA:

Esse estudante era atendido em suas necessidades educacionais especiais na forma de complementação curricular em processos de leitura, escrita, interpretação textual, enquanto era submetido à suplementação curricular nos processos de raciocínio lógico-matemático. É exemplo claro de dupla excepcionalidade, o que prova que não raras vezes a PAH pode demonstrar dificuldades em áreas distintas do seu interesse, inviabilizando sua identificação como estudante com comportamento de AH/S.

Para além das questões internas da (não) identificação (escola, família etc.) desse estudante, há uma questão mais abrangente que se traduz na escassa referência nos diversos documentos legais sobre as AH/S. Dessa forma, a identificação desse estudante muitas vezes acontece tardiamente ou simplesmente não acontece, e, nesse processo, a escola deixa de cumprir seu papel na potencialização das habilidades e dos talentos dos estudantes (ALENCAR, 2007).

Nesse sentido, o que se espera da escola, a princípio, é que ela seja capaz de buscar caminhos para a identificação desses estudantes de forma a tirá-los da invisibilidade e, a partir disso, desenvolver sua aprendizagem de forma integral. Para tanto, é necessário que haja um maior comprometimento em relação aos critérios, aos instrumentos e às estratégias utilizados no processo de identificação, tudo isso dentro de um padrão de cientificidade que a situação requer (ALENCAR, 2007).

Após esse breve resgate da discussão acerca da invisibilidade do estudante com comportamento de AH/S, a qual teve como pretensão suprir a lacuna de conhecimento em torno dessa problemática, inicia-se o estudo sobre a terminologia utilizada para designar a PAH/S no contexto brasileiro, pois se acredita que essa também é uma questão que interfere na identificação da pessoa nessa condição.

A primeira menção encontrada de uma terminologia acerca dessa condição no Brasil revela que esse público já foi conhecido, por volta de 1924, como super-normaes¹⁴ ou precoces (NOVAES, 1979). Posteriormente, em 1931, utilizou-se o termo super-normais na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal. A terminologia serviu para designar aqueles que seriam selecionados desde as primeiras séries para um atendimento especial (DELLOU, 2007).

Identificadas, como revelado anteriormente, por Antipoff como excepcionais, as PAH/S receberam um pouco mais de atenção quanto à questão da sua visibilidade e da materialização do seu atendimento, sendo, inclusive, citadas na primeira LDB (NOVAES, 1979). A partir do trabalho desenvolvido com esses estudantes na Sociedade Pestalozzi, Antipoff passa a utilizar

¹⁴ Termo escrito de acordo com o original.

o termo crianças bem-dotadas para designar as crianças mais capazes ou com desempenho acima da média (DELOU, 2007).

O termo superdotado foi mencionado na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971, *on-line*). Em 1994, ao serem publicadas as Políticas Nacionais de Educação Especial, incorporou-se o termo Altas Habilidades, designando esse público como portador de Altas Habilidades (Superdotação) (DELOU, 2007).

Paradoxalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, o texto que instrui para a aceleração do programa escolar a esse público traz o termo Superdotados, omitindo o termo Altas Habilidades (BRASIL, 1996, *on-line*).

Posteriormente, a Resolução nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e retificou o termo para Altas Habilidades/Superdotação, sem parênteses () acrescido da barra / (BRASIL, 2001, *on-line*). A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, traz a expressão Altas Habilidades ou Superdotação, sem prejuízo para o sentido histórico das duas categorias, visto que os dois termos se juntaram para formar a terminologia acerca dessa pessoa (BRASIL, 2013, *on-line*).

A partir do estudo realizado sobre as variadas terminologias utilizadas para designar o que hoje se conhece como Altas Habilidades ou Superdotação, foi possível inferir que, com tanta discussão para se reconhecer o termo adequado, há ainda mais dúvidas, falta de conhecimento e despreparo envolvendo a temática, gerando verdadeiras barreiras que impedem essa pessoa de ser contemplada com o reconhecimento no âmbito educacional. O esforço para apresentar as terminologias acerca da PAH/S, a partir dos parâmetros legais, justifica-se pela necessidade de compreender questões relacionadas à (não) identificação das pessoas nessa condição.

Assim como foram apresentados, de acordo com o período histórico, diferentes termos para enunciar as AH/S, várias concepções teóricas também foram introduzidas na tentativa de se dar conta de um fenômeno tão complexo e de reconhecimento, de certa forma, tão recente. Escrutinam-se agora as concepções teóricas que constituem a base dos estudos sobre a temática das AH/S. Note-se que alguns termos ainda permanecem de acordo com o período em que foram escritos.

Renzulli (1978), autor de referência na área das AH/S, reconhecido até mesmo pela legislação educacional brasileira, afirma que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (RENZULLI, 1978, p. 261).

Na visão do teórico Gardner¹⁵ (1995), criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, a superdotação compreende a manifestação das várias inteligências de uma pessoa e diz respeito, também, à facilidade na resolução de problemas e na criação de produtos. O autor também defende a ideia de que a superdotação representa um fenômeno multidimensional, contemplando os vários traços do desenvolvimento da pessoa, quais sejam: aspectos afetivos, cognitivos, neuropsicomotores e de personalidade. Pelo fato de ter contribuído de forma significativa para a compreensão das AH/S, suas considerações, assim como as de Renzulli (1978), serão melhor explicitadas, posteriormente, ainda nesta seção.

Outra teoria que produziu estudos profícuos na área foi a de Winner¹⁶ (1998) ao postular que a criança com AH/S é aquela que consegue atingir um potencial na sua área de domínio antes da idade esperada e apresenta um desenvolvimento precoce também na aprendizagem de conteúdos. De acordo com Winner (1998), a criança nessa condição, além de apresentar precocidade no seu desenvolvimento, demonstra também alto nível de motivação, muitas vezes até obsessivo, na realização de algo do seu interesse.

O rol de estudiosos que se debruçaram sobre as AH/S no intuito de conceituá-la, caracterizá-la, provê-la de metodologias, recursos, avaliações, ou simplesmente dar mais consistência ao que já foi postulado ainda não é tão extenso como deveria devido à importância que esse assunto tem manifestado no meio educacional cada vez mais. Todavia, para este estudo, elegem-se os autores mencionados, visto que todos são notadamente reconhecidos pela comunidade científica e por subsidiaram teoricamente a construção de importantes documentos legais.

Muitos conceitos sobre a temática têm sua origem também em dispositivos legais, como se notou anteriormente. Por essa razão expõem-se aqui os que ainda não foram citados para uma melhor compreensão do leitor a respeito das concepções sobre as AH/S e o que se apresenta como garantia a esse público.

A Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que, entre outras questões relacionadas à educação especial, preconiza que a identificação das crianças com altas

¹⁵ Howard Gardner é um psicólogo americano de Havard, conhecido mundialmente por sua Teoria das Múltiplas Inteligências, uma crítica ao conceito unitário de inteligência. Em meados de 1980, Gardner trabalhou em dois projetos: o primeiro com indivíduos que haviam sofrido alguma forma de dano cerebral; e o segundo, o Projeto Zero, que tratava de questões de desenvolvimento humano e cognição com crianças que apresentavam diferentes formas de expressar suas habilidades em artes (GARDNER, 1995).

¹⁶ Ellen Winner é psicóloga e professora emérita do Boston College. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Harvard. É casada com Howard Gardner, com quem desenvolve pesquisa na área de Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: https://www-pz-harvard-edu.translate.goog/who-we-are/people/ellen-winner?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http#main-content. Acesso em: 12 set. 2022.

habilidades (superdotadas ou talentosas) deveria considerar o seu contexto socioeconômico e cultural. Na oportunidade, também foi estabelecido que a identificação seria feita mediante a observação sistemática do comportamento e do desempenho do estudante, objetivando a verificação da intensidade, frequência e consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Estadual de Educação Básica (CNE/CEB), nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define os estudantes com comportamento de AH/S como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) postula o seguinte:

Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 9).

Essa concepção de AH/S é mais complexa e está ancorada nos pressupostos teóricos de Renzulli (1978), sendo que ele, além de conceituar, também é responsável por apresentar propostas de atendimento educacional para esse público. Com enfoque no Atendimento Educacional Especializado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 declara que “Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Apesar de um considerável número de concepções acerca das AH/S, infere-se que, mesmo apresentando enunciados diferentes, se referem a um mesmo sentido. No final das contas, compreende-se que a pessoa com AH/S tem um desenvolvimento notável, além do de seus pares, mas que nem por isso podem ser negligenciados quanto ao direito de atendimento apropriado.

O fato é que, não por acaso, esse estudante tem garantido seu direito de receber o serviço de AEE, porém esse direito dificilmente se materializa, prejudicando a identificação e potencialização dos seus talentos e habilidades, além de dificultar o processo de efetiva inclusão desse estudante no ensino regular.

Após a exposição de terminologias e caracterizações, em ordem cronológica, a respeito da PAH/S e a breve apresentação das principais correntes teóricas acerca das AH/S adotadas no Brasil, expõem-se, agora, com maior robustez, os pressupostos de Renzulli (1978) e de outros teóricos, com o intuito de que o processo de identificação desse estudante seja de fato assertivo, e que assim a escola possa desenvolver um trabalho baseado no atendimento às NEE desse sujeito.

Em relação à menção aos estudos realizados por Renzulli (1978) como o referencial teórico de maior expressão em nosso meio, acredita-se que a justificativa está no fato de o autor buscar a junção entre a teoria e a prática. Virgolim (2016) reafirma a notoriedade da contribuição de Renzulli no que tange à identificação, avaliação e aceleração curricular para crianças e adolescentes com AH/S. Tanto o é que o sistema educacional brasileiro adotou seus postulados a fim de implementá-los nas escolas junto ao público-alvo.

Como já dito, até os anos 70, a concepção e, portanto, a identificação de AH/S estavam atreladas ao escore de QI, ou seja, se uma pessoa, após os testes, apresentasse um escore de QI acima de 135 no teste de inteligência, seria considerada com AH/S. Ao que parece, a motivação para a identificação desse público não se resumia à preocupação com o desenvolvimento individual dessas pessoas. Pretendia-se, por meio da potencialização cognitiva desse sujeito, uma contrapartida, a partir da qual se esperava que pudessem dar respostas aos grandes problemas da sociedade. É importante destacar que, ao se oportunizar um maior desenvolvimento cognitivo a uma parcela da população, se criam oportunidades para que esses sujeitos produzam mais conhecimentos e não apenas consumam informações prontas (RENZULLI, 2004).

Nesse sentido, os resultados desse processo são tanto a autorrealização quanto a possibilidade de importantes contribuições para a sociedade, por exemplo, um estudo sobre a cura do câncer (RENZULLI, 2004). Assim, Renzulli (2004) propôs, em consonância com os objetivos da identificação desse público, dois tipos de superdotação, a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. A seguir, o autor caracteriza os dois tipos:

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade [...] são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escola tradicional [...] As pesquisas têm demonstrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola. A superdotação criativo-produtiva descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são

propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias (RENZULLI, 2004, p. 82).

Infere-se, a partir do exposto, que a identificação do estudante com superdotação acadêmica está normalmente atrelada ao seu desempenho escolar. Entretanto, há de se ter em mente que existem estudantes com comportamento de superdotação que não demonstram interesse pelas atividades escolares, comprometendo, assim, seus resultados acadêmicos.

No que tange à superdotação criativo-produtiva, o autor revela a complexidade que envolve esse tipo de superdotação, visto que o sistema educacional prioriza o desempenho acadêmico elevado, e, seja por falta de fundamentação teórica, interesse ou por outros motivos, o estudante criativo-produtivo frequentemente é vítima da invisibilidade (RENZULLI, 2004).

O autor ainda afirma que na intersecção desses três traços é que se pode evidenciar a condição de Altas Habilidades ou Superdotação. Segundo ele, o estudante nessa condição apresenta essas características, podendo revelar mais de um traço e menos dos outros ou apresentar os três traços harmonicamente. Contudo, pondera que, para se evidenciar comportamento de AH/S, é relevante buscar um equilíbrio entre esses traços, realçando os mais aparentes e estimulando os mais tímidos (RENZULLI, 1978).

Ademais, o autor declara a sua intenção ao apresentar o postulado sobre a Teoria dos Três Anéis, qual seja, “[...] transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos, mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características” (RENZULLI, 2004, p. 85).

Abaixo, expõe-se a representação da Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (1978) como parâmetro para identificação de estudantes com comportamento de AH/S.

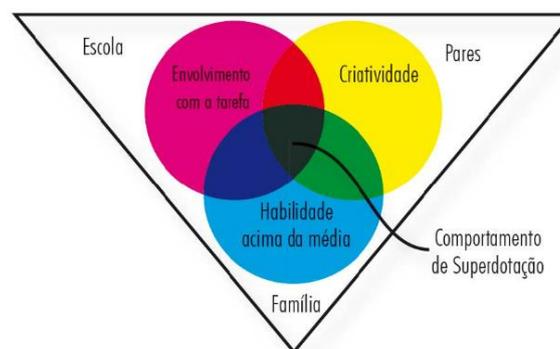


Figura 1: Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Disponível em: <https://superdotacao.fcee.sc.gov.br/superdotacao/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Renzulli (1978) postula que tanto os fatores externos (escola, família, pares etc.) quanto outros fatores internos, além dos mencionados em sua teoria, como a personalidade, as

emoções, entre outros, influenciam também o desenvolvimento de habilidades e talentos. Assim, o autor afirma que a habilidade acima da média é determinada quando, ao se analisar um grupo de estudantes advindos de uma mesma classe socioambiental, é possível notar desvios na curva padrão, quando, ao oferecer os mesmos recursos externos, alguns se destacarão pelo uso de um recurso interno, o qual fará diferença no alcance de resultados superiores em detrimento dos demais (RENZULLI, 1997).

O recurso interno (habilidade acima da média) pode se manifestar, de forma geral, pelo domínio além dos pares, em raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e memória, passíveis de serem mensuradas por meio de testes psicométricos e de aptidão; e, de forma específica, como, por exemplo, em dança, química, liderança, idiomas, música etc. (RENZULLI, 1997).

Em relação à criatividade, Renzulli (1978) explica que esse traço é caracterizado pela originalidade tanto de ideias, aptidão, talento em produzir algo ou criar novas soluções de problemas, utilizando-se de métodos não convencionais ou inéditos. Segundo o autor, pessoas criativas são extremamente curiosas, inconformistas, aventureiras, críticas, imaginativas, questionadoras e têm dificuldade em acatar decisões autoritárias e cumprir regras sem antes questioná-las. Necessitam de um ambiente propício para seu desenvolvimento.

Já a motivação ou envolvimento com a tarefa diz respeito ao processo de comprometimento, no qual a pessoa foca em critérios para a realização de algo que seja do seu interesse, agindo de forma a cumprir os critérios, independentemente de cobranças externas. Esse anel evidencia-se nas questões relacionadas à perseverança, resistência, insistência, autoconfiança, autorrealização, entre outros (RENZULLI, 1978).

Em consonância com os postulados de Renzulli, apresenta-se também o Modelo das Múltiplas Inteligências de Gardner. As contribuições desse autor também são adotadas pelo sistema educacional brasileiro para a identificação de estudantes com comportamento de AH/S.

Para Gardner, todo ser humano é dotado de **inteligências** [grifo da pesquisadora], isso porque em sua concepção não existe somente um tipo de inteligência, assim como não existe uma pessoa sem inteligência. Outro postulado desse autor é o de que existe uma pluralidade do intelecto, dessa forma “as pessoas diferem nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e certamente diferem nos perfis com os quais acabam” (GARDNER, 1995, p. 15).

O conceito de superdotação preconizado por Gardner (1995) está relacionado a várias manifestações da inteligência em um mesmo indivíduo. Ele ainda defende que há, no cérebro, áreas distintas de funcionamento inteligente, concluindo, portanto, que existem tipos de inteligências independentes.

Gardner (2000, p. 47) postulou também o seguinte conceito para inteligência: “[...] um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Dessa forma, o autor enfatiza que as inteligências não podem ser mensuradas como algo definitivo, os valores aferidos são apenas potenciais neurais passíveis de serem ativados ou não, condicionados à variedade de fenômenos socioculturais, psicológicos, físicos, entre outros.

Seguindo esse raciocínio, o autor aponta que, na maioria das pessoas, as várias inteligências funcionam juntas, objetivando resolver problemas, produzir algo em suas ocupações e até em seus passatempos (GARDNER, 2000). Entretanto, PAH/S não se constituem como um grupo homogêneo, mas, antes, diferem quanto às habilidades cognitivas, ao nível de desempenho e à personalidade (ser biopsicossocial). Em seus primeiros estudos, Gardner (1995) identificou sete inteligências independentes que se manifestam em áreas distintas do cérebro, sendo considerável que várias inteligências podem se manifestar em PAH/S.

Integram o rol das sete inteligências preconizadas por Gardner (1995) as seguintes inteligências: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Posteriormente, o autor incorporou outras duas, a Naturalista e a Existencial. A Figura 2, a seguir, ilustra as nove inteligências propostas pelo autor.



Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Disponível em: <https://keeps.com.br/inteligencias-multiplas-o-que-e-e-como-aplicar-a-teoria-de-gardner/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Aqui, cada uma das nove inteligências foi explicitada com vistas a uma melhor compreensão da Teoria das Múltiplas Inteligências.

❖ **Inteligência Linguística:** diz respeito ao domínio das variadas formas de linguagem. Denota a habilidade de organização e utilização da comunicação oral e/ou escrita.

Gardner (1993) explica que pessoas com significativa facilidade nessa inteligência são capazes de expressar sentimentos e movimentos por meio das palavras e são mais propícias à aprendizagem de outros idiomas. O autor faz alusão a outros estudiosos da linguagem que afirmam que “o ser humano nasce disposto para a linguagem e a utiliza: para convencer, persuadir, memorizar, explicar, comunicar-se, contudo ‘o poeta é o usuário da linguagem por excelência’” (GARDNER, 1993, p. 76).

❖ **Inteligência Musical:** inteligência relacionada à capacidade de cantar, tocar instrumentos e compor músicas. Normalmente as pessoas que têm essa habilidade possuem uma sensibilidade extraordinária para a melodia, o ritmo, o tom e a entonação (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Lógico-Matemática:** Sobre essa capacidade, Gardner (1993, p. 101) afirma que “a inteligência lógico-matemática não se origina na esfera auditiva e oral como as capacidades linguísticas e musicais. Esta forma de pensamento pode ser traçada em confronto com o mundo dos objetos”, ou seja, a aquisição dessa capacidade tem início nas ações da criança sobre o mundo físico. Compreende-se, portanto, que a aquisição dessa inteligência passa pelo domínio do aspecto concreto, para o posterior domínio do abstrato, sobre algum conhecimento. Gardner ainda ressalta que, ao contrário do que se apregoa no Ocidente, esta inteligência não é superior às outras (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Espacial:** conhecida também como inteligência visoespacial, baseia-se na habilidade de reconhecer uma transformação nos objetos, uma capacidade de trazer à memória formas mentais, ou seja, criar, projetar e manipular imagens mentalmente. Pessoas com essa inteligência são capazes de reconhecer objetos sob diferentes ângulos, imaginar movimentos ou deslocamentos de objetos, dominar as relações espaciais a partir da orientação corporal. Gardner usou o exemplo dos enxadristas, nos quais a capacidade de imaginar e antecipar jogadas é essencial, sendo que são realizadas por meio de projeções mentais (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Corporal Cinestésica:** relaciona-se com a capacidade de usar o corpo inteiro, ou partes dele, com alto domínio para fins e ideias específicas. Habilidades para atletismo, dança, esportes em geral são capacidades desenvolvidas por pessoas com esta inteligência. Demonstram uma grande capacidade de integração entre o corpo e a mente (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Intrapessoal:** caracteriza-se pela capacidade de autoconhecimento, ou seja, de compreender a si mesmo quanto aos sentimentos e às emoções. Diz respeito também à questão de autodisciplina, autoconceito, autoestima e autorrealização (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Interpessoal:** consiste na habilidade de compreender e estabelecer relações entre si e os outros. Dessa forma, a pessoa bem desenvolvida nesta inteligência é capaz de perceber os sentimentos, as motivações, os comportamentos e os estilos de vida de outras pessoas, conseguindo adaptar-se a diferentes ambientes ou grupos e mediar conflitos (GARDNER, 1993).

❖ **Inteligência Naturalista:** revela-se através do apreço em observar, identificar, classificar, relacionar e compreender os elementos da natureza e os criados pelo homem. A pessoa com esta habilidade tem interesse em compreender como os sistemas se desenvolvem, como é o relacionamento entre as espécies e/ou como ocorre a interdependência dos sistemas naturais e os feitos pelo homem (GARDNER, 1995).

❖ **Inteligência Existencial:** apesar de ainda não haver uma posição definitiva em relação à incorporação, por Gardner, desta nona inteligência, há um artigo publicado no *The International Journal for the Psychology of Religion* no qual o autor faz uma referência ao conceito desta inteligência como:

A capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos - o infinito e o infinitesimal - a capacidade afim que é a de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físicos e psicológicos e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte [...] (que aqui se valoriza) [...] é o potencial de uma espécie para se envolver com preocupações transcendentais, uma capacidade que pode ser despertada e desenvolvida sob determinadas circunstâncias (GARDNER, 2000, p. 6).

O reconhecimento desta inteligência está condicionado a certos critérios de validade, assim como se procedeu com as sete primeiras inteligências e, posteriormente, com a oitava. A menção à inteligência existencial, aqui proposta, tem sustentação no fato de que em 1999, em sua obra *Mentes extraordinárias: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo extraordinário em cada um de nós*, Gardner fez alusões diretas sobre o assunto, falando sobre “a extraordinariedade espiritual” de personagens históricos famosos (GARDNER, 1999, p. 133).

Do exposto, deduz-se que Gardner (1999), apesar de apresentar um certo preciosismo em relação à incorporação da inteligência existencial como a nona inteligência, demonstra um real interesse no que se refere à continuidade dos estudos e discussões, com o objetivo de validar ou refutar de vez a inteligência posta à prova.

Assim, pode-se compreender que a perspectiva das Inteligências Múltiplas representa um importante instrumento para a identificação do estudante com AH/S, visto que traz um leque

muito grande de possibilidades pelas quais podem ser descobertos talentos muitas vezes latentes.

Entretanto, além de Renzulli e Gardner, outros teóricos também tiveram seus estudos referenciados como base comum para identificar PAH/S. Robert Sternberg (2003), por exemplo, propõe, em sua Teoria Triádica ou Triárquica de Inteligência, que a pessoa pode ser inteligente recorrendo às inteligências Analítica, Criativa e Prática, sendo que o equilíbrio entre elas é o responsável pela inteligência funcional.

Infere-se, portanto, que para Sternberg a inteligência funcional se expressa não pelo nível ou quantidade de uma qualquer aptidão ou conjunto de aptidões, mas pelo equilíbrio entre três formas de inteligência: a inteligência analítica, a inteligência criativa e a inteligência prática (STERNBERG, 2003). Assim, cumpre-se, neste momento, o compromisso de expor as inteligências propostas por Sternberg (2003). Apresenta-se, portanto, a representação da teoria na Figura 3, e, em seguida, caracteriza-se cada uma das inteligências.



Figura 3: Teoria Triádica de Inteligência de Sternberg. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2013/06/teoria-triadica-de-inteligencia.html>. Acesso em: 16 jun.2022.

Inteligência Analítica: tem relação com o processamento de informação, destinado à realização de tarefas e situações relativamente corriqueiras e de conteúdo abstrato, como a maioria das tarefas escolares, a resolução de problemas e a tomada de decisão. Tarefas que exigem análise, juízo, avaliação, comparação e contraste de informação apelam à inteligência analítica (STERNBERG, 1985a).

Inteligência Criativa: relaciona-se com o processamento de informação aplicada a tarefas e situações relativamente inéditas, exigindo escolha de alternativas ou transformação da informação para criar uma nova informação. A criação, a invenção, a descoberta, a imaginação constituem tarefas ligadas à inteligência criativa. A inteligência criativa promove a flexibilidade diante do inesperado, da novidade, do desafio, sendo primordial nos processos de adaptação (STERNBERG, 1985a).

Inteligência Prática: diz respeito ao processamento da informação direcionado aos problemas e circunstâncias que desafiam a pessoa diariamente nos variados aspectos da vida – acadêmico, profissional, social, familiar, relacional etc. –, exigindo resposta adaptativa. A inteligência prática serve a três funções: a adaptação, a modelação e a seleção e se baseia em conhecimento adquirido não formalmente, não ensinado, nem sequer verbalizado, mas aprendido por meio de inferência, a partir da observação e da experiência ao longo da vida: conhecimento tácito [*know-how* prático] (STERNBERG, 1985a). Ainda segundo o autor,

As três chaves para a inteligência funcional”: chave 1, descoberta de boas soluções com a inteligência analítica; chave 2, descoberta de bons problemas com a inteligência criativa; chave 3, implementação profícua das soluções com a inteligência prática. Ser funcionalmente inteligente significa pensar bem de três maneiras diferentes, mas articuladas, o que exige a regulação do equilíbrio entre o funcionamento analítico, criativo e prático. É mais importante saber como e quando fazer uso destes três aspectos da inteligência funcional do que simplesmente tê-los. Pessoas funcionalmente inteligentes não se limitam a ter aptidões, antes refletem acerca de quando e como as utilizar eficazmente (STERNBERG, 1996, p. 128).

No que tange às AH/S, o autor declara que as pessoas nessa condição também são conhecedoras de suas próprias forças e, por isso, compensam suas fraquezas aplicando uma outra inteligência, a Inteligência Exitosa, que é uma habilidade intencional para se adaptar a diferentes ambientes, configurá-los e selecioná-los (STERNBERG, 2003).

Além disso, o autor da Teoria Triádica ou Triárquica aposta também na premissa de que existem outros fatores que devem estar presentes na PAH/S. A Figura 4, a seguir, representa os critérios estabelecidos pelo autor Sternberg (2004).



Figura 4: Teoria Pentagonal da Superdotação de Sternberg. Disponível em: <https://es.slideshare.net/anarodmen/mdulo-3-concepto-de-superdotacin>. Acesso em: 16 jun.2022.

A premissa anunciada integra o que o autor denominou Teoria Pentagonal, através da qual elegeu os seguintes fatores: inteligência, conhecimento, criatividade, habilidades sociais e motivação, e, intrinsecamente ligados a esses fatores, estariam os seguintes critérios: de

excelência – baseada no desempenho superior em alguma área quando comparado com pares; de raridade – relacionada à presença de habilidades originais reconhecidas pelos pares; de produtividade – verificada através da transformação do potencial em trabalho produtivo; de demonstrabilidade – acurada por meio de uma ou mais avaliações válidas, e de valor – reconhecida na performance superior em uma dimensão socialmente valorizada, como empatia, senso de justiça e capacidade de diferenciar o certo e o errado (STERNBERG, 2004).

Ainda enfatizando os principais teóricos que contribuem com o conhecimento a respeito das AH/S, destaca-se o pressuposto sobre a inteligência na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski, o qual preconiza que a criança desenvolve sua inteligência a partir das interações sociais com seus pais, professores, pares e outras pessoas ao longo da vida. Essas interações resultam no desenvolvimento do que ele chama de funções psicológicas superiores. O teórico admite que o fator genético tem implicações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entretanto não o considera como determinante para o processo de desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1994).

Dessa forma, Vigotski (1994) refuta a aplicação de testes como instrumentos únicos, por exemplo, o já comentado teste de QI, os quais são baseados em pressupostos inatistas e que buscam determinar somente algumas características inerentes ao ser humano, tentando enquadrar a inteligência, basicamente, a partir de aspectos mensuráveis, ignorando outros fatores imprescindíveis, como os fatores socioculturais. Portanto, contrapondo-se às teorias inatistas, o autor compreende a inteligência como um indicador de desenvolvimento de cada pessoa. Ou seja, ainda que as características inatas sejam relevantes nesse processo, a aquisição de conhecimento se dá, precipuamente, através da estimulação sociocultural (VIGOTSKI, 1994).

Todavia, nesse processo de desenvolvimento advindo do ambiente sociocultural, a pessoa não é um ser passivo, pois está imersa em uma via de mão dupla, na qual ela é influenciada, ao mesmo tempo que influencia também. Aqui se torna relevante salientar que as contribuições de Vigotski para o atendimento a estudantes com comportamento de AH/S residem no fato de que, apesar de demonstrarem normalmente características cognitivas acima da média, importa que a esse público sejam propiciados ambientes enriquecidos, desafiadores, mediados por pessoas aptas a motivá-los na busca de atingirem todas as suas potencialidades (VIGOTSKI, 1994).

Outro legado importante deixado pelo autor diz respeito aos pressupostos acerca da importância da formação integral da pessoa. Nesse sentido, Vigotski (2010) trouxe luz à compreensão de que os processos mentais superiores necessitam também do desenvolvimento

que ocorre na dimensão socioafetiva. Nesse sentido, esclarece que o desenvolvimento emocional da pessoa é tão importante quanto o cognitivo, pois sentir e pensar são processos que dependem das interações sociais. Portanto, para o autor, tanto a afetividade quanto a cognição são concebidas através do contexto social (VIGOTSKI, 1994).

De posse dessa premissa e compreendendo que a PAH/S é considerada mais sensível, deve-se atentar para o fato de que essa pessoa pode apresentar reações negativas ao ser ignorado quanto às suas especificidades, às vezes demonstrando comportamentos sociais inadequados, pois podem desenvolver um autoconceito negativo, insegurança e frustração por não conseguirem atingir seus objetivos (VIRGOLIM, 2003).

Daí a necessidade de se trabalhar a dimensão socioafetiva, a qual Vigotski trata como indissociável da dimensão cognitiva. Compartilhando essa ideia, Virgolim (2003) declara que muitos são os estudantes, aqui no Brasil, que não têm seus potenciais identificados, o que acarreta sentimentos negativos, como se algo estivesse errado com eles. Sobre esse fato, a autora ressalta:

[...] milhões de crianças brasileiras vivenciam outro tipo de situação. Sentem-se frustradas, confusas, excluídas, infelizes e, muitas vezes, com um sentimento generalizado de que há alguma coisa errada com elas. Elas se sentem diferentes e gostariam apenas que as pessoas as aceitassem como elas são. Algumas desconhecem o alcance de suas próprias habilidades. Outras suspiram pela falta de oportunidade de aprender assuntos diferentes e desafiadores, que geralmente não são vistos no currículo regular. Esses jovens são aqueles que estão sempre nos perguntando: mas para que serve isso que estou estudando? São crianças curiosas, sensíveis, que não sentem prazer no ambiente escolar, pois as coisas que aprendem em algumas áreas são fáceis demais, sem maiores desafios. Essas reclamam: para que tanto dever de casa? para que repetir tudo aquilo que já sei? Reclamam que as aulas são monótonas, os professores são chatos e os colegas não as entendem. Algumas ainda levam para casa os mais diversos rótulos, muitas vezes nada lisonjeiros, e que acentuam mais ainda a questão da diferença. E, ainda em casa, sofrem pressão dos pais para que tirem notas boas em tudo, sejam criativos e não cometam erros (VIRGOLIM, 2003, p. 14).

Depreende-se do exposto que é premente que sejam integradas ao atendimento do estudante com comportamento de AH/S práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento socioemocional, visando ao autoconhecimento e à autorrealização desse estudante. Não se pode supervalorizar a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva. Para que o estudante nessa condição alcance o seu máximo desenvolvimento, é preciso encarar as questões socioafetivas como elemento propulsor de enriquecimento de potencialidades.

À guisa das considerações transitórias deste capítulo, pôde-se aferir que, em relação à Educação Especial/Inclusiva, especialmente a educação de estudantes com comportamento de AH/S, já se caminhou bastante, mas ainda há muito caminho a percorrer no sentido de promover melhores condições para que essa modalidade de educação cumpra com os compromissos firmados e que ofereça acesso, permanência, qualidade e equidade de oportunidades a todos que dela necessitam. Faz-se necessário ressaltar também que tudo o que se conquistou até hoje, nesta seara, é fruto de muita luta e que essa luta não pode parar.

Quanto ao estudante com comportamento de AH/S, verificou-se que, por ser parte integrante dessa grande celeuma, que é a Educação Especial/Inclusiva, também é vítima de descaso, preconceito, e, embora não aparente, ele também sofre e é, muitas vezes, privado do direito ao AEE. Entretanto, evidenciou-se também um significativo movimento, sobretudo em relação aos estudos científicos, com a finalidade de prover os conhecimentos teóricos necessários para compreender e agir sobre a temática.

O capítulo a seguir busca explorar o tema trabalho docente no atendimento ao estudante com comportamento de AH/S no âmbito da SEDUC/GO, através do NAAH/S e do AEE, nas unidades escolares. Na oportunidade, apresentam-se também alguns conceitos relacionados às categorias Trabalho e Trabalho Docente, no intuito de que o leitor possa compreender como esses conceitos se encontram imbricados no processo do trabalho realizado por docentes que atuam junto aos estudantes na condição de AH/S.

CAPÍTULO II: O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S

Desde a Pré-História até os dias atuais, o trabalho tem adquirido significados diversos para a humanidade e tem se transformado de acordo com o contexto histórico, social e econômico. Há um arcabouço teórico extenso em torno dessa categoria, permeado por discordâncias quanto ao conceito e outras questões correlatas. Entretanto, há um discurso comum entre os teóricos, a certeza de que o trabalho ocupa um lugar preponderante na vida das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade.

De acordo com essa premissa, pode-se inferir que há uma relação fortemente engendradora entre trabalho e subsistência. Destarte, Marx (1980) compreende que a força de trabalho é como um bem “inalienável” do ser humano. Portanto, transferir o direito de usufruir dos frutos do trabalho significa alienar a própria existência.

Marx (1980) nos apresenta a categoria “trabalho” à vista do modo de produção capitalista, na qual ele pressupõe dois aspectos, quais sejam, o trabalho “concreto” enquanto valor de uso e o trabalho “abstrato”. Assim, de acordo com o estudioso:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana, de trabalho no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (MARX, 1980, p. 172).

Sobre os conceitos apresentados por Marx (1980) no excerto acima, pode-se apreender que tanto o trabalho concreto quanto o abstrato partem de um esforço humano. Entretanto, um trabalho abstrato vai criar o valor das mercadorias enquanto o trabalho concreto vai criar o valor de uso. Partindo dessa conceituação, a seção seguinte ensejou trazer mais subsídios para a compreensão da categoria Trabalho na perspectiva do modo de produção capitalista. Para tanto serão explorados alguns conceitos e pressupostos inerentes a esse campo de estudo.

2.1 Breve estudo acerca da categoria Trabalho

Marx (1980) reconhece que, sob o modo de produção capitalista, o trabalho exerce também outras funções na sociedade e, de acordo com essas funções, pode assumir o caráter de trabalho “produtivo ou improdutivo”. O trabalho improdutivo, em outras palavras, diz respeito

apenas à produção de valores de uso, ou seja, não produz riqueza imediata, sobre ele não incide mais valor ou mais-valia.

Contrapondo-se ao trabalho improdutivo, o trabalho produtivo caracteriza-se por conter a função de gerar lucro imediato para o capitalista, independentemente do conteúdo do trabalho, sua utilidade ou seu valor de uso. Nesse sentido, Marx exemplifica a partir do seguinte exemplo:

[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de salsichas, não altera nada a relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas um azar (1980, p. 106).

Aqui se abre um parêntese para uma contextualização espaço-temporal da expressão mestre-escola, a qual poderia ser substituída pela figura do docente da escola privada no desempenho da função do trabalho produtivo, pois seu salário é muito inferior ao cômputo total que os responsáveis pagam pela mensalidade de seus filhos, gerando a mais-valia, o lucro para o proprietário da escola.

Tratando-se do coletivo de professores da esfera pública, não há um consenso sobre a sua identificação, à vista do capital, quanto à função do trabalho que desempenham. Sobre essa questão, o ponto de concordância é que o trabalho de funcionários do serviço público deve ser considerado atentando-se para a questão da exploração (MEIKSINS, 1980).

Em que pesem as diversas interpretações acerca da identificação do objeto ora apresentado, por se tratar de uma visão crítica, a pesquisadora concebe o trabalho do docente da rede pública como produtivo devido ao fato de que os mecanismos de exploração estão cada vez mais acirrados no sentido de se adequar aos padrões exigidos pelo governo e por organismos internacionais como moeda de troca.

Para Schwartz (2003), o trabalho não pode ser analisado somente pelo viés sociológico, mesmo que concorde que ele é objeto e que deve ser estudado sob os contextos histórico, político e social. Ele aduz que, por se tratar de atividade humana, está sujeito a problemas humanos e filosóficos, ou seja, é necessário lançar um olhar para a dimensão da subjetividade no trabalho. Nesse sentido, o autor pressupõe que ao se pensar a categoria trabalho somente sob a ótica do capital, como mero produtor de valor ou alienação, se deixa de contemplar a subjetividade dos processos imbricados no trabalhar, como, por exemplo, o fato de o

trabalhador, mesmo sob as rígidas normas e sob um trabalho mecânico, se colocar, ainda que de maneira tímida, com seus valores e crenças.

A esse processo Schwartz chama de trabalho como matéria estrangeira e afirma que ele só pode ser apreendido nas relações microscópicas e concretas que ocorrem diariamente no trabalho. Um exemplo disso é a construção dos saberes específicos, baseados em relações de trocas de experiências em situações de trabalho (SCHWARTZ, 2000a).

A concepção de trabalho em Schwartz (2000a) fornece subsídios para se compreender como ocorrem os processos envolvidos no estudo acerca do objeto em tela, visto que a subjetividade da participante será exposta durante todo o processo de pesquisa. Entretanto, compreende-se que esse processo de análise deve considerar também os aspectos objetivos em questão.

Nessa esteira de análise subjetiva da categoria trabalho, expõem-se as contribuições de Yves Clot, o qual afirma que o trabalho é “[...] um dos maiores gêneros da vida social em seu conjunto. É uma função vital; uma atividade de conservação e de transmissão que envolve um duplo processo de invenção e de renovação no qual cada indivíduo se vê como sujeito e objeto” (2007, p. 69). O autor salienta, ainda, que, para se compreender melhor a atividade de trabalho, se faz necessário observar também “o que não se faz e o que não se faz, por não querer ou não poder, assim como aquilo que se quer fazer e se pensa fazer em outro momento” (CLOT, 2007, p. 137).

Diante dessa perspectiva, infere-se que, para a compreensão da categoria Trabalho, é relevante observar, além da atividade realizada, os processos, os obstáculos e as possibilidades envolvidos no seu desenvolvimento tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva, considerando aqui também o intercâmbio nas relações de trocas de experiências, que, nas palavras do autor, resultam em “aquilo de novo que no trabalho cada um pode se tornar” (CLOT, 2010, p. 11).

Assim, compreende-se que, na visão de Clot (2010), o Trabalho é uma categoria complexa que vai muito além das atividades prescritas, depende de como se faz, ou se não se faz, ou se pode ser feito em outro momento, depende da criatividade, da disponibilidade, ou seja, depende, em boa medida, da subjetividade daquele que trabalha.

Na sequência, expõem-se as contribuições de autores acerca da categoria Trabalho Docente. O estudo dessa categoria permite conhecer e compreender alguns fenômenos que se fazem presentes no cotidiano do trabalho dos docentes e que certamente influenciam o pensar e o realizar dessa atividade.

2.2 Breve estudo acerca da categoria Trabalho Docente

Aqui se pretendeu caracterizar, ainda que brevemente, o Trabalho Docente, permeado por concepções teóricas de autores que versam sobre o assunto. Destarte, convida-se para a discussão neste primeiro momento Tardif, o qual se refere a essa categoria da seguinte forma:

Os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados. [...] as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, etc. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores ocupações socialmente centrais (2009, p. 19).

Logo, para o autor, ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos. E é nesse movimento, rodeado de processos interativos, que a docência se constitui como um dos “principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (TARDIF, 2009, p. 20).

Tardif (2009) endossa também a importância econômica de o ensino caminhar *pari passu* com as dimensões política e cultural, por conta dos importantes impactos sobre a sociedade e pelo ensejo de colaborar com os processos de formação da cidadania em seus estudantes. Assim, o autor manifesta-se em favor de que, ao se pesquisar o Trabalho Docente, sejam contemplados também os seguintes fenômenos relacionados ao exercício da profissão:

[...] o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF, 2009, p. 24).

Os fenômenos elencados pelo autor constituem um rol de importantes questionamentos que conduzirão, ao seu tempo, o estudo sobre o trabalho desenvolvido pelas docentes, situando esses e outros fenômenos que atravessam o dia a dia delas e que inevitavelmente repercutem em seu trabalho (TARDIF, 2009).

A respeito desses atravessamentos, é possível notar que Clot (2010) também aponta diversos fatores, postos como desafios à escola no cumprimento de seu papel (de socialização

dos bens culturais construídos historicamente pela humanidade) e enfrentamento das dificuldades dos alunos, quais sejam: salas de aula com número excessivo de alunos, baixos salários, formação insuficiente do docente, pressões sofridas mediante as exigências de avaliações externas, precariedade de recursos físicos e materiais, duplas jornadas de trabalho, entre outros.

Clot (2010) ainda dialoga com a questão da atuação docente frente aos desafios da Educação Especial/Inclusiva, deixando evidente que existe a necessidade de haver transformações nas metodologias educacionais, resultando em uma ressignificação dos processos de aquisição do conhecimento e no planejamento de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem.

A escola, segundo o autor, por ser considerada um espaço privilegiado, no sentido de promover esses processos de aquisição de conhecimentos, também é um lugar de tensionamentos, principalmente no que tange às relações pedagógicas entre docente-estudante (CLOT, 2010). Portanto, é fulcral que o docente reflita tanto sobre a sua atuação, enquanto mediador do processo de aquisição de conhecimentos, quanto sobre a sua atuação como agente de prática social, comprometendo-se a reconhecer e abraçar a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes.

Nesse contexto, e como já discutido por Tardif (2009), o Trabalho Docente se impõe pela característica interativa entre docente e estudante, e entre outros atores que compartilham o contexto escolar, e, por essa particularidade, é permeado de influências multidimensionais (psicológicas, técnicas, culturais, éticas, políticas, institucionais, econômicas, entre outras). Portanto, as situações de ensino são complexas, únicas, imprevisíveis, não admitindo *receitas* ou *fórmulas* (TARDIF, 2002, grifos da pesquisadora).

Tardif (2002) reconhece que, além das dimensões apresentadas anteriormente, a dimensão afetiva desempenha um papel importante em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo o potencial de ampliá-lo ou bloqueá-lo. Sobre isso, ele declara: “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2002, p. 130).

E é nessa seara que o docente se encontra com o desafio de conciliar seu trabalho entre planejamentos, currículos, práticas pedagógicas, didática e gerenciamento das relações sociais, as quais podem causar estranhamentos, tensões, dilemas etc. As exigências são muitas e constantes e, frequentemente, conflituosas. E em todo tempo é preciso fazer escolhas. São

escolhas que requerem desse profissional saberes advindos dos conhecimentos, das vivências, das experiências e da sua práxis (TARDIF, 2002).

Sobre esses saberes, Tardif (2002) acrescenta que fazem parte da dimensão existencial e que transcendem o ser para além da dimensão profissional. Em outras palavras, o autor reafirma sua visão:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49, grifos do autor).

Do exposto, considera-se que o Trabalho Docente é forjado na e pela subjetividade do profissional, pelas interações no exercício da profissão e pela mobilização de conhecimentos, práticas e reflexões. Ele se constitui mediante um caráter multidimensional, dinâmico, imprevisível e incompatível com modelos preestabelecidos, baseados somente em abordagens técnicas. Portanto, o trabalho docente se constrói na articulação das diferentes instâncias que compõem os saberes docentes (TARDIF, 2002).

A partir dos estudos empreendidos nesta seção, foi possível compreender a complexidade da categoria Trabalho Docente, com seus vieses, suas especificidades, seus bônus e seus ônus. Encontrou-se elementos que comprovam a contribuição do trabalho para o progresso da sociedade. A reflexão em torno desse caráter complexo foi proveitosa no sentido de que proveu conhecimentos necessários para proceder às análises dos dados da pesquisa de campo obtidos na pesquisa. A próxima seção preocupou-se em caracterizar o trabalho realizado por docentes no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO) por intermédio do NAAH/S.

2.3 Sistematização do trabalho desenvolvido por docentes na SEDUC/GO no âmbito do NAAH/S

Esta seção oferece ao leitor a oportunidade de se inteirar sobre o trabalho desenvolvido por docentes na SEDUC/GO no âmbito do NAAH/S. Portanto, na expectativa de situar o leitor a respeito do surgimento, da definição e dos objetivos do Núcleo, empreendeu-se um breve movimento de retomada histórica, no qual se revelaram elementos que constituíram os fundamentos desse projeto.

A partir do crescimento do movimento de inclusão escolar de estudantes com comportamento de AH/S no Brasil, surgiram iniciativas tanto de instituições públicas quanto privadas, as quais trouxeram importantes contribuições para o atendimento a esse público, como foi o caso do Projeto de Orientação e Identificação de Talentos (POIT), criado pelo Centro Educacional Objetivo em 1972, ligado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Paulista (UNIP), objetivando atender às necessidades específicas de cada aluno por meio de cursos extracurriculares (GAMA, 2006).

Na esfera pública, foi criado em 1975, na cidade de Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), um programa importante, desenvolvido para o atendimento aos alunos com sinais de talento no Distrito Federal, o qual propunha contribuir com os atendimentos específicos para os estudantes com comportamento de Superdotação. Todavia, essa colaboração somente contemplava o nível de Ensino Fundamental.

Com a finalidade de preencher a lacuna do NAS, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) em 1978, com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais em vários estados, que previa a colaboração com instituições públicas e particulares de todos os níveis de escolarização, realizando trocas de conhecimento e experiência entre indivíduos e instituições, promovendo encontros e seminários de pesquisa (GAMA, 2006). Porém, suas atividades foram encerradas em 1990.

Nesse mesmo período, foi criada, em 1980, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com vistas à implementação da Política Nacional de Educação Especial no país. Assim, a SEESP lançou as Diretrizes Gerais para o AEE. Em 2011, a SEESP foi substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011).

A SECADI foi extinta no governo do ex-Presidente Jair Messias Bolsonaro, enquanto os seus programas foram vinculados à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

(SEMESP), a qual também foi extinta por ocasião do terceiro mandato do Presidente Lula (BRASÍLIA, 2023).

Em 2003, foi fundado em Brasília o Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD) por uma equipe de especialistas com interesse em “congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área de Altas Habilidade/Superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações.” (GAMA, 2006, p. 25).

Tangenciando a questão para o espaço local, aqui em Goiás as iniciativas de atendimento aos estudantes com comportamento de AH/S surgiram em 1985, subsidiadas pela Superintendência do Ensino Especial da Secretaria de Educação de Goiás¹⁷ (SEE/SEDUC-GO). Na época, a professora Irene Alves de Souza, ao se deparar com estudantes “diferentes”, buscou se capacitar por meio de encontros nacionais sobre o tema. Após isso, contribuiu para a elaboração do Projeto Experimental de Atendimento ao Aluno Superdotado e/ou Talentoso, realizado em quatro escolas públicas da rede estadual no período de 1987 a 1992 (SILVA, 2019).

Outra iniciativa que também fez diferença no atendimento a esse público foi a implementação da metodologia “Ferramentas para Pensar”, criada pelo psicólogo Edward de Bono¹⁸, tendo o material traduzido para o português pelas professoras Cristina Delou e Marsyl Mettrau. Essa ação foi possível mediante a parceria entre a Superintendência do Ensino Especial da Secretaria de Educação de Goiás (SEE/SEDUC-GO) e a Universidade Católica de Goiás¹⁹ (UCG). Essa parceria aconteceu em 1989 e teve como objetivo atender à demanda de crianças e adolescentes com comportamento de AH/S da rede estadual de ensino (SILVA, 2019).

O projeto “Aprender a Pensar”, mais uma iniciativa exitosa da PUC-GO, surgiu com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades de crianças e adolescentes que apresentam comportamento de AH/S, promovendo, assim, o desenvolvimento nas dimensões intelectuais, cognitivas, afetivas e sociais. É um projeto ainda vigente, o qual atende a estudantes da rede pública e privada de ensino. Nesse percurso, o “Projeto Despertar” surgiu em 1999, proporcionando, também, relevantes contribuições ao atendimento de

¹⁷ Atualmente, Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SMTE/SEDUC-GO).

¹⁸ Edward de Bono é um escritor norte-americano, instrutor na disciplina de pensamento e psicólogo da Universidade de Oxford. É conhecido pelo termo Pensamento Lateral e por criar habilidades de exploração. De Bono trabalhou nas universidades de Oxford, Cambridge, Londres e Harvard.

¹⁹ Atualmente, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

estudantes com comportamento de AH/S no estado de Goiás, sendo elaborado também pela equipe de trabalho da SEE/SEDUC-GO (SILVA, 2019).

Dando início a um projeto mais sistematizado e institucionalizado, o MEC/SEESP, em parceria com a UNESCO, o FNDE e as Secretarias Estaduais de Educação, implantou os NAAH/S em todos os estados com o encargo de promover e assegurar o atendimento e o desenvolvimento dos estudantes com comportamento de AH/S das escolas públicas da Educação Básica, visando à sua efetiva inserção no ensino regular. É de competência dos NAAH/S coordenarem a política de atendimento aos estudantes com comportamento de AH/S do sistema regular de ensino, ofertando a capacitação aos docentes e intermediando parcerias com instituições públicas e privadas para o atendimento a esses estudantes. Para além disso, realizam um trabalho de assessoria, atendimento, identificação e orientação a famílias, escolas e estudantes (BRASIL, 2005).

O atendimento a esse público baseia-se principalmente nas propostas que fomentam o enriquecimento, a ampliação e o aprofundamento curricular dos alunos, pautando-se nos princípios filosóficos e ideológicos da educação inclusiva, pois, “a despeito de suas potencialidades genéticas, mentes extraordinárias, não nasceram inteiramente prontos, necessitando de oportunidades de explorar seus talentos e habilidades” (SEDUC/NAAH/S-GO, 2011, *on-line*). As propostas aqui mencionadas estão detalhadas na próxima seção, a qual trata de forma mais específica das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo AEE junto ao estudante com comportamento de AH/S.

Em relação ao percurso histórico do NAAH/S/GO, tem-se que foi implementado em 2006 por meio da Superintendência de Ensino Especial. Porém, em conformidade com as novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022), encontra-se hoje vinculado à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (SMTE), sob coordenação da Gerência de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. Contudo, sua abrangência não cobre somente as demandas da rede estadual, mas também das redes municipal, federal e privada (SEDUC/NAAH/S-GO, 2022).

A missão e as metas do NAAH/S/GO encontram-se explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), direcionadas à educação especial numa perspectiva inclusiva, respeitando as diferenças individuais dos estudantes e oferecendo oportunidades efetivas para o atendimento de suas necessidades específicas (SEDUC/NAAH/S-GO, 2022).

O Núcleo constitui-se um local de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, os quais atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação. Tem como

função oferecer suporte aos sistemas de ensino da SEDUC/GO, garantindo, assim, o direito de atendimento a esses estudantes, em cumprimento das leis vigentes (SEDUC/NAAH/S-GO, 2022).

Dentre as ações propostas, o Núcleo busca contribuir para a excelência da ação pedagógica em todas as suas nuances, de forma a atender às especificidades do seu público-alvo por meio de orientações que perpassam as esferas de atendimento a coordenadores pedagógicos, professores regentes, professores de AEE e famílias sobre atividades desafiadoras e enriquecedoras que visam a despertar no estudante todo o potencial cognitivo/emocional possível (SEDUC/NAAH/S-GO, 2022). Assim, constam nas atribuições do Núcleo:

[...] cursos de formação continuada na modalidade presencial e de Educação à Distância (EaD), para professores e demais profissionais da Educação Básica; assessorias, consultorias e acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE em AH/S nas escolas públicas da rede estadual; avaliação pedagógica para a identificação de comportamentos apresentados pelos estudantes com características de AH/S e parecer sobre suas necessidades educacionais especiais; orientação às famílias dos estudantes com comportamentos de AH/S para melhor compreensão de suas especificidades; produção de materiais informativos e de apoio sobre AH/S para as escolas e comunidade em geral e realização de parcerias com instituições diversas com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com comportamento de superdotação (NAAH/S, 2022, *on-line*).

Dentre os cursos de capacitação ofertados aos docentes pela instituição estão: Fundamentos em Altas Habilidades/Superdotação; Avaliação e Identificação das Altas Habilidades/Superdotação na Prática e Potencialização e Desenvolvimento de Projetos em Altas Habilidades/Superdotação. A carga horária é de 80 horas por curso (NAAH/S, 2022, *on-line*).

Além de ofertar cursos de capacitação para docentes, o Núcleo presta assessoria aos professores de AEE e demais docentes das unidades escolares. Essas assessorias são feitas uma vez por semana, com agendamento prévio. No momento, são atendidos 190 estudantes. A identificação e a frequência dos atendimentos são feitas nas unidades escolares junto ao professor de AEE e aos demais professores. Atualmente, o Núcleo desenvolve seu trabalho de potencialização de habilidades e talentos dos estudantes em parceria com a Ciranda da Arte (departamento de música e arte, jurisdicionado também pela SEDUC/GO) (NAAH/S, 2022).

Os profissionais que atuam no NAAH/S-GO são do quadro de servidores docentes e administrativos da SEDUC/GO, quantificados de acordo com a necessidade, considerando sua

área de formação. No momento, estão lotados 09 docentes e 01 administrativo que compõem o quadro de servidores da instituição (NAAH/S, 2022).

A próxima seção traz conceitos inerentes ao AEE, objetivando subsidiar a compreensão do leitor a respeito da estrutura e do funcionamento desse serviço, destinado ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva e, no caso deste estudo, ao estudante com comportamento de AH/S.

2.4 Sistematização do trabalho do docente no AEE junto ao estudante com comportamento de AH/S

Esta seção propôs-se a evidenciar o trabalho do docente que atua no AEE, especificamente no atendimento ao estudante com comportamento de AH/S. Como exposto anteriormente, os primeiros atendimentos especializados na área educacional ocorreram em 1854 e 1856, contemplando somente às pessoas cegas e surdas, respectivamente. Sobre isso, Barbosa (2020, p. 186) declara que “não havia, portanto, nada a ser oferecido a pessoas com outras deficiências e que morassem nos rincões do país”.

Barbosa (2020) afirma também que somente após a instauração da República é que houve um pequeno passo rumo ao atendimento especializado às crianças com outras deficiências, quando, em 1904, o Hospício Dom Pedro II, o qual passou a ser chamado mais tarde de Hospício Nacional de Alienados, criou o Pavilhão-Escola Bourneville.

Em que pese o esforço, ainda que mínimo, do governo em financiar as instituições especializadas aludidas, o que se pode depreender da situação é que a escolarização dos estudantes que não se encaixam nos padrões normativos foi e ainda é, em certa medida, terceirizada e substitutiva, colaborando para a continuidade da segregação escolar (BARBOSA, 2022).

Com respeito ao movimento do governo em terceirizar a educação de estudantes com deficiência, pode-se considerar a metáfora construída pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001, 2007 apud BARBOSA, 2020, p. 188), o qual apresenta o conceito de **Estado Jardineiro** [grifo do autor], tendo o Estado-Nação a necessidade de controlar e pôr ordem no caos que é a sociedade.

Barbosa (2020) corrobora o pensamento de Bauman no sentido de que esse controle é feito por meio de instituições sociais, entre elas a escola. Dessa forma, o Estado-Nação poda, apara o jardim, e aqueles que escapam a esse controle são considerados ervas daninhas e serão vigiados e eliminados.

O problema que se apresenta, segundo Barbosa (2020, p. 189), é quando o Estado Jardineiro entra em crise e já não consegue controlar as ervas daninhas, então elas passam a ser visíveis no jardim, daí o Estado Jardineiro tem de repensar suas ações em relação às **plantas indesejadas** [grifo da autora].

Todavia, Barbosa (2020, p. 190) revela que a exclusão ainda persistirá por mais algum tempo e que, por fim, as próximas gerações serão tomadas pelo mesmo espanto que se tem quando se voltam os olhos para o percurso histórico-social das pessoas com deficiência. Aqui toma-se de empréstimo as palavras da autora quando diz que “Nossa obsessão pela segregação, pela definição da deficiência como anormalidade será vista, por nossos sucessores, como algo desumano”. Coadunando esse pensamento, Cavalcante e Mantoan expressam o seguinte:

Hoje, achamos odiosa a ideia de separar ambientes para negros e brancos. Mas isso já foi natural um dia. O *Apartheid* foi algo instituído e vivido como uma condição contra a qual nada se podia fazer. O Holocausto surgiu da ideia de que uma diferença [a de ser judeu] justificava a crueldade e o extermínio de um povo. As mulheres, por sua vez, sofreram abusos e repressões de toda ordem - e ainda sofrem. Aqui no Brasil, no século passado [ontem, na história da humanidade], elas não podiam estudar, tampouco votar. Hoje, consideramos tais práticas - e as ideias que estapafurdidamente as sustentavam - algo ignominioso. E o são. É uma questão de tempo para que a segregação escolar de pessoas com deficiência seja restrita ao passado, e seja classificada também como algo desumano e inconcebível. Estamos falando de uma simples questão de tempo (apud BARBOSA, 2020, p. 190).

A educação especial no Brasil foi concebida e fundamentada nos moldes do Estado Jardineiro. A bem da verdade é que na sociedade hodierna ainda são realizadas muitas podas, mesmo considerando o aumento gradativo da inclusão escolar na última década, pronunciado pelas estatísticas oficiais.

Na contramão dessas estatísticas, vê-se as constantes e crescentes crises no modo de ser e agir do Estado-Nação, e seu esforço em contornar as crises servindo-se de dispositivos legais que nem sempre atendem às necessidades das PcD, mas que muitas vezes se traduzem em medidas paliativas para a solução dos seus problemas.

Entretanto, já se pode vislumbrar no horizonte o movimento do acolhimento das **plantas indesejáveis** [grifo da pesquisadora], intermediado pela inclusão escolar, que propõe, entre outras ações, acabar com a segregação e promover a equidade de oportunidades para todos os estudantes. Sabe-se que o caminho é longo, porém se considera que toda caminhada começa com o primeiro passo. Nesse sentido, Barbosa declara:

A educação especial, por meio do AEE, representa a mão que impede o jardineiro de realizar a poda, como quem diz: “esta planta você não vai cortar”. Eis a tarefa da educação especial no século XXI: promover a inclusão escolar para absolutamente todos que dela necessitam (BARBOSA, 2020, p. 191).

Reconhece-se aqui o AEE como uma das principais ações institucionalizadas e materializadas pela PNEEPEI, que consegue, mesmo que de maneira tímida, e apesar de todas as crises, minimizar o impacto da falta de políticas públicas mais assertivas e/ou da falta de respeito às leis que já se encontram em vigência. Sua implementação representa, ao mesmo tempo, uma conquista e um avanço no atendimento aos estudantes que dela necessitam (SILVA; SILVA, 2022).

Essa visão é corroborada por Barbosa (2020, p. 181), que considera o “AEE como Força Motriz da Inclusão Escolar” e declara que esse serviço é fulcral para a inclusão escolar, fundamentando-se na premissa de que todo ser humano aprende e é capaz. Há que se considerar, também, que o serviço prestado pelo AEE, na perspectiva inclusiva, abarca não somente os estudantes da educação especial, mas também os professores, os colegas de turma, a escola como um todo e a família (BARBOSA, 2020).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) instituiu diretrizes para a realização do AEE, as quais propõem o abandono da educação especial de caráter substitutivo em prol de uma educação especial de caráter complementar, suplementar e transversal, baseada na inclusão de todos no sistema regular de ensino. De acordo com as diretrizes operacionais previstas na PNEEPEI para o AEE na Educação Básica, fica determinado que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, *on-line*).

Destarte, o AEE é compreendido, no novo cenário proposto pela PNEEPEI, como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos desenvolvidos para garantir o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao ensino regular, de forma que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e garantam a acessibilidade desses estudantes em todos os níveis de educação (BRASIL, 2008b).

De acordo com a PNEEPEI, constituem o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

- a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com TEA, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância [psicoses] e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c) Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008b, p. 2).

Adentra-se agora em um dos pontos nevrálgicos desta pesquisa, a saber, o atendimento às NEE, relacionadas às AH/S. Segundo as diretrizes supracitadas, esse atendimento deve ser desenvolvido com o auxílio de atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular, em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros (BRASIL, 2008b).

Ancorado nos princípios filosóficos que norteiam a educação inclusiva, o AEE para o estudante com AH/S objetiva formar docentes e outros profissionais da educação para a identificação desses estudantes, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades deles (BRASIL, 2008b).

Com o propósito de conduzir as ações voltadas para o AEE desses estudantes, a SEESP elaborou, com apoio de especialistas, um material didático-pedagógico, disponível em formato digital²⁰, composto por quatro livros, cujo objetivo é auxiliar os docentes quanto às práticas de atendimento e disponibilizar orientações à família. Integram esse material os seguintes livros: *Encorajando Potenciais; Orientações a Professores; Atividades de Estimulação de Alunos e O Aluno e a Família* (MEC/SEESP, 2007, on-line).

Considerando a implementação de um AEE que atenda às necessidades específicas dos estudantes, devem ser disponibilizados espaços propícios para a realização dele. Conforme as diretrizes operacionais previstas para a PNEEPEI (2008b), esses espaços denominam-se Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo, portanto,

²⁰ Disponível em: <http://escoladeinclusao.sites.uff.br/publicacoes-do-mec/>.

[...] espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (BRASIL, 2008b, p. 31).

Logo, o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola onde o estudante está matriculado ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, podendo ser realizado, também, em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos, mediante o credenciamento e a autorização de funcionamento concedidos pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 2008b). Neste momento, é relevante enfatizar a importância de que esse atendimento seja realizado na escola em que o estudante está matriculado, possibilitando que as suas NEE tenham o conhecimento e o respaldo de toda a comunidade escolar.

Aqui, importa rememorar as discussões suscitadas em vários momentos durante o desenrolar deste estudo, a saber, o fato de que, apesar de possuir o direito ao AEE, o estudante com comportamento de AH/S é muitas vezes vítima de negligência. Logo, segue-se crendo que essa situação tem como causa principal a crença errônea de que tal estudante consegue romper sozinho com as barreiras que encontra pelo caminho, sem a necessidade de orientações e outros encaminhamentos.

Até mesmo entre os docentes opera o mito de que o AEE para o estudante com comportamento de AH/S é um serviço dispensável. Entre os argumentos utilizados para esse descaso estaria o de que o AEE estaria produzindo uma elite, aumentando mais ainda as diferenças na escola. Outro argumento é o de que esses estudantes deveriam frequentar escolas especiais, ou que eles sejam encaminhamentos para a aceleração de série. Com relação ao exposto, Pérez (2003, p. 7), afirma:

Se o sistema de ensino considerasse e atendesse as diferenças individuais, provavelmente não seria necessário um atendimento educacional especializado, nos moldes da Educação Especial concebida nos países em desenvolvimento. Em países como o nosso, onde o ensino regular não dá conta sequer dos alunos ditos normais, a Educação Especial se faz necessária tanto para os alunos com AH/S na área acadêmica quanto nas demais áreas que não fazem parte do currículo.

Infere-se, portanto, que a crença na capacidade do estudante com AH/S de conseguir caminhar sozinho é infundada, pois, apesar de demonstrar em muitos casos um

desenvolvimento acima da média, ele precisa ser direcionado quanto aos seus talentos e habilidades. Ademais, carece também de receber uma educação suplementar àquela recebida em sala, objetivando a autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

Isto posto, expõe-se agora a estruturação do trabalho do docente junto ao AEE, considerando as especificidades do estudante com comportamento de AH/S. Nesse sentido, entende-se que, para atuar no AEE, os docentes devem ter formação específica que atenda aos objetivos da Educação Especial/Inclusiva.

Os docentes na função de professor de SRM ou de AEE normalmente são pedagogos que possuem cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para atualizar e ampliar seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE para melhor atender aos seus estudantes (BRASIL, 2010). As questões concernentes à formação docente para a atuar no AEE, dentro da SRM, encontram-se mais detalhadas na próxima seção.

O atendimento ao estudante com comportamento de AH/S tem início no processo de identificação, a partir do momento em que é indicado para o AEE pela comunidade escolar (professores regentes, colegas, família e até por ele mesmo). Após a indicação, o estudante é submetido a uma avaliação de identificação, baseada na utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções), sobre as características específicas e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária (MEC, 2006).

Posteriormente, o candidato ao atendimento é encaminhado à SRM, na qual será atendido pelo professor de AEE, que fará um levantamento para identificar suas habilidades e talentos, assim como possíveis dificuldades, como no caso da dupla excepcionalidade. Somente após todo esse processo é que serão definidas as estratégias de atendimento a esse estudante, o qual ocorrerá na SRM no contraturno. Em relação aos propósitos, a SRM pode subsidiar, por intermédio do professor de AEE, atividades relacionadas à suplementação curricular, ou seja, atividades que irão suprir a carência do estudante em conteúdos mais aprofundados, considerando seus interesses (MEC, 2006).

De acordo com o MEC (2006), dentre essas atividades, pode-se criar condições para:

- Desenvolver as capacidades, habilidades e potencialidades do aluno;
- Favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares, assim como a ampliação dos interesses;
- Fortalecer o autoconceito positivo;
- Ampliar e diversificar as experiências dos alunos;
- Possibilitar ao aluno maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo;

- Oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social;
- Propor atividades que atendam ao ritmo individual de crescimento e de aprendizagem (MEC, 2006, p. 99).

Essas e outras situações de aprendizagem podem ser elaboradas pelo professor de AEE, pelo professor regente, ou podem partir do desejo do próprio estudante, criando um verdadeiro laboratório de vivências/experiências, além do estabelecimento de vínculos socioafetivos. Nesse caso, ao lidar com as questões socioafetivas, o docente atende a conceitos postulados por Vigotski (2010).

Sobre a valoração dos aspectos afetivo, criativo, interacionais, além do cognitivo, cooperando para o desenvolvimento integral desse estudante, Mettrau (1996) corrobora o pensamento de Vigotski (2010) sobre a necessidade de o docente estabelecer vínculos afetivos com os estudantes e estes com seus pares, pois, segundo a autora, “É pela via da sensibilidade (afetividade) que melhor e mais profundamente podemos atingir os alunos com altas habilidades, pois, usualmente, eles já demonstram uma cognição expandida” (METTRAU, 1996 apud MEC, 2006, p. 55).

Diante da necessidade de prover a esse público da Educação Especial/Inclusiva subsídios para desenvolverem de forma integral suas potencialidades e de acordo com as orientações direcionadas aos docentes, no material do MEC, Fleith (2007, p. 71) sinaliza o seguinte material: “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Volume 1”, em que declara que “as principais modalidades utilizadas são apresentadas sob uma nomenclatura geral – agrupamento, aceleração e enriquecimento”. A autora chama atenção para o Quadro 2, concebido mediante a proposta de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) para o Ministério da Educação e Cultura da Espanha, o qual, segundo a autora, “fornece uma excelente síntese das modalidades disponíveis” (FLEITH, 2007).

Quadro 2: Intervenção Educativa para Alunos com Altas Habilidades

Sistemas de Agrupamento Específico:
1. Agrupamentos em centros específicos
2. Agrupamentos em aulas específicas, em escolas regulares

3. Agrupamento parcial/temporal, flexível	
Sistema de Intervenção na Sala de Aula Regular:	
1. Flexibilização/aceleração	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrada precoce na escola; ❖ Dispensa de cursos; ❖ Programas de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento 	
2. Enriquecimento	
Enriquecimento dos conteúdos curriculares:	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adaptações curriculares; ❖ Ampliações curriculares; - Vertical/área específica; - Horizontal/interdisciplinar; - Individuais ou com grupos de participação; - Tutorias específicas, monitorias. 	
Enriquecimento do contexto de aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diversificação curricular; ❖ Contextos enriquecidos; ❖ Contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis; ❖ Contextos instrucionais abertos, interativos e autorregulados. 	
Enriquecimento extracurricular:	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programas de desenvolvimento pessoal; ❖ Programas com mentores. 	
Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) para o Ministério da Educação e Cultura da Espanha (apud FLEITH, 2007, p. 71).	

Em vista do exposto, nota-se que são variadas as formas de intervenção educacional à disposição do AEE para o estudante com comportamento de AH/S. Todavia, por questões de tempo e espaço, priorizou-se a exposição mais detalhada das atividades de enriquecimento curricular baseadas no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular, postulado por Renzulli (1978). No entanto, as modalidades de intervenção mencionadas serão abordadas de maneira sintetizada no Quadro 3, a seguir, preservando a redação original.

Quadro 3: Modalidades de Intervenção Baseadas no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular

1.Sistemas de Agrupamento - envolvem práticas educacionais de agrupamento de alunos:	1.Sistemas de Intervenção na Sala de Aula Regular:
a) Em escolas especiais: consiste em escolher e separar os estudantes por nível de	a) Flexibilização do currículo pode ser realizada para que etapas possam ser cumpridas em tempo

<p>habilidade ou por desempenho. Essa separação pode ser radical, encaminhando os alunos com altas habilidades a escolas especializadas;</p>	<p>menor que o estabelecido. Ela também pode ocorrer por um aumento do ritmo do ensino-aprendizagem, proporcionando oportunidades mais compactas para abranger os conteúdos do currículo em menor tempo, com atividades durante as férias, períodos de contraturno, cursos à distância ou obtendo créditos em exames especiais, que possibilitem dispensa de algumas disciplinas;</p>
<p>b) Em salas especiais, dentro da escola regular, por exemplo a SRM, aqui os alunos identificados podem ser encaminhados a um atendimento especializado e autorizados a se retirarem de sua sala para realizar outras atividades;</p>	<p>b) Aceleração é o cumprimento do programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou por permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto (flexibilização). Pode ser efetivada com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que se encontra;</p>
<p>c) Sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais alunos, por períodos determinados;</p>	<p>c) Enriquecimento - as experiências de enriquecimento podem assumir formas variadas, somando-se ou às vezes confundindo-se com as outras modalidades já apresentadas. Um exemplo dessa sobreposição pode ser apontado: podemos considerar como uma das atividades de enriquecimento permitir que o aluno complete em menor tempo um determinado conteúdo, o que pode sugerir que estamos falando de aceleração. No entanto, o que caracteriza essa proposta também como enriquecimento pode ser o acréscimo de outros conteúdos, mais abrangentes e/ou mais profundos, que ocupem o espaço deixado pelo que foi concluído.</p>
<p>Fonte: A pesquisadora, com base no material “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades ou superdotação: volume 1: orientação a professores” (MEC, 2007, p. 71).</p>	

As várias formas de intervenção educacional são válidas, considerando os seus propósitos, todavia, como mencionado anteriormente, o presente estudo optou por discorrer, com um pouco mais de detalhes, sobre o trabalho do docente baseado no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular criado por Renzulli e que integra três tipos de atividades, quais sejam, Atividades Exploratórias Gerais (Tipo I); Atividades de Treinamento em Grupo (Tipo II) e Investigações de Problemas Reais, Individuais ou em Pequenos Grupos (Tipo III). O autor ressalta que esse trabalho desenvolvido atende aos diferentes objetivos de aprendizagem para esse estudante (RENZULLI, 2014).

As Atividades Exploratórias Gerais (Tipo I) oportunizam ao estudante a interação com conteúdos diferentes dos que integram o currículo regular, mas que são alvo do interesse desse estudante. São viabilizadas por meio de palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens, assim como o uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão,

internet, entre outros (FLEITH, 2007). Também podem fazer parte de um rol de interesses do estudante, como hobbies, temas, locais e eventos, entre outros.

Atividades de Treinamento em Grupo (Tipo II) são as atividades que ajudam o estudante a aprender a “como fazer”, utilizando-se de metodologias, técnicas, instrumentos e materiais, técnicas, com vistas ao desenvolvimento criativo dentro da sua área de interesse para a solução de problemas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, entre outras. Podem ser desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente (FLEITH, 2007).

Atividades de Investigação de Problemas Reais, Individuais ou em Pequenos Grupos (Tipo III) possibilitam aos estudantes desempenharem o papel de investigador real, no qual estarão comprometidos a aprofundar seus conhecimentos em determinada área ou conhecimento, de modo que sejam encontradas soluções criativas e viáveis para possíveis problemas do cotidiano. São incentivados à elaboração de projetos nos quais os estudantes “trabalham com recursos humanos e materiais avançados e são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência” (FLEITH, 2007, p. 76).

A opção por explorar de forma mais detalhada o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular, proposto por Renzulli, deve-se ao fato de que é um referencial adotado pelo sistema educacional brasileiro que consegue potencializar uma considerável gama de habilidades e talentos, amenizando a carência de programas condizentes com as necessidades desse público-alvo.

Retomando a questão da formação docente para o atendimento ao estudante com comportamento de AH/S, insta que a oferta do AEE, bem como a formação dos docentes que nele atuam, devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo que compete à gestão escolar criar condições para garantir a devida formação àqueles que atuarão direta ou indiretamente no AEE (BRASIL, 2008b).

Para que o PPP contemple a formação dos docentes, é necessário um engajamento não somente por parte da gestão, mas por parte de toda a comunidade escolar, configurando a gestão democrática, prevista na LDBEN nº 9.394/1996. Essa LDBEN vigente afirma, por sua vez, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com necessidades educativas especiais, dentre outros direitos, o AEE, constituído por docentes especializados em Educação Especial/Inclusiva, além de docentes do ensino regular devidamente capacitados para a inclusão desse público nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Entretanto, é necessário um maior comprometimento dos órgãos responsáveis pelas diretrizes operacionais (Secretarias de Educação de Estado e do Município) e pelas instituições acadêmicas no sentido de prover os recursos necessários para a implementação dos cursos de formação, abarcando seus vários níveis, entendendo que a formação docente é indispensável, considerando seu potencial de ampliar as possibilidades de uma educação de qualidade e de oportunidades para todos.

Nóvoa (2007) chama atenção para a ideia de que a formação docente perpassa questões inerentes à profissionalidade, as quais, por sua complexidade, envolvem múltiplas dimensões (socioeconômica, educacional, política, pessoal, profissional, institucional, entre outras). Nesse sentido, entende-se que a formação docente é o principal eixo que compõe a profissionalidade, os demais eixos – como as vivências, as experiências, as interações com os pares, as práticas pedagógicas – somam-se àquela para constituir um todo articulado com o intuito de trazer à existência um profissional apto para responder às exigências dos novos paradigmas educacionais, como, por exemplo, o atendimento às AH/S.

Anteriormente, Nóvoa (1992) já havia expressado seu pensamento ao afirmar que o percurso docente, tanto pessoal quanto profissional, responde aos processos de produção da profissão e de produção da própria vida. Partindo dessa premissa, o autor declara:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Sob esse prisma, compreende-se que a formação oportuniza ao docente uma das ações mais relevantes para sua profissão, a saber, a reflexão, que pode subsidiar os processos de vivência/experiência, constituição e consolidação da identidade e dos saberes docentes, e, em se tratando do atendimento às AH/S, a responsabilidade de se qualificar é ainda maior, pois, segundo Alencar (2001), a ausência de uma boa formação docente implica dificuldade de identificação e potencialização das habilidades e dos talentos específicos de cada estudante nessa condição.

Ainda Nóvoa (1992) afirma que a profissão é indissociável da subjetividade do docente e sinaliza a necessidade de que a formação seja capaz de construir pontes de interação entre as dimensões pessoal e profissional, com a pena de não colaborar para a formação do docente como um sujeito ativo nesse processo. Portanto, para o autor, a acumulação de cursos,

conhecimentos ou técnicas não é suficiente para a formação, é necessário também haver a reflexão crítica sobre as práticas e a (re)construção constante de uma identidade pessoal/profissional.

Diante das discussões suscitadas pelos diversos autores citados, conclui-se que há uma necessidade premente de que sejam oportunizados aos docentes cursos de formação em vários níveis e modalidades que transcendam os conhecimentos prontos e que possibilitem a esse profissional conhecer-se, aprender a mobilizar seus conhecimentos, suas práticas, compreendendo que o seu eu profissional tem origem no seu eu pessoal e considerando todas as dimensões presentes na constituição da sua identidade.

Numa perspectiva mais específica de formação, enfatiza-se a relevância dos cursos de formação continuada ofertados pelo NAAH/S, os quais, de acordo com a abordagem realizada na terceira seção deste capítulo, buscam, além de outros objetivos, produzir conhecimento e capacitar profissionais que irão desenvolver seu trabalho no AEE junto ao estudante com comportamento de AH/S. Assim, avista-se o próximo capítulo, o qual expõe os resultados e discussões da pesquisa de campo.

CAPÍTULO III: PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES ACERCA DO (SEU) TRABALHO JUNTO AO ESTUDANTE COM COMPORTAMENTO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – AH/S

O presente capítulo apresenta a discussão dos dados da pesquisa de campo, cujo *locus* foram escolas estaduais de Goiás. Sua elaboração baseou-se na análise dos dados coletados por meio de dois (2) tipos de instrumentos, um questionário (1º bloco) com perguntas abertas e fechadas e um roteiro semiestruturado (2º bloco), considerando a temática das AH/S e o desenvolvimento do trabalho da docente junto ao estudante com essa especificidade. O roteiro forneceu subsídios para a realização das entrevistas.

O primeiro bloco buscou levantar um perfil sociodemográfico da participante com vistas a identificar e compreender elementos que influenciam o desenvolvimento do (seu) trabalho no dia a dia. Os dados desse instrumento foram obtidos através do *Google Forms* com o intuito de facilitar a mensuração e a interpretação deles. O segundo bloco, como mencionado anteriormente, constitui-se de uma entrevista ancorada em um roteiro semiestruturado objetivando analisar as percepções das participantes acerca dos aspectos teóricos, legais, que circundam a temática das AH/S, bem como o (seu) trabalho desenvolvido junto a esse público-alvo.

Sobre a coleta de dados, importa destacar que muitos foram os percalços encontrados durante o processo de aplicação do questionário e da realização da entrevista. Dentre eles ressalta-se a indisponibilidade dos candidatos a aderirem à pesquisa. Outra barreira encontrada até por parte dos que aderiram à pesquisa foi a questão das várias demandas a que são submetidos durante o horário em que estão na escola, tais como: aulas, aplicação de avaliações internas e externas, reuniões com os pais, eventos, além de todo um cronograma que deve ser respeitado. Isto posto, ressalta-se que a próxima seção traz a compilação e análise dos dados obtidos através do questionário (1º Bloco), o qual buscou caracterizar aspectos pessoais e profissionais das sete docentes participantes. A fim de resguardá-las, como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elas foram identificadas como: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7, todas na função de professora de AEE em SRM.

3.1 Perfil sociodemográfico

Esta seção apresenta um primeiro movimento de análise dos dados obtidos mediante o questionário (1º Bloco). Para isso, utilizou-se o recurso da tabela. Os dados foram analisados

com vistas ao estabelecimento do perfil sociodemográfico das participantes, o qual forneceu subsídios para identificar e compreender aspectos que podem interferir no trabalho docente. Destarte, seguem as Tabelas 1, 2 e 3. A Tabela 1, que diz respeito às características pessoais e profissionais das participantes, revela uma totalidade de presença feminina no atendimento ao estudante com comportamento de AH/S.

Tabela 1: Perfil Sociodemográfico: Espaço, Gênero e Tempo

IDENT.	MUNICÍPIO	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO MAGISTÉRIO	TEMPO ED. ESP./INCLUSIVA
D 1	Aparecida de Goiânia	Feminino	40 a 49 anos	23	07
D 2	Itumbiara	Feminino	40 a 49 anos	28	08
D 3	Goiânia	Feminino	40 a 49 anos	24	04
D 4	Ceres	Feminino	40 a 49 anos	25	04
D 5	Pires do Rio	Feminino	50 a 59 anos	24	05
D 6	Bonfinópolis	Feminino	50 a 59 anos	25	05
D 7	Pires do Rio	Feminino	30 a 39 anos	13	03

Fonte: A pesquisadora a partir das informações expressas pelas participantes.

A presença feminina corrobora a seguinte afirmação de Louro:

[o]utras vozes afirmarão que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação (LOURO, 1997, p. 78 apud JESUS, 2017, p. 56).

Para Louro (1997), a presença praticamente maciça de mulheres no magistério apenas confirma que o trabalho feminino mantém uma estreita relação com o modelo patriarcal da maioria das sociedades. É notório também que essa presença se intensifica em relação ao exercício do magistério na função de professor de AEE.

Diferentemente, o item faixa etária traz uma variação entre as participantes, compreendendo a faixa dos 30 a 59 anos, porém com uma predominância na idade entre 40 e 49 anos. Assim, é possível inferir que elas têm a maturidade pessoal e profissional necessária ao desenvolvimento de um trabalho responsável, comprometido com a educação, em suas funções pedagógica e social.

A variação da idade corresponde ao tempo de carreira das participantes, assim é possível notar uma variedade de tempo que perpassa o meio e o final de carreira no magistério. Já o item sobre o tempo de atuação na educação especial/inclusiva mostra informações mais aproximadas com uma pequena variação. Destarte, ratifica-se a constatação de que todas as participantes têm experiência, pois atuam ao menos há 3 anos na educação especial/inclusiva e que se mantêm nessa atividade.

As motivações para permanecerem na função não foram questionadas na ocasião da realização do questionário, mas se pode cogitar a hipótese de que hoje, na rede estadual de ensino de Goiás, o pedagogo esteja limitado a exercer as funções de professor de apoio, professor de AEE e coordenação pedagógica, sendo a última considerada cargo de confiança pelos gestores. Todavia, não se pode deixar de lado a questão do apreço pela função.

Tabela 2: Perfil Sociodemográfico: Tempo e Espaço

IDENT.	LOCOMOÇÃO	DISTÂNCIA CASA/ ESCOLA	CH NESTA ESCOLA	CH EM OUTRA ESCOLA	CH SEMANAL TOTAL
D1	Carro	Média	60h	Não	60h
D2	Carro	Perto	40h	Não	40h
D3	Carro	Média	40h	Não	40h
D4	Carro	Perto	40h	Não	40h
D5	Carro	Perto	40h	Não	40h
D6	Carro	Perto	40h	Não	40h
D7	Carro	Perto	60h	Não	60h

Fonte: A pesquisadora a partir das informações expressas pelas participantes.

Evidenciam-se na Tabela 2 elementos que fazem parte do cotidiano das docentes. A análise desses elementos revela o quanto de tempo e energia é despendido pelas docentes e que pode, em certa medida, comprometer o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse caso, a maioria perfaz a carga horária padrão prevista pela rede (40h), com exceção das participantes D1 e D7, que fazem 60h, pois estão lotadas em Centro de Educação em Período Integral (CEPI).

Infere-se que as participantes não sofrem maiores desgastes físicos, consideradas as informações concernentes à facilidade de locomoção, a distância média entre sua casa e o local do seu trabalho e a carga horária exercida em apenas uma escola. Essa configuração de trabalho, de certa forma, condiz com razoáveis condições de trabalho.

A Tabela 3 denota elementos que traduzem a trajetória acadêmica e de formação continuada das participantes. Na oportunidade, foram questionados os cursos de graduação,

pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* e formação continuada. O que se pretendeu aqui foi identificar elementos relacionados com a formação específica para a função.

Tabela 3: Perfil Sociodemográfico: Formação Inicial e Continuada

IDENT.	GRADUAÇÃO	LATO SENSU	STRICTO SENSU	FORMAÇÃO CONTINUADA
D 1	Pedagogia	1. Educação Inclusiva com Ênfase no AEE.	Não	1. Formação em Braille; 2. Formação em Libras; 3. Formação em AH/S pelo NAAH/S;
D 2	1. Pedagogia 2. Letras	1. Educação Especial Inclusiva e Políticas de Inclusão; 2. Texto e o Pré-Texto na Interdisciplinaridade; 3. Gestão Escolar.	Não	1. Formação em SRM; 2. Formação em AEE; 3. Formação em Direito à Diversidade; 4. Formação em AH/S pelo NAAH/S.
D 3	Pedagogia	1. Psicopedagogia; 2. Educação Especial.	Não	1. Formação em AEE; 2. Formação em AH/S pelo NAAH/S.
D 4	Pedagogia	1. Administração Escolar; 2. Inclusão Escolar.	Não	1. Formação O Papel do Professor de AEE para o Desenvolvimento de Projetos em AH/S; 2. Formações em AH/S pelo NAAH/S.
D 5	1. Pedagogia 2. Letras	Psicopedagogia	Não	1. Formação em Educação Especial e Inclusiva; 2. Formação para o AEE; 3. Formação em AH/S pelo NAAH/S
D 6	Pedagogia	1. Educação Especial e Inclusiva	Mestrado em Educação	1. Formação em educação inclusiva para o AEE. 2. Formação em AH/S pelo NAAH/S;
D 7	Pedagogia	Docência do Ensino Superior Educação Especial	Não	1. Formação para o AEE; 2. Formação em AH/S pelo NAAH/S.

Fonte: A pesquisadora a partir das informações expressas pelas participantes.

Ao se proceder à análise das informações a respeito da formação acadêmica e profissional, pode-se constatar que as participantes declaram ter graduação em Pedagogia, especialização em educação especial/inclusiva ou áreas afins e cursos de formação continuada também em áreas necessárias ao exercício da função de professora de AEE, inclusive nos cursos ofertados pelo NAAH/S, os quais representam requisitos para a assumência da função. Dessa forma, evidencia-se que as docentes, em sua totalidade, encontram-se em perfeito acordo com o que é preconizado pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para AEE na Educação

Básica, as quais declaram que “para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p. 4).

Cabe, neste momento, ressaltar a diferença entre as formações continuadas em nível *Lato Sensu* e capacitação profissional. Os cursos de formação *Lato Sensu* destinam-se a pessoas que concluíram a graduação e devem ter, no mínimo, 360 horas de duração, podendo ser ministrados na modalidade presencial ou na Educação à Distância (EaD) em Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas junto ao MEC. Já os cursos de formação continuada em nível de capacitação, ou cursos livres, como denominados pelo MEC, têm um perfil aligeirado, podendo ser ministrados presencialmente ou via EaD, porém não são regulados pelo MEC, portanto não requerem a conclusão da graduação.

No que tange à pós-graduação no âmbito *Stricto Sensu*, apenas uma docente declarou seu *status* de mestra, e, apesar de não investigadas as causas, se pode deduzir que esse nível acadêmico ainda se faz inacessível para a maioria dos docentes, seja pela falta de incentivo do governo, de oferta, de condições financeiras ou até mesmo por conta da precarização do trabalho docente, com carga horária excessiva, baixos salários, entre outros.

Apesar de se declararem em concordância quanto aos requisitos mínimos para o exercício da função de professora de AEE, conforme as diretrizes que tratam do assunto, algumas participantes externaram suas preocupações em relação ao que, segundo elas, denota uma insuficiente capacitação para lidar com o seu alunado. Sobre essa percepção de não atender aos requisitos propostos para a função, Tardif (2009, p. 37) disserta:

[...] vai de encontro a essas visões e propõe, portanto, que sejam colocados entre parênteses os julgamentos de valor sobre a docência, a fim de compreender melhor qual é a obra dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas. [...] permite, como veremos, registrar os componentes normativos e éticos do ofício de professor, pois há muitos deles, mas também exige, ao mesmo tempo, não reduzi-la a eles. Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um peso de normatividade, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo.

Nesse caso, é possível conjecturar que as participantes possuem uma visão tão alinhada com o que é imposto pelas esferas responsáveis pela difusão dos conhecimentos, pertinentes ao exercício da função, que acabam ignorando os saberes constituídos ao longo da sua carreira, ou seja, sua profissionalização, a qual desempenha um papel relevante na distinção entre um profissional no início de carreira e outro com a carreira consolidada.

Ao finalizar a análise do perfil sociodemográfico das participantes, depreendeu-se que o objetivo de identificar e compreender os elementos que influenciam o desenvolvimento do trabalho das participantes no dia a dia foi alcançado. A próxima seção traz importantes resultados para a discussão a respeito das percepções das participantes quanto à temática das AH/S e quanto ao trabalho desenvolvido por elas enquanto professoras de AEE em escolas regulares estaduais de Goiás.

3.2 Percepções acerca das AH/S e do (seu) trabalho docente no AEE junto a esse estudante

Esta seção tem como objetivo apresentar a discussão sobre os resultados obtidos por ocasião das entrevistas. Acredita-se que eles evidenciam elementos relevantes para a análise das percepções das participantes em relação aos diversos aspectos que permeiam a temática das AH/S e o (seu) trabalho na função de professora de AEE.

Até chegar à análise propriamente dita, foram realizadas as transcrições das entrevistas, e, após uma leitura atenta, optou-se por expor somente as entrevistas mais representativas, selecionando os excertos que conseguiram responder às perguntas realizadas. Apesar de a entrevista ter como base um roteiro semiestruturado, verificou-se a necessidade de reagrupar alguns elementos e separar outros, formando categorias, para, em seguida, discuti-las e analisá-las à luz dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam esta pesquisa.

Dessa forma, foram estabelecidas duas principais categorias relacionadas às percepções das participantes, quais sejam: *percepções acerca dos aspectos teóricos e legais das AH/S* e *percepções acerca do trabalho docente no AEE para as AH/S*. Essas categorias se desdobraram em outras, traçando caminhos para uma análise que contemplou as respostas para a problemática desta pesquisa.

3.2.1 Percepções acerca dos aspectos teóricos e legais das AH/S: quem é esse estudante e o que justifica o AEE para ele?

À vista das concepções teóricas apresentadas anteriormente sobre as questões relacionadas à caracterização do estudante com comportamento de AH/S e à necessidade do AEE para ele, propôs-se, em um primeiro momento, analisar as percepções das participantes a respeito desse tema.

Assim, a pergunta tratou de saber como percebiam o estudante tendo em vista as percepções das participantes sobre as características desse estudante de AH/S, e pôde-se aferir

que, das sete, quatro (D1, D2, D4 e D6) responderam exatamente de acordo com a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986), fato que é evidenciado nas respostas abaixo:

Para mim, o aluno que tem AH/S é aquele que contempla os três anéis de Renzulli, que é criatividade, compromisso com a tarefa e inteligência acima da média. O aluno pode ser indicado ao processo de identificação de AH/S pelo professor regente, pelos colegas e pela família. (D1)

O aluno com Altas Habilidades ou Superdotação é aquele que apresenta habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Esses três pontos são fundamentais na identificação desses alunos. Trabalhar com esse aluno é uma experiência interessante porque a habilidade do aluno pode estar em diversos campos, então é necessário trabalhar de uma forma bem organizada, refletindo sobre qual a melhor proposta para trabalhar. (D2)

O aluno com AH/S é aquele aluno que se destaca em alguma área de conhecimento ou disciplina acadêmica, ou aquele que possui um talento em áreas como arte, esportes, tecnologias etc. Eu penso que os três anéis de Renzulli explicam bem as características desse aluno. Ou seja, é o aluno que tem a capacidade acima da média, que demonstra muita criatividade e envolvimento com a tarefa. (D4)

Esse estudante é aquele que tem criatividade, que tem compromisso com as atividades e que tem alguma ou várias habilidades acima da média. Ele não precisa necessariamente ser um estudante acima da média em todas as áreas acadêmicas, mas ele pode se destacar com algum talento, como música, ou em alguma área das disciplinas curriculares mesmo, ou no futebol. Às vezes, é um aluno que tem uma habilidade ou talento especial e que passa despercebido, mas, quando o professor tem um pouco de conhecimento na área das AH/S, percebe e começa a ter um novo olhar e a identificar essas características específicas. Se esse olhar não acontecer, ele vai passando pela escola sem ser identificado e sem ter nenhum tipo de acompanhamento. Eu mesma só tive esse olhar diferenciado para esses estudantes após a formação específica. (D6)

É importante a identificação desse estudante por conta da oportunidade de enriquecimento nessa área para a vida dele. Ele pode ter portas abertas na área de interesse dele e ficará mais motivado na escola. A meu ver, o que justifica essa identificação e a potencialização das habilidades é não deixar que essas habilidades se apaguem, precisamos ajudar esse aluno com aquilo que ele é bom para desenvolver ainda mais, pois isso é algo que vai fazê-lo ficar motivado e se destacar brilhantemente. Gosto de usar os termos brilhar, iluminar, pois vejo as AH/S como uma luz intensa que não se pode deixar apagar e penso que minha função é ajudá-lo a tornar essa luz mais brilhante a cada dia através do processo de enriquecimento curricular, baseado nos modelos propostos pelo NAAH/S. A indicação por professores ou outras pessoas é muito importante porque, às vezes, o próprio aluno não conhece seu potencial.

Como enfatizado na introdução, a PNEEPEI (2008a) adota como características do estudante nessa condição um conceito que está vinculado à Teoria dos Três Anéis de Renzulli, qual seja:

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

Nota-se a semelhança entre o constructo teórico e a percepção de D4, haja vista que Renzulli (1986) considera que a superdotação advém de uma intersecção entre as habilidades intelectuais acima da média (elevados níveis de abstração, capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos avançados etc.), criatividade (originalidade de pensamento, ideias, flexibilidade etc.) e envolvimento com a tarefa (determinação, persistência na realização de problemas etc.).

Sobre o mesmo questionamento, duas participantes (D3 e D7) responderam sem utilizar os mesmos termos que as docentes anteriores, contudo o sentido das palavras delas aproxima-se muito ao daquelas, como se verifica na resposta de D7, a seguir:

O aluno com AH/S é um aluno que tem algum talento ou habilidade especial. As pessoas pensam que somente os alunos nota 10 em tudo é que se encaixam nesse perfil, mas ele nem sempre chama atenção pelas notas, às vezes se destaca na informática, outras vezes tem grande facilidade em cantar ou tocar instrumentos, outras vezes se destaca em matemática, mas tem dificuldades nas outras matérias, etc. (D3)

É aquele aluno que se destaca perante os outros da sala em uma ou mais áreas, mas, muitas vezes, ele não é um aluno que tira as melhores notas, ele pode se destacar de outras formas, por exemplo, ele pode se destacar na área da música, do desenho, do futebol etc. Às vezes, consegue resolver problemas ou situações reais usando a criatividade, usando caminhos diferentes dos pares. (D7)

Em contrapartida, a participante D5 utilizou uma linguagem mais informal para caracterizar esse estudante. Apesar disso, a docente compreende que ele precisa de atenção especial, nesse caso, um trabalho que dê ênfase às atividades desafiadoras:

O estudante com AH/S tem todas as características, todos os desafios que um outro estudante teria em sua mesma faixa etária, mas é um estudante que precisa ser desafiado o tempo todo porque ele não se contenta com o básico. Ele precisa continuar avançando. E é um processo nada fácil porque, uma vez que a gente tem outros estudantes em sala, normalmente o que tem dificuldade de aprendizagem precisa ser resgatado o tempo todo, e aí o

estudante com AH/S, como consegue caminhar, às vezes, por conta própria, ele acaba não recebendo a atenção devida. (D5)

No decorrer da análise em tela, foi possível constatar que a maioria das participantes apresenta percepções que se alinham integralmente à teoria proposta por Renzulli (1986), outras se aproximam da referida teoria, e apenas uma foge a essa caracterização, fato que não foi possível verificar no momento e nem após a análise da entrevista. A D5, ainda que de forma contraditória, percebe o estudante de AH/S a partir da crença errônea de que ele consegue romper sozinho com as barreiras e, ao mesmo tempo, indica que ele precisa, de fato, ser melhor direcionado quanto aos seus talentos e habilidades pelo AEE, que é seu direito.

Retomando a análise feita na seção 3.1 sobre a questão da formação, ratifica-se a conjectura de que o alinhamento das percepções com as propostas contidas na PNEEPEI (2008a) justifica-se pelo fato de que o atendimento para esse público obedece às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para AEE na Educação Básica (BRASIL, 2008b), mas também não se descarta a possibilidade do desconhecimento de outras teorias e modelos por parte das participantes.

Tangenciando a discussão para a questão da necessidade do AEE para esse público, retoma-se o PNE de 2014 a 2024 em sua Estratégia 4.4, a qual dispõe sobre a garantia de “atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, [...] e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL/MEC, 2014, *on-line*).

Logo, compreende-se que a justificativa legal para esse atendimento fundamenta-se no cumprimento da prerrogativa acima, entretanto a discussão carece de uma justificativa para além do aspecto legal, a qual encontra lugar na concepção teórica a partir da visão de Sabatella e Cupertino:

[...] os alunos com altas habilidades/superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. É, portanto, no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear (2007, p. 69).

Com base na visão de Sabatella e Cupertino (2007), novamente foi possível verificar que, com exceção de D1, a qual não respondeu à questão, as demais percepções externadas

pelas participantes evidenciam aproximações com o que está posto nos dispositivos legais e nas referências teóricas desta pesquisa:

É importante também dar continuidade ao trabalho após a identificação e avaliação, através da potencialização das habilidades e talentos, isso justifica o AEE para ele. (D2)

A justificativa para o trabalho com esse aluno é baseada na necessidade de se fazer uma identificação correta para enriquecer suas AH/S e ajudar nas dificuldades. Às vezes, esse aluno já chega identificado na escola, mas, normalmente, ele é apenas indicado por um ou mais professores, dependendo das características. Então, passamos a avaliá-lo e entrevistá-lo e à família também. Durante o processo de identificação, o NAAH/S presta assessoria, e então fazemos a análise dos resultados. Depois de identificado, ele passa a ser atendido na sala de AEE, onde suas AH/S são enriquecidas. (D3)

Mas nem sempre ele vai ter destaque em todas as áreas. Às vezes, pode se destacar nas disciplinas curriculares, mas demonstra pouca criatividade ou envolvimento com a tarefa e vice-versa. Pode ser um ótimo violinista, mas não conseguir notas suficientes nas disciplinas curriculares. Meu trabalho com esse aluno consiste em identificá-lo e potencializar suas AH/S. Ele precisa desse processo para não ‘perder’ as habilidades ou talentos que tem. (D4)

Em relação à identificação e potencialização das habilidades e talentos deste aluno, ela se justifica pelo fato de que, na medida em que é identificado e tem suas habilidades e talentos enriquecidos, poderá contribuir não só para o seu máximo desenvolvimento, mas para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade, pois, devido às suas altas habilidades e talentos, e o seu alto grau de envolvimento e criatividade, consegue realizar trabalhos com grande eficiência e, de certa forma, é alguém que está comprometido com o seu meio social. (D5)

Às vezes, é um aluno que tem uma habilidade ou talento especial e que passa despercebido, mas, quando o professor tem um pouco de conhecimento na área das AH/S, percebe e começa a ter um novo olhar e a identificar essas características específicas. Se esse olhar não acontecer, ele vai passando pela escola sem ser identificado e sem ter nenhum tipo de acompanhamento. Eu mesma só tive esse olhar diferenciado para esses estudantes após a formação específica. É importante a identificação desse estudante por conta da oportunidade de enriquecimento nessa área para a vida dele. Ele pode ter portas abertas na área de interesse dele e ficará mais motivado na escola. (D6)

A meu ver, o que justifica essa identificação e a potencialização das habilidades é não deixar que essas habilidades se apaguem. Precisamos ajudar esse aluno com aquilo em que ele é bom para desenvolver ainda mais, pois isso é algo que vai fazê-lo ficar motivado e se destacar brilhantemente. Gosto de usar os termos brilhar, iluminar, pois vejo as AH/S como uma luz intensa que não se pode deixar apagar e penso que minha função é ajudá-lo a tornar essa luz mais brilhante a cada dia através do processo de enriquecimento curricular, baseado nos modelos propostos pelo NAAH/S. A

indicação por professores ou outras pessoas é muito importante porque, às vezes, o próprio aluno não conhece seu potencial. (D7).

O modo como as pessoas veem o outro, as circunstâncias e até a si mesmas tende a influenciar a maneira como agem, ou seja, as ações são, em grande medida, reflexo da compreensão do mundo exterior.

Nesse sentido, urge romper com os paradigmas e com as resistências que impedem o desenvolvimento de uma nova postura de ver o mundo, as coisas e as pessoas com outras lentes. Acredita-se que esse é o primeiro passo para que o estudante com comportamento de AH/S seja percebido e tenha a oportunidade de receber o AEE que supra as suas necessidades.

3.2.2 Percepções acerca dos aspectos teóricos e legais das AH/S: conhecimentos e interações no contexto escolar e a (in)visibilidade desse estudante

O trabalho docente requer conhecimentos didático-pedagógicos, conhecimentos historicamente construídos e, entre outras, a habilidade de interação. As questões relacionais interpõem-se como grandes desafios para o exercício da docência, dentre elas as tensões internas, aqui representadas pelas interações entre docente e estudantes. Nesse sentido, foi perguntado às participantes se reconhecem que os (seus) conhecimentos específicos no campo das AH/S e as (suas) habilidades de interação contribuem para o combate à invisibilidade do estudante nessa condição.

Em termos gerais, pode-se dizer que as participantes reconhecem que possuem os requisitos docentes necessários para atuarem de modo a atenderem às NEE do estudante com comportamento de AH/S tanto na questão dos conhecimentos quanto na questão das interações, o que se verifica a seguir:

Sobre a questão do conhecimento para lidar com esse estudante, penso que é sempre necessário estarmos nos aperfeiçoando, pois os conhecimentos que adquirimos nunca são suficientes. Existem muitos fatores a serem considerados para a valorização e o reconhecimento das habilidades e talentos, e é muito importante não deixar esse estudante passar despercebido. Também é válido ressaltar que a parceria do professor regente nesse processo é muito importante, e não só a dele, mas de toda a comunidade escolar. (D2)

Essa é uma área da educação especial que ainda precisa de muita atenção. No começo, tinha muita dificuldade, mas estudei bastante e, às vezes, pensava que, por mais que eu me esforçasse, ainda estava muito longe de conseguir atender às necessidades dos meus alunos. Mas hoje já penso que, com o passar do tempo e com mais formações, consigo fazer um bom trabalho com

esses alunos. Dentro das minhas limitações, acredito que meu trabalho tem surtido efeito em relação ao combate à invisibilidade desse aluno. (D3)

Todos os cursos que fiz tiveram um excelente embasamento teórico e da legislação relacionada à educação especial, dando suporte para a gente conseguir trabalhar com os alunos que têm necessidades educativas especiais. Acredito que tenho condições de desenvolver um bom trabalho, contribuindo para acabar com a invisibilidade desse aluno. Tento ter uma relação saudável com os estudantes, com as famílias e com todos da escola porque isso favorece o desenvolvimento do trabalho e não se torna um fardo. (D4)

A minha prática se apoia nos cursos de formação e pesquisas sobre o assunto, mas, mesmo assim, acredito que ela deixa a desejar, uma vez que os desafios são muitos porque ele precisa se sentir desafiado a continuar aprendendo, mas damos maior atenção ao aluno com deficiência, que não consegue se desenvolver sem o AEE. E então o aluno com AH/S, de certa forma, fica parado. Sobre a questão da invisibilidade de alunos que têm AH/S e que ainda não foram identificados, acredito que o que acontece é que não há muito conhecimento sobre o assunto, com exceção dos professores da educação especial, falta conhecimento por parte dos demais professores, dos gestores e da família etc. (D5)

A minha prática é baseada nos conhecimentos adquiridos no NAAH/S e na especialização. O que aprendi nessas formações foi excelente, por isso me sinto preparada para lidar com esse estudante. Mas não é algo fácil, pois ele fica quase sempre escondido dentro da escola porque, às vezes, fica desanimado, desmotivado com a educação, e não aparece tanto. E aí, a partir do momento que começamos a ter um olhar mais atento e a investigar, vamos percebendo características importantes que identificam esse estudante. (D6)

Quando você pergunta se eu me sinto apta a trabalhar nessa função, respondo que sim, mas é um desafio constante. Por isso, gostaria de ter mais assessoria do NAAH/S. Meu desafio diário é buscar conhecimento não somente sobre as AH/S, mas também sobre todas as outras necessidades específicas que atendo no AEE, então acho que é uma função complexa e que exige muita dedicação do professor, mas tento dar o melhor de mim. (D7)

Apesar de um resultado bastante positivo por parte de mais da maioria das docentes, algumas falas chamaram atenção, necessitando de um olhar mais criterioso em relação aos conhecimentos específicos. Assim, segue o apontamento de D1:

Considero que os meus conhecimentos não eram suficientes. Eu acho que sempre precisaria de mais conhecimento porque, em muitos casos, os estudantes estão bem à frente de nós. Mas, mesmo assim, penso que contribuía para a visibilidade desse aluno. (D1)

Nesse caso, verifica-se uma certa insegurança por parte da docente ao considerar seus conhecimentos insuficientes para lidar com esse estudante, fato que remete à questão da

formação de professores. Assim, Alencar e Fleith expõem o que é necessário para o atendimento ao estudante com comportamento de AH/S o seguinte:

[...] é essencial o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social; o estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola; e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno (2006, p. 9).

Diante do exposto, percebe-se que há uma convergência entre a ideia das autoras referenciadas e o que está proposto na PNEEPEI sobre oferta do AEE, a qual garante que a “[...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade [...]” (BRASIL, 2008a, *on-line*).

Depreende-se, portanto, que a formação inicial e/ou continuada de professores são previstas nos dispositivos legais, sendo indispensável, entretanto, se questionar sobre como, onde e com que frequência ocorrem, pois não se pode desconsiderar os aspectos relacionados à qualidade dessas formações.

Além da formação, considerada como questão essencial para o reconhecimento das NEE dos estudantes com comportamento de AH/S, as autoras apontam também para a necessidade de se estabelecer parcerias produtivas entre família e escola, sendo importante acrescentar os demais atores no contexto escolar, o que remete às questões de interação, as quais foram assinaladas como pontos de fragilidade por algumas das participantes:

Aqui na escola eu acho que a questão das relações interpessoais é tranquila. [...] os relacionamentos interpessoais não prejudicam o desenvolvimento do meu trabalho. Mas o principal desafio que vejo é a questão de atender às necessidades desse aluno [...]. Outro desafio grande está relacionado com a questão da necessidade do professor regente dar mais atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, trabalhando de forma adaptada. (D1)

Acredito que as relações interpessoais são um aspecto muito importante e um diferencial para o sucesso do meu trabalho [...]. Também precisamos cuidar de outro aspecto importante, que é manter um bom equilíbrio emocional. (D2)

Acredito que as tensões internas fazem parte de todos os tipos de relacionamentos. [...] precisamos uns dos outros, do aluno, da família do aluno, dos colegas, do grupo gestor. É uma interdependência, e, para que funcione, precisamos cultivar as boas relações. (D3)

Tento ter uma relação saudável com os estudantes, com as famílias e com todos da escola também porque isso favorece o desenvolvimento do trabalho e não se torna um fardo. [...] Em se tratando dos desafios, um deles é mostrar para alguns professores regentes e para toda a comunidade escolar que as AH/S existem e são pesquisadas cientificamente e que existe todo um embasamento teórico e leis que garantem um atendimento especializado para esse aluno. Então essa é uma questão que deve receber atenção especial, pois sabemos que esse aluno não vai receber um atendimento que satisfaça sua necessidade. E assim acontece em outras áreas também. Por isso, acredito que esse assunto deve estar nas pautas de discussões sobre AH/S. (D4)

Sobre as tensões internas, são muitas, mas se resolvem sem grandes conflitos, sem grandes problemas, na base do diálogo e também com as intervenções necessárias. Em relação aos comportamentos dos alunos, as influências externas, tanto de familiares quanto de outros, às vezes se complicam. Mas, para promover o avanço desses estudantes e contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária, acredito que uma questão crucial a ser discutida é levar conhecimento para toda a comunidade escolar [...] sobre suas necessidades de acompanhamento para a potencialização de suas AH/S. É preciso entender e cooperar com o trabalho do AEE e valorizar esses estudantes dentro e fora da escola. (D5)

Acho que uma das maiores tensões seja trabalhar com estudantes com AH/S em um ambiente escolar onde não se tem muito conhecimento sobre o assunto. Esse tema tem que ser bastante discutido nas escolas. [...] a escola não compreende realmente quem é esse aluno e quais as necessidades dele. Outro desafio muito grande para mim tem sido a troca de professor do AEE. [...] você começa a adquirir conhecimento para trabalhar com esse estudante, colocam uma outra pessoa para dar continuidade ao trabalho, mas essa continuidade não acontece. (D6)

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de fato, o professor de AEE precisa saber interagir com o estudante, com sua família, com os professores regentes e precisa criar um vínculo com seus alunos. É esse vínculo que vai sustentar todo o processo. [...] encontrei vários desafios, o maior deles é a questão dos alunos faltosos. Eles começam motivados, mas depois faltam e temos que procurar motivá-los a retornar. A família nem sempre dá o apoio que o estudante necessita. Tive desafios também dentro da própria escola com professores regentes que não dão crédito à identificação e passam essa visão para o estudante, e ele começa a duvidar da sua condição [...]. Algo importante também que se discute muito nas escolas, nas salas de professores, nos momentos de interação, mas que não tem alcançado aqueles que precisam saber é em relação à valorização dos profissionais da educação. Essa questão precisa fazer parte das discussões das Políticas Públicas e serem acompanhadas de perto pelos profissionais, sindicatos etc. (D7)

Sobre as percepções das participantes, pode-se afirmar que guardam uma estreita relação com o postulado de Vigotski (2007, p. 100), que aduz que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram

na vida intelectual daqueles que a cercam”, ou seja, a aprendizagem depende das interações estabelecidas com o outro, seja a família, o professor, os pares etc.

Considerando a perspectiva acima, o autor chama atenção para as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem oferecidas por ocasião das interações, afirmando que a pessoa se torna ser humano à medida que se relaciona com os outros (VIGOTSKI, 2007).

Ao denunciar a falta de cooperação entre professores regentes e as professoras de AEE, recorrente na fala de algumas participantes, toca-se em outro ponto nevrálgico, que são as relações interpessoais entre os pares. A respeito disso, Vigotski (1995) afirma que o trabalho do docente não é feito sozinho, mas depende das interações que acontecem cotidianamente nos espaços onde ele é realizado.

Importa mencionar que a fala da participante D1 considera seu trabalho no período entre os anos de 2015 e 2022, pois no momento a escola está sendo reformada e não há SRM. Portanto, o trabalho com estudantes com comportamento de AH/S está interrompido, dando-se prioridade ao atendimento dos estudantes com deficiência.

De posse da informação acima, revisitou-se Andrés (2010), o qual afirma que, a despeito da legislação, ainda é dada mais prioridade ao atendimento específico para as deficiências e se desconsideram, na maior parte dos casos, os aspectos relativos aos alunos com comportamento de AH/S. Essa é uma prática recorrente, intensificada no pós-pandemia.

Considerando a reflexão realizada nesta subseção, é possível compreender que o trabalho do docente, no AEE, junto ao estudante com comportamento de AH/S é permeado de desafios, mas também de possibilidades, e que não depende somente de conhecimentos específicos, mas de engajamento, de interações, ou seja, de um trabalho colaborativo.

3.2.3 Percepções acerca do (seu) trabalho docente no AEE para as AH/S: controle burocrático sobre a gestão do trabalho

O objetivo desta subseção é trazer a análise sobre as percepções das participantes em relação ao (seu) trabalho docente, desenvolvido no AEE, junto ao estudante com comportamento de AH/S, cotidianamente, considerando as diversas variáveis que incidem sobre ele. Para tanto, solicitou-se às participantes que refletissem sobre as seguintes exigências, as quais atravessam o cotidiano do (seu) trabalho docente: controle burocrático na gestão do trabalho docente (controle do tempo e medidas de eficiência).

As participantes D1, D3 e D6 abstiveram-se de responder à questão sobre a variável controle do tempo. Entretanto, as demais mostraram posicionamentos bem aproximados, como se nota a seguir:

Sobre as questões relacionadas ao controle burocrático, tenho percebido que cada vez estamos sendo mais cobrados. O trabalho aumenta, a carga horária aumenta, aumentam os instrumentos de avaliação. (D2)

As questões burocráticas demandam muito tempo e energia da gente. Realmente eu vejo que é fundamental a gente fazer os registros, é preciso dedicar-se a isso também, é uma das atribuições do professor, mas demanda muito tempo. (D4)

Em relação ao controle burocrático, torna-se cada vez mais difícil realizar um bom trabalho na escola, principalmente no pós-pandemia, pois há uma necessidade das recomposições, das diagnoses, e outras formas de controle. (D5)

O controle do tempo é um fator que prejudica o meu trabalho, pois, às vezes, planejo muita coisa e não dá tempo de executar. [...] são as tais questões burocráticas que muitas vezes ficam para se fazer fora do trabalho, nos finais de semana, [...] porque o atendimento em si gera um certo tempo para poder ser planejado e, como tem alunos com deficiência que frequentam a sala do AEE, também tenho que fazer os planejamentos, quase sempre individuais. (D7)

Em vista do exposto, verifica-se uma insatisfação, por parte das participantes, em relação ao aumento progressivo das demandas burocráticas. Esse fato tem interferido negativamente no trabalho docente de forma geral, inclusive na questão da saúde desse profissional, haja vista a sobrecarga que é imposta às suas atividades diárias.

Ademais, esse tipo de controle não garante a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e os seus desdobramentos podem ser prejudiciais a esse processo, pois, ao se dedicar demasiadamente aos registros, formulários, entre outros, se perde um tempo valioso que poderia ser gasto com a formação do estudante e do próprio docente.

A respeito dessas e de outras variáveis que incidem sobre o trabalho docente, Tardif (2009) aponta que a escola de hoje é caracterizada pela burocratização, assim como as demais instituições sociais. O autor ainda afirma:

Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar-se conta disso. Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores (TARDIF, 2009, p. 55).

Isto posto, constata-se que a reflexão engendrada pela participante de certa forma representa a opinião do coletivo de docentes, não somente as envolvidas nesta pesquisa, mas, como afirma Tardif (2009), a de docentes da maioria dos países.

Em relação às medidas de eficiência, as quais configuram outro modo de controle burocrático na escola, somente a participante D1 externou sua percepção de forma mais específica. As demais se detiveram em outras questões relacionadas ao controle burocrático, assim segue a contribuição da participante:

Entendo que as avaliações externas se fazem necessárias, [...] mas é claro que nem sempre mostram a realidade. (D1)

A reflexão da participante ganha sustentação quando se percebe que aos docentes são imputadas responsabilidades que cabem a outras instituições, gerando uma pressão social e, contraditoriamente, seu reconhecimento social, enquanto profissional do ensino, tem sido cada vez mais desvalorizado, fato que se materializa por meio de cargas horárias extensas, condições precárias de trabalho, salários indignos, acúmulo de tarefas burocráticas, violência nas escolas, entre outras coisas.

A supervalorização quantitativa dos aspectos educacionais tem levado as instâncias governamentais a exigirem altos resultados em relação ao rendimento escolar às custas daqueles que assumiram a função social do ensino, mas que, por obediência às demandas administrativas, gastam um tempo precioso com preenchimento de formulários ou aplicando e corrigindo instrumentos avaliativos externos, impostos pelas medidas de eficiência.

Aqui se faz necessário ressaltar que as medidas de eficiência levam em consideração conteúdos que valorizam somente o conhecimento hegemônico, o qual não condiz com uma aprendizagem significativa e, quase sempre, despreza os conhecimentos advindos do contexto sociocultural do estudante.

Detendo a atenção sobre as questões suscitadas nesta subseção, Contreras (2012) afirma que o Estado exerce o controle sobre o processo de trabalho do docente, principalmente no que diz respeito ao controle do currículo, dos materiais didáticos e dos critérios de avaliações internas e externas e, conseqüentemente, sobre os resultados a serem alcançados, ocasionando a perda de autonomia desse profissional sobre o seu trabalho.

3.2.4 Percepções acerca do (seu) trabalho docente no AEE para as AH/S: controle burocrático sobre o trabalho pedagógico

O trabalho docente atravessa um momento permeado por questões conflituosas, como a transferência involuntária do controle sobre o processo de trabalho desse profissional. Uma das justificativas para se afirmar isso baseia-se no fato de que a esses profissionais cumpre porem em prática aquilo que é prescrito normalmente por outros profissionais, que, na maioria das vezes, nunca puseram os pés no chão da escola.

Considerando-se um aspecto mais pedagógico, voltado ao exercício do trabalho docente, evidenciado, no momento, pelos recortes do currículo escolar compartimentado, por conteúdos e tarefas escolares prescritos e por conteúdos e tarefas escolares reais, abre-se agora a discussão em tela. Assim, com exceção das participantes D3 e D6, que preferiram se omitir, as demais demonstraram opiniões bastante convergentes sobre o currículo compartimentado, como se evidencia a seguir:

Quanto à questão do currículo fragmentado, a escola já tentou trabalhar com a interdisciplinaridade, mas não é uma tarefa fácil [...]. Mas a gente vê o efeito que surte quando trabalhamos projetos com base na interdisciplinaridade. (D1)

Sobre o currículo, acredito que, se ele fosse menos engessado, seria melhor para todos [...]. Também penso que trabalhar de forma interdisciplinar exige mais de nós, temos que ter mais disponibilidade de tempo e muita dedicação, mas trabalhar assim se torna um diferencial para a aquisição de diversos conhecimentos [...]. Porém, devido ao controle do tempo, trabalhar dessa forma nem sempre é o mais apropriado. (D2)

Em relação ao currículo, acredito que deveria ser mais significativo para o aluno, ter mais significado, ser mais real e provocar desejo e necessidade de aprender nos alunos [...]. (D4)

O currículo escolar compartimentado realmente é um grande problema. Há uma necessidade de uma integração curricular. (D5)

A participante D2, após refletir sobre o currículo compartimentado, afirma que uma proposta de flexibilização curricular baseada em um modelo interdisciplinar seja a solução para o currículo *engessado*, mas que, devido ao controle burocrático do tempo, a proposta não seria a mais apropriada. Vale ressaltar que outras participantes apontaram também, como solução para esse problema, a flexibilização do currículo apoiada em aprendizagens significativas. Entretanto, não estabeleceram relação com o controle do tempo.

Apesar de as participantes compreenderem que o currículo compartimentado não é o ideal, porque não atende de forma plena às necessidades e diversidades culturais dos estudantes, e de apresentarem propostas para a sua flexibilização, não foram suscitadas discussões acerca

dos critérios adotados pelos especialistas no momento da elaboração desse documento útil para o controle burocrático da escola.

É preciso se atentar para a questão de que, com o currículo prescrito e de forma fragmentada pelas esferas governamentais, tanto a escola quanto o docente perdem não somente a autonomia, mas a sua função social também, ou seja, perdem a possibilidade de atuar no desenvolvimento do estudante objetivando sua formação integral.

A questão do currículo é muito mais complexa do que normalmente se pensa. Para além dos conhecimentos fundamentais, historicamente construídos, ele contém implicitamente formas de se pensar e agir sobre a sociedade, o que se adota como crenças, valores, como lidar com as diferenças, entre outras.

Em relação às participantes D3, D6 e D7, é importante ressaltar que o fato de se omitirem não deve ser confundido como uma falta de consciência crítica sobre o assunto. Muitas questões podem ter interferido no momento, inclusive a própria demanda das questões burocráticas, visto que todas as entrevistas ocorreram durante o horário de trabalho na escola.

Prosseguindo a análise das percepções, agora referente aos conteúdos e tarefas prescritos e aos conteúdos e tarefas reais, seguem as contribuições:

Sobre a questão dos conteúdos e atividades prescritas, acho, na maioria das vezes, ficam só no papel mesmo porque na realidade [...]. (D1)

Quanto aos conteúdos e tarefas prescritos, acredito que têm a ver com o currículo engessado, e os conteúdos e tarefas reais são a flexibilização que precisa ocorrer. (D2)

Sobre a questão dos conteúdos e atividades prescritas X conteúdos e atividades reais, acredito que é outro problema, porque, juntando um currículo compartimentado e conteúdos e atividades impostos, certamente que a aprendizagem não irá promover o desenvolvimento necessário ao aluno, pois não vai respeitar suas necessidades. (D4)

[...] na grande maioria das vezes, a gente acaba recebendo tarefas e conteúdos prescritos. Não temos autonomia, o conteúdo e as atividades vêm de cima e temos que cumprir. Por esse motivo, acredito que repensar a função da escola na vida desses estudantes é para ontem, para que a gente de fato tenha condições de trabalhar tarefas e conteúdos reais que possam contribuir com o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida desses estudantes. (D5)

As participantes D3, D6 e D7 não apresentaram suas percepções acerca da questão. Destaca-se, aqui, a percepção da participante D5, a qual coloca em pauta a falta de autonomia dos docentes no processo de ensino e aprendizagem face aos conteúdos e tarefas prescritos,

apontando a necessidade de se repensar, com urgência, a função da escola na vida dos estudantes.

Apesar de a questão da prescrição de conteúdos e tarefas não ter sido aprofundada por nenhuma das participantes, percebeu-se, através das percepções destas, que, na maioria das vezes, traz prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem, à medida que os tratam de maneira superficial, vazios de significados, distantes da realidade dos estudantes, incapazes de suprir as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Quanto às questões em tela, Tardif aponta:

Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas [...] sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos [...] (2009, p. 25).

Comparando-se as respostas das participantes ao constructo teórico de Tardif (2009), percebe-se uma grande aproximação, ratificando, assim, que as questões burocráticas produzem impacto no exercício do trabalho docente e, conseqüentemente, em todo o contexto escolar. Ainda segundo o autor, mais importante que receitas ou decretos é valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras, além de reduzir a burocracia, que desvia o foco nas reformas necessárias à educação.

3.2.5 Últimas percepções: desafios e perspectivas para o (seu) trabalho docente no AEE junto ao estudante com AH/S

Muitas outras questões, além das analisadas anteriormente, emergem como desafios para o exercício do trabalho docente. Considerando isso, ao final das entrevistas foi concedida às participantes a oportunidade de acrescentarem às percepções outras questões que deixaram de ser discutidas e que representam importantes desafios e perspectivas para um AEE que contemple as reais necessidades dos estudantes com comportamento de AH/S.

Na expectativa de oferecer ao leitor uma visão geral acerca desses desafios e perspectivas pronunciados pelas participantes, foram reunidas as informações para possibilitar uma visão panorâmica sobre os objetos apontados por elas. Para isso, optou-se por apresentar as sugestões utilizando o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Desafios e perspectivas do trabalho docente no AEE para as AH/S

Participantes	Desafios	Sugestões
D1	Atender às reais necessidades desse estudante; Falta de condições de deslocamento dos estudantes para o acesso às instituições parceiras.	Maior comprometimento dos professores regentes em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais; Buscar alternativas mais viáveis para o atendimento dos estudantes por instituições parceiras; Divulgação e valorização dos conteúdos das pesquisas na área da AH/S por parte da SEDUC.
D2	Estudantes com variadas manifestações de AH/S; Manter um bom equilíbrio emocional; Busca pelo aperfeiçoamento constante.	Continuidade nas formações na área das AH/S; Valorização docente.
D3	Busca constante de conhecimento; Falta de cooperação da família e da escola.	Intensificação das discussões sobre inclusão escolar na sociedade de modo geral; Respeito às necessidades educacionais especiais dos estudantes.
D4	Falta de consciência da comunidade escolar sobre as AH/S; Falta de condições para um enriquecimento efetivo.	Ampliação das discussões sobre as condições apropriadas para a potencialização das AH/S dos estudantes; Revisão das mudanças na carga horária do professor de AEE por parte da SEDUC.
D5	Busca de conhecimentos para o atendimento ao estudante com AH/S; Influências externas no comportamento dos estudantes; Falta de motivação dos estudantes.	Formação continuada abrangendo toda a equipe pedagógica; Promover um maior interesse na identificação e no enriquecimento desses alunos; Promover avanços no atendimento aos estudantes; Maior discussão com a sociedade a respeito da valorização da educação e dos professores.
D6	Troca de professor de AEE; Falta de compreensão da comunidade escolar sobre a identificação e as necessidades desse estudante; Falta de entendimento sobre as AH/S, a cooperação com os	Levar conhecimento a toda a comunidade escolar sobre as AH/S; Mudar a visão sobre esse estudante; Compreensão das AH/S por parte dos colegas também; Valorização do trabalho do professor de AEE.

	processos e a valorização desse estudante; Interrupção do trabalho por mudança de função do professor.	
D7	Alunos faltosos e desmotivados; Falta de parceria por parte dos professores regentes; Aumento do trabalho e da carga horária; Falta de respaldo e respeito da família; Aumento dos casos de adoecimento dos professores.	Criação e implementação de políticas públicas de valorização do magistério; Levantar discussões a respeito da valorização da profissão docente em todos os aspectos: respeito, salário digno, boas condições materiais e humanas de trabalho etc.
Fonte: A pesquisadora a partir das informações expressas pelas participantes.		

Esse recurso de quadro deve-se à compreensão de que a disposição em tópicos favorece a visualização, destacando-se as informações mais relevantes. Ao revisitar os textos das participantes na íntegra, identificou-se uma maior preocupação direcionada ao descaso com que a temática é tratada, daí as sugestões em relação à implementação de mais ações para minimizar esse problema. No que tange a esse questionamento suscitado pelas participantes, revisitou-se também Cupertino, que corrobora alguns dos anseios acima mencionados:

Diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional. [...] Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros [...]. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis (1998, p. 12).

Assim, verifica-se que os anseios das participantes são legítimos e já integram a pauta das discussões engendradas por estudiosos, mas que, na prática, ainda se fazem distantes da realidade proposta pelo sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A presente pesquisa é fruto de indagações da pesquisadora a respeito da temática AH/S e do trabalho desenvolvido por docentes de escolas estaduais de Goiás, face ao AEE para o estudante com essa especificidade. Logo, interessou-se por analisar as percepções das docentes participantes a respeito dos aspectos legais, teóricos e práticos acerca das AH/S, os quais atravessam o cotidiano do (seu) trabalho no exercício da função de professora de AEE e que, em boa medida, podem transpor a questão da (in)visibilidade desse público.

Considerando a questão problematizadora da pesquisa, “Que percepções as docentes que atuam no AEE de escolas estaduais de Goiás têm sobre as AH/S e sobre o (seu) trabalho desenvolvido junto a esse público?”, lançou-se mão de alguns objetivos, através dos quais se chegou aos resultados para esta investigação.

Dessa forma, por intermédio da apresentação do contexto histórico e atual da Educação Especial/Inclusiva, com ênfase nas AH/S, se inferiu que, apesar de ser alvo de inúmeros estudos e discussões, essa modalidade de educação ainda sofre com o descaso por parte das instâncias responsáveis pelo sistema educacional.

Em relação ao AEE para o estudante com comportamento de AH/S, o problema se torna ainda mais complexo devido à falta de conhecimento sobre a temática por parte da maioria dos integrantes da comunidade escolar, perpetuando a invisibilidade desse estudante no contexto escolar e na sociedade de modo geral.

A discussão engendrada por meio da caracterização do trabalho desenvolvido por docentes vinculadas à SEDUC-GO, no âmbito do NAAH/S e do AEE de escolas estaduais de Goiás, revelou que há uma necessidade premente de formação continuada e frequente nos diversos níveis e modalidades, enfatizando-se os cursos do NAAH/S para toda a equipe pedagógica das unidades escolares.

O resultado da pesquisa empírica, obtido por meio da análise das percepções das docentes participantes, revelou que elas apresentam dificuldades não somente na identificação, como também na potencialização das habilidades e dos talentos do estudante com comportamento de AH/S, impedindo a (sua) efetiva contribuição no processo de combate à invisibilidade desse estudante.

Entretanto, durante as entrevistas, muitas outras questões foram suscitadas pelas participantes, a maioria delas trazendo uma estreita relação com a precarização do trabalho docente. São questões fundamentais como a valorização da profissão, a intensificação do

trabalho, a burocratização dos processos escolares, a falta de parceria entre docentes e família, pares, gestão, entre outras.

Após a análise de todo o processo de construção desta pesquisa, tornou-se evidente que estudos, formações e pesquisas sobre o objeto em questão são necessários e urgentes, visto que as discussões em torno dele ainda são escassas, configurando uma fragilidade nesse campo, o que de fato contribui para a situação de invisibilidade do estudante nessa condição.

Todavia, considera-se que, apesar dessa fragilidade instaurada, as participantes revelam um comprometimento significativo quanto ao exercício da função de professora de AEE. Isso se torna evidente pelas percepções das professoras de que é necessário haver uma busca constante de aperfeiçoamento e que, na medida do possível, se dispõem a essa busca, pois entendem o trabalho docente como algo vital “por ser uma atividade de conservação e de transmissão que envolve um duplo processo de invenção e de renovação no qual cada indivíduo se vê como sujeito e objeto” (CLOT, 2007, p. 69).

Constatou-se também que, mesmo em meio às adversidades das condições de trabalho, nessa função as docentes acreditam que há perspectivas para um trabalho que cumpra seus objetivos em função do desenvolvimento integral desse estudante. Percebe-se, por intermédio dessa reflexão, que, muitas vezes, o que move essa disposição das participantes em *fazer a coisa certa* transcende as questões profissionais e caminha para a esfera das questões mais pessoais, como a valorização do ser humano.

A pesquisa revelou também um significativo alinhamento entre as percepções das participantes com os constructos teóricos referenciados por autores preconizados pelo MEC/SEDUC/NAAH/S. Entretanto, acredita-se que tal fato se deve à escassez de estudos nessa área de conhecimento, o que suscita o seguinte questionamento: as AH/S continuam invisíveis por consequência também de circular nesse meio somente um tipo de conhecimento, aquele disponibilizado pelos órgãos competentes?

Outras questões também fizeram-se presentes em relação à invisibilidade das AH/S, a saber, a condição confortável por parte da sociedade, considerando que esse estudante não causa incômodo aparente, pois está dentro dos padrões de *normalidade* impostos pela sociedade e, talvez, o mais importante deles, pelo potencial de ser tornar um trabalhador eficiente, seguindo o percurso (nada) natural dos meios de produção.

Evidenciou-se também uma variedade de sugestões e apontamentos elencados pelas participantes, os quais podem colaborar para um AEE efetivo, que consiga romper com as barreiras que se interpõem ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com comportamento de AH/S. Destarte, considerou-se, em síntese, três necessidades prementes, a

valorização do pedagogo, um maior comprometimento da SEDUC em relação às AH/S (formação e assessoria para professores, melhores oportunidades de enriquecimento para os estudantes) e maior divulgação da temática das AH/S, visando o combate à invisibilidade do estudante nessa condição.

Ademais, é preciso enfatizar que todas as questões suscitadas têm respaldo na legislação brasileira e, uma vez que se tem a demanda por formações continuadas, ou por quaisquer outras propostas de melhoria na qualidade de ensino, se torna evidente, grosso modo, a falta de implementação de políticas públicas que minimizem essas carências.

Portanto, diversas questões foram sinalizadas pelas participantes, as quais possuem potencial para profícuas discussões na perspectiva de estudos posteriores, entretanto sobressaiu a necessidade de se avançar nas discussões da temática da inclusão, das AH/S e do trabalho do docente junto ao estudante nessa condição. Ao oportunizar às participantes exporem suas opiniões, não se considerou analisar as sinalizações acerca dos (seus) desafios e perspectivas em relação ao AEE para as AH/S, mas sim encontrar possíveis elementos para a continuidade da pesquisa em um futuro próximo.

Com base nos resultados apresentados, acredita-se que esta pesquisa cumpriu com os objetivos propostos inicialmente, na medida em que trouxe luz para a compreensão de elementos que podem facilitar ou dificultar o trabalho de docentes no atendimento às NEE de estudantes com comportamento de AH/S.

O estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto sobre a temática, mas foi elaborado com vistas a provocar reflexões no leitor acerca das percepções das participantes, ou seja, mostrar o conteúdo e a consciência das professoras de AEE sobre seu trabalho docente e seu ambiente de trabalho. Portanto, considerou-se a estreita ligação entre os aspectos teóricos e legais e o trabalho docente no atendimento ao estudante com AH/S, além de colaborar com a difusão de conhecimentos teóricos, legais e práticos necessários ao exercício da profissão.

Ademais, mantém-se a expectativa de que a pesquisa tenha repercussão em eventos científicos da área a que se destina. Por fim, acreditando que pesquisa é um trabalho inconcluso, anseia-se pela oportunidade de prosseguir o estudo com base em outros questionamentos que foram suscitados, mas que não puderam ser contemplados neste momento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 51-59, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346>. Acesso em: 25 fev. 2023
- ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: [Downloads/educacao_alunos_aparecida%20\(2\).pdf](Downloads/educacao_alunos_aparecida%20(2).pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.
- AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Revista Psicologia Ciência Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 31-45, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- BARBOSA, Meiriene Cavalcante. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa. Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 181-202.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. https://www.academia.edu/33326276/Norberto_Bobbio_Dicion%C3%A1rio_de_Pol%C3%A1tica_PDF. Acesso em: 8 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial - PNEE**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDBEN - Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Nas%20edifica%C3%A7%C3%B5es%20de%20uso%20p%C3%ABlico,t%C3%A9cnicas%20de%20acessibilidade%20da%20ABNT. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. *In*: ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado** – concepção, princípios e aspectos organizacionais. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Ministerial nº 555/05 de jun. 2007, prorrogada pela Portaria 948/09 out. 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Brasília – MEC, 2008a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. CNE/CEB nº 4/2009. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica –MEC/ SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 6 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html#:~:text=O%20poder%20público%20adotará%2C%20como,62>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Decreta o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.370/2023. **Revoga o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%2011.370%2C%20DE%201º,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 15 fev. 2023.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-da-paraiba/psicologia-do-trabalho/a-funcao-psicologica-do-trabalho-yves-clot-2007-index/44632217>. Acesso em: 18 out. 2022.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/fxLxGkBNCqhQ8bCHgfPpQCg/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1805258/mod_resource/content/1/A%20perda%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. In: **Anais do 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, promovido pela Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval**. Mendoza, Argentina, agosto de 1998.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/publicacoes_exibe.asp?id=64. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Ed. Imprensa Universitária, UFC, 2005.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/acao-ainformacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/CRISTINAINFORMATIVOAgosto29082022ESTE.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

FLEITH, Denise de Souza. Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 479-480, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v13n03/v13n03a12.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

FLETCHER-JANZEN, Elaine; ORTIZ, Samuel O. Competência cultural no uso de testes de QI com crianças cultural e linguisticamente diversas. **Gifted Education International**, v. 21, p. 139-150, 2006. Disponível em: https://journals-sagepub-com.translate.google.com/doi/10.1177/026142940602100306?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 25 jan. 2023.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-

Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000, n. 10/11, p. 9-28. Disponível em: [Downloads/41383-Texto%20do%20artigo-116587-1-10-20190208.pdf](https://www.pucsp.br/psicologia/Downloads/41383-Texto%20do%20artigo-116587-1-10-20190208.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

FREITAS, Neli Klix. Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 7, p. 25-34, jun. 2010. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n7_3.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação, atendimento especializado**. 2. ed. Marília, SP: ABPEE, 2012. 140 p.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Trad. Mult.**, Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, Ano 3, nº 7, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_-_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Mentes extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. (G. B. Soares, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GARDNER, Howard. **The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves**. New York: Penguin Putnam, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOIÁS. Lei nº 21682 de 15 de dezembro de 2022. **Altera a Lei nº 13.909 de 25 de setembro de 2001**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106455/pdf#:~:text=DEZEMBRO%20DE%202022,Altera%20a%20Lei%20n%2013.909%2C%20de%2025%20de%20setembro%20de,públicas%20direcionadas%20à%20melhoria%20da>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOIÁS. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação - NAAH/S – GO. **Pesquisa documental**. Disponível em: <https://naahs-go-nucleo-de-atividades-de.negocio.site/posts/658126245454208477?hl=pt-BR>. Acesso em: 8 abr. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC – GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás (2020 – 2022)**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes->

Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. *In*: FLETH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

JESUS, Edna Maria de. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás**: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as. Tese de Doutorado, PUC-GO, 2017.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aulas. *In*: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica, ano V, n. 20, Diversidade na Educação, fev./abr. 2002.

MARTINS, Helen Fernanda Alves. **Boas ideias todos nós temos**. Goiânia, 12 maio 2011. Disponível em: <http://www.meutedio.com.br/2011/05/boas-ideias-todos-nos-temos.html>. Acesso em: 9 mar. 2023.

MARX, Karl. **O capital**: Livro 4: teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos Bastidores da Inteligência**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1995.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NÓVOA, Maria Helena. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Maria Helena. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, Maria Helena. O regresso dos professores. *In: Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*. Lisbon. Portugal, 2007.

OMOTE, Sadao. Produção Acadêmica em Educação Especial. *In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel C. M. (Orgs.). Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 125-134.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências**. Resolução nº30/84 de 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#portadora>. Acesso em: 22 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. Resolução nº 37/52 de 03 de dezembro de 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Institui o dia 03 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise de Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, dez. 2011.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Editora UnB, 1997.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2003.

RENZULLI, Joseph Salvatore. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In: VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete. Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, Ano XXVII, v. 52, n. 1, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph Salvatore. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60 n. 3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. *In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 53-92.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model**. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri et al. *In*: RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas Habilidades/Superdotação. *In*: Fleith, Denise de Souza (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 299-318.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. *In*: NOZAKI, Izumi (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado de Letras. Cuiabá: Editora da UFMT, 2008. p. 23-46.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000a,

SCHWARTZ, Yves. Le travail et l'ergologie. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Travail et ergologie – entretiens sur l'activité humaine**. Toulouse: Octarès Editions, 2003.

SILVA, Emyldes de Lima. **Avaliação da aprendizagem e qualidade educacional: concepções e práticas de professores de matemática do Ensino Fundamental I**. Dissertação de Mestrado, IFG, Jataí, 2019

SILVA, Juan Carlos da. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Vânia Vieira; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Perspectivas e Desafios para a Educação Inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Força Motriz da Inclusão. **Revista Humanidades e Inovação** – UNITINS, Palmas – TO, v. 9, n. 13, 2022.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

STERNBERG, Robert J. **Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985a.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 51, p. 677-688, 1996.

STERNBERG, Robert J. Culture and Intelligence. **American Psychologist**, v. 59, p. 325-338. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325>, 2004.

STERNBERG, Robert J. **Successful Intelligence**. New York: Penguin Putnam, 1997.

STERNBERG, Robert J. Uma visão ampla da inteligência: a teoria da inteligência bem-sucedida. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 55, n. 3, p. 139-154, 2003.

STOLTZ, Tânia; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Vygotsky e a questão do talento e da Genialidade. *In*: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tânia. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 168p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. A criança superdotada e a questão da diferença: Um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13-31, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/Ic.v9i16.3089>. Acesso em: 22 out. 2022.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: sugestões do modelo de enriquecimento escolar de J. Renzulli. *In*: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; MACHADO, Jarci Maria; BAHIA, Sara (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade**. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 219-247.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – Formulário para os docentes

Prezado/a participante, este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada “O Trabalho Docente no Atendimento ao Estudante com Altas Habilidades ou Superdotação – AH/S: Percepções de Docentes de Escolas Estaduais de Goiás” e se constitui de questões objetivas e subjetivas, as quais serão divididas em dois blocos.

Antecipamos o nosso agradecimento pela colaboração.

1º BLOCO (PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO)

Estas questões foram elaboradas com o intuito de conhecermos algo mais dos/as participantes desta pesquisa. Reiteramos que nosso propósito não é identificá-los/as, mas traçar um perfil que irá nos ajudar a responder aos questionamentos suscitados neste estudo.

A seguir, marque ou registre as respostas de cada questão no espaço determinado.

1. Qual o seu sexo?
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Outro
 - () Prefiro não dizer
2. Qual a sua faixa etária?
 - () 18 a 29
 - () 30 a 39
 - () 40 a 49
 - () 50 a 59
 - () 60 ou mais
3. Qual a sua naturalidade? _____
4. Como se locomove para ir ao trabalho? _____
5. Considerando a distância entre a sua residência e a unidade escolar, você diria que mora perto ou longe do seu local de trabalho? _____
6. Qual é a carga horária semanal de trabalho nesta escola? _____
7. Trabalha em outra escola? Em caso afirmativo, qual a carga horária nessa outra escola?

8. Considerando as duas questões anteriores, qual a sua carga horária semanal total?

9. Quanto tempo de magistério você tem? _____
10. Quanto tempo de atuação na educação especial/inclusiva?

11. Qual o seu curso de graduação? _____
12. Possui pós-graduação *lato sensu* (especialização)? Qual? _____
13. Possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado)? Qual?

14. Possui cursos de formação continuada em educação especial/inclusiva? Qual?

Agradecemos pela generosidade com que você se dispôs a contribuir com esta pesquisa

2º BLOCO (CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ASPECTOS LEGAIS)

Estas questões foram elaboradas objetivando-se a identificação e análise das concepções dos/as participantes acerca das Altas Habilidades/Superdotação e das relações estabelecidas entre essas concepções e o desenvolvimento do trabalho docente junto a esse público. Reiteramos que o propósito aqui não é identificar os/as participantes, mas buscar elementos discursivos que contribuam com a compreensão do objeto de estudo.

Poderão ser apresentadas questões repetidas se comparadas às questões sociodemográficas, entretanto se fazem necessárias para o propósito a que se destinam.

A seguir, pedimos a gentileza de responderem às questões de forma discursiva e com o máximo de detalhes possível.

1. Relate a sua trajetória acadêmica (graduação, especialização...), cursos de formação continuada realizados, fazendo um recorte acerca da presença ou não de concepções teóricas e legislação relacionadas à educação especial/inclusiva, com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Você considera os conhecimentos adquiridos suficientes para o atendimento ao estudante com AH/S? Teve acesso aos cursos de formação continuada do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)? Em caso negativo, em que se sustenta a sua prática?

2. Considerando sua trajetória docente (formação inicial, continuada e prática), você diria que a educação ofertada hoje nas escolas estaduais de Goiás tem contemplado o atendimento

preconizado pelos pesquisadores desse campo de estudo? Ao responder, considere as questões a seguir:

- a) Em sua opinião, quem é o estudante com AH/S?
- b) Caracterize-o resumidamente.
- c) O que justifica a identificação e potencialização das habilidades e dos talentos desse estudante?
- d) Como se dá o percurso desse estudante até chegar ao atendimento promovido por você?
- e) Após a identificação, como é feito o seu atendimento? Baseado em que modelo? Tem surtido efeito?
- f) O seu trabalho tem contribuído para combater a invisibilidade do estudante na condição de AH/S?

3. Que desafios você tem encontrado no atendimento ao estudante com AH/S? Consegue vislumbrar perspectivas para esses e outros desafios?

4. Em relação ao assunto abordado, o que não foi questionado, mas que você entende como ponto crucial para essa discussão? Aproveite esse espaço para sugerir ações que contribuam para um atendimento que contemple as reais necessidades do estudante com AH/S.

5. Baseando-se em suas respostas às questões de 10 a 14, comente sobre as condições de trabalho que interferem no seu cotidiano. Você pode apontar outros fenômenos que não foram abordados nas questões destacadas, mas que também se interpõem ao seu trabalho.

6. Considerando o seu cotidiano docente, comente sobre as seguintes categorias:

- a) controle burocrático na gestão do trabalho docente (controle do tempo, medidas de eficiência...);
- b) currículo escolar compartimentado;
- c) tarefas e conteúdos escolares prescritos x tarefas e conteúdos reais.

7. Como você lida em seu dia a dia com as tensões internas, ou seja, como são as interações que ocorrem entre você e os outros (estudantes, família dos estudantes, colegas de trabalho, gestores...)?

8. Diante das questões suscitadas nesta pesquisa e outras tantas que atravessam o seu cotidiano enquanto trabalhador docente, aponte a que você considera como questão-chave e merecedora de discussões mais aprofundadas. Ainda sobre o trabalho docente, o que não foi discutido e que você gostaria de acrescentar?

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto sobre o trabalho docente no atendimento ao estudante com AH/S, ao contrário, ela traz provocações através do exercício de responder às perguntas, com o intuito de instigar a reflexão do docente sobre os conhecimentos teóricos e outros fenômenos que influenciam o seu trabalho. Este espaço é dedicado às suas considerações sobre esta pesquisa. Esteja à vontade para opinar sobre a sua relevância, perguntar, sugerir, apresentar outras contribuições e principalmente suscitar questionamentos para a continuidade da pesquisa.

Caro/a participante,

Agradecemos pelo interesse e pela disponibilidade em responder a esta pesquisa. Com esse gesto você compartilhou conhecimentos e experiências preciosos que constituirão a etapa mais importante deste trabalho e, conseqüentemente, colaborou para que ele possa vir a ser um instrumento que impulse as mudanças que precisam ocorrer na educação especial/inclusiva, especialmente no que se refere ao trabalho docente junto ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação.