



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DO NRE DE CASCAVEL-PR: DAS POLÍTICAS À PRÁTICA**

**SANDRA MARA MACIEL VIEIRA**

CASCAVEL  
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DO NRE DE CASCAVEL-PR: DAS POLÍTICAS À PRÁTICA**

**SANDRA MARA MACIEL VIEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem, pela discente Sandra Mara Maciel Vieira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lídia Sica Szymanski

CASCAVEL  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Vieira, Sandra Mara Maciel

O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel -PR: das políticas à prática / Sandra Mara Maciel Vieira; orientador(a), Maria Lídia Sica Szymanski, 2020.

175 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Altas habilidades/Superdotação. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Políticas públicas . I. Szymanski, Maria Lídia Sica. II. Título.

**SANDRA MARA MACIEL VIEIRA**

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO NRE DE CASCAVEL-PR:  
DAS POLÍTICAS À PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel  
(UNIOESTE)



JANE PERUZO IACONO

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel  
(UNIOESTE)



Sônia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 23 de setembro de 2020



**Dedico este trabalho a todas as pessoas que lutam por uma  
educação humanizadora.**

## AGRADECIMENTOS

Cursar mestrado para mim representa mais que a conquista de um título. Representa um sonho, uma necessidade profissional e pessoal de evoluir cada vez mais e de me humanizar em todas as minhas possibilidades e direitos. Para além disso, representa a superação de medos, limitações e fragilidades.

Não é fácil cursar mestrado e continuar trabalhando 40 horas semanais. Como professora pedagoga atuante na educação pública estadual, o esperado é que o desejo de continuar a formação acadêmica fosse estimulado pelo órgão mantenedor. Infelizmente não é isso que acontece e por vezes quase foi necessário um pedido de “desculpas” por tamanha ousadia. No entanto, teimosamente os obstáculos foram vencidos. Esse percurso não seria possível sem o auxílio de muitas pessoas.

Agradeço primeiramente a Deus que me sustentou e que para mim representa o amor e a dignidade humana. Digo meu muito obrigada à/ao: minha família, pelo incentivo, por acreditar em mim e apoiar meus sonhos e ideias; por toda a paciência que tiveram comigo nesta caminhada, nos momentos de incertezas e desânimo; ao meu esposo Clodoaldo que sempre fez de tudo para facilitar a minha vida para que eu tivesse tempo para estudar, por estar comigo em mais essa luta. À minha filha Gabriela, minha inspiração de força, coragem e por me lembrar que eu tinha sonhos escondidos e a meu filho Lucas, por me apoiar e me orgulhar com seu jeito especial de ser. Obrigada a meus irmãos Edemarcio e Ernani, por torcerem por mim, sempre. À minha mãe Dalila, que na sua simplicidade, mesmo não entendendo porque eu ainda tinha que estudar tanto, me apoiou incondicionalmente e compreendeu minhas ausências.

Obrigada à minha orientadora Dra. Maria Lídia Sica Szymanski pelas orientações feitas com carinho e respeito, e entendendo minha falta de tempo, por me receber em sua casa em tantos finais de semana e horários não convencionais, e principalmente por acreditar em mim quando até eu mesma duvidava. Levarei para sempre em minha vida profissional e pessoal, seus ensinamentos.

Agradeço às professoras Jane Peruzo Iacono e Sonia Mari Shima Barroco, por aceitarem o convite para esta banca e por dividirem seu conhecimento de

maneira tão generosa. Suas contribuições foram muito importantes para o norte desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, que tanto me ajudaram com seu amor e palavras de incentivo e compreenderam todas as vezes que precisei me ausentar para estudar. Gratidão especial à Maria Valdeni e Veronice, irmãs de alma e caminhada. E as minhas queridas amigas Bernadete, Isaura, Mari Jane e Madha, pelo amor incondicional. Agradeço aos meus colegas de trabalho no Sareh HUOP, por todo o apoio recebido neste período e por torcerem por mim.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação da UNIOESTE, campus de Cascavel, por tanto conhecimento compartilhado. Agradeço também a todos os professores da minha graduação em pedagogia e a todos os professores da educação básica pública que passaram pela minha vida, me humanizaram e colaboraram na constituição do ser humano que hoje sou.

Agradeço meus colegas de mestrado que estiveram comigo nesta trajetória, especialmente minha parceira de orientação Vanessa, pela amizade incondicional; a Sander, pelo apoio emocional e ao grupo “mestrado da resistência” pelos momentos alegres de companheirismo.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta dissertação.



“O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p.13).

VIEIRA, Sandra Mara Maciel. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO NRE DE CASCAVEL-PR: DAS POLÍTICAS À PRÁTICA**. Cascavel, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020, (Dissertação de Mestrado), p. 175.

## RESUMO

O tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), apesar de já constar no Brasil em documentos oficiais, leis e resoluções há um tempo considerável, ainda é permeado de concepções equivocadas e preconceitos por parte da comunidade escolar. O resultado é a invisibilidade de crianças e adolescentes que apresentam indicativos de AH/SD, e não são atendidos em suas especificidades e em seus direitos de desenvolvimento, ou ainda, são estigmatizados através de outros diagnósticos que lhes causam prejuízos pessoais e pedagógicos. A Teoria Histórico Cultural-THC que embasa esta pesquisa, tem como pressuposto que todos deveriam ter o direito de desenvolver ao máximo suas potencialidades, com ou sem AH/SD. Assim, o sujeito que apresenta AH/SD, necessita de oportunidades de se desenvolver e de se aprimorar nesta condição. A pesquisa teve como objetivo realizar um aprofundamento das condições históricas e pedagógicas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais - SRM para AH/SD do Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR. Ainda, pretendeu-se dar visibilidade ao trabalho atualmente ofertado pelas Salas de Recursos para AH/SD, ressaltando o trâmite de identificação dos alunos e as dificuldades e desafios enfrentados por profissionais, pais e os próprios alunos, bem como os avanços do AEE no NRE Cascavel. Para esse estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, aplicando-se questionários e entrevistas com diretores, professores, pais e alunos identificados que participam ou participaram da SRM para AH/SD, com o propósito de investigar o percurso histórico e a realidade atual desse atendimento, ou seja, quais as condições enfrentadas frente às políticas públicas vigentes. Como resultado constatou-se que a identificação e a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado encontram dificuldades em questões como a falta de embasamento teórico por parte dos professores que lhes possibilite a identificação das AH/SD, a precariedade na formação e contratação dos profissionais que atuam a qual não permite uma continuidade do trabalho, e a falta de investimento público nas SRM. Mesmo com todas as dificuldades, o trabalho desenvolvido com os alunos apresentou resultados significativos, alavancados pelo esforço dos profissionais que atuam na área, do envolvimento de pesquisadores com o tema das AH/SD e da aproximação entre educação básica e a universidade pública. Conclui-se ser necessário suscitar a visibilidade destes sujeitos, e provocar no meio educacional discussões e incentivos à novas pesquisas a respeito da temática e da importância do atendimento educacional especializado a este público.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Processos de ensino e de aprendizagem.

VIEIRA, Sandra Mara Maciel. **SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR HIGH SKILLS/GIFTEDNESS IN THE STATE PUBLIC NETWORK OF REC FROM CASCAVEL-PR: FROM POLICIES TO PRACTICE.** Cascavel, Paraná: State University of Western Paraná - UNIOESTE, Graduate Program in Education, 2020, (Masters Dissertation), p.168.

## ABSTRACT

The theme High Skills/Giftedness (HS/GN), although it has been in Brazil in official documents, laws and resolutions for a considerable time, is still permeated with misconceptions and prejudices on the part of the school community. The result in the invisibility of children and adolescents who present indicatives of HS/GN, and if not attended to in their specificities and in their development rights, or yet, are stigmatized through other diagnostics which could cause personal and pedagogical prejudice. The Historical Cultural Theory-HCT that underlies this research, assumes that everyone should have the right to fully develop their potential, with or without HS/GN. Thus, the subject who presents HS/GN, needs opportunities to develop and improve in this condition. The research aimed to deepen the historical and pedagogical conditions of specialized educational services in multifunctional resource rooms – MRS for HS/GN of the Regional Education Center of Cascavel-PR. Yet, it was intended to give visibility to the work currently offered by the Resource Rooms for HS/GN, highlighting the process of identifying students and the difficulties and the challenges faced by professionals, parents and the students themselves, also as the advances of SEE in REC Cascavel. For this study, a field research was carried out, applying questionnaires and interviews with identified directors, teachers, parents and students that participate or have participated in the MRS for HS/GN, with the purpose of investigating the historical path and the current reality of this service, that is, what are the conditions faced in view of the current public policies. As a result it was found that the identification and expansion of the provision of specialized educational assistance faces difficulties on issues such as the lack of theoretical basis on the part of the teachers to enable them to identify the HS/GN, the precariousness in the training and hiring of professionals who work, which does not allow continuity of work, and the lack of public investment on MRS. Despite all these difficulties, the work developed with the students presented significant results, leveraged by the efforts of professionals working in the area, the involvement of researchers with the theme of HS/GN and the approximation between basic education and the public university. It is concluded that it is necessary to raise the visibility of these subjects, and provoke in the educational environment discussions and incentives for new research on the theme and the importance of specialized educational assistance to this public.

**Keywords:** High Skills/Giftedness; Specialized educational service; Teaching and learning processes.

## LISTA DE FIGURAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>FIGURA 1</b> – Mapa dos Municípios atendidos pelo NRE Cascavel ..... | <b>98</b> |
|---|-----------|

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|   |            |
|---|------------|
| <b>QUADRO 1</b> – Distribuição e Fonte dos Recursos didáticos pedagógicos conforme relato docente .....                   | <b>175</b> |
| <b>QUADRO 2</b> - Dificuldades e desafios de gestores e professores no trabalho com a SRM para AH/SD .....                | <b>141</b> |
| <b>QUADRO 3</b> - Área onde os alunos encontram facilidade e dificuldade na sala de aula regular .....                    | <b>142</b> |
| <b>QUADRO 4</b> - Contribuição e avanços da SRM para AH/SD na visão de diretores, professores e alunos .....              | <b>145</b> |
| <b>TABELA 1</b> - Número de alunos atendidos em Salas de Recursos para AH/SD no Paraná em 2019, por NRE de Educação ..... | <b>94</b>  |
| <b>TABELA 2</b> - Número de alunos atendidos na SRM para AH/SD- Núcleo Regional de Educação de Cascavel em 2019 .....     | <b>99</b>  |
| <b>TABELA 3</b> - Perfil dos Professores que atuam nas SRM para AH/SD no NRE de Cascavel .....                            | <b>100</b> |
| <b>TABELA 4</b> - Dados dos alunos participantes da SRM para AH/SD Cascavel (PR) que responderam à pesquisa .....         | <b>101</b> |
| <b>TABELA 5</b> - Número de alunos matriculados na SRM para AH/SD nos últimos anos no NRE de Cascavel .....               | <b>117</b> |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD** - Altas Habilidades/Superdotação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CONBRASD** - Conselho Brasileiro para Superdotação
- CRAPE** - Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- DEEIN** - Departamento de Educação Especial e Inclusão
- FPS** - Funções Psicológicas Superiores
- FUNDEB** - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- GPAAD** - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIVIAH/SD**- Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
- MEC** - Ministério da Educação
- NAAH/S** - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NAAH/S (UAA)** - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação- Unidade de Atendimento ao Aluno
- NRE** - Núcleo Regional de Educação
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PIT** - Programa de Incentivo ao Talento
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PSS** - Processo Seletivo Simplificado
- QIIAHSD-Pr** - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o professor
- QIIAHSD-R** - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o responsável
- QPM** - Quadro Próprio do Magistério
- SAREH** - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
- SCIELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- SEESP** - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEED** - Secretaria de Estado da Educação

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**SERE** - Sistema Estadual de Registro Escolar

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncional

**SUED** - Superintendência da Educação

**THC** - Teoria Histórico Cultural

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

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PAPEL DA ESCOLA:<br/>FUNDAMENTAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b> | <b>24</b>  |
| 1.1 SOBRE O PROCESSO FUNCIONAL SENSACÃO E PERCEPÇÃO .....  | 36         |
| 1.2 SOBRE O PROCESSO FUNCIONAL ATENÇÃO E MEMÓRIA .....   | 39         |
| 1.3 SOBRE PENSAMENTO E LINGUAGEM .....   | 46         |
| 1.4 SOBRE IMAGINAÇÃO .....   | 51         |
| <b>2 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>  | <b>56</b>  |
| 2.1 O QUE VIGOTSKI NOS ENSINA SOBRE A GENIALIDADE .....  | 56         |
| 2.2 AH/SD: CARACTERÍSTICAS, CONCEPÇÕES E IDENTIFICAÇÃO .....   | 61         |
| 2.2.1 A identificação dos alunos com AH/SD: o que diz a teoria .....   | 71         |
| 2.3 AH/SD E AEE: O QUE DIZEM AS LEIS.....  | 78         |
| <b>3 A REALIDADE MAIS DE PERTO .....</b>   | <b>97</b>  |
| 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA .....   | 97         |
| 3.1.1 Sujeitos da pesquisa .....   | 99         |
| 3.1.2 Procedimentos referentes à coleta e análise dos dados .....  | 102        |
| 3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....  | 105        |
| 3.2.1 Resgatando a história das SRM para AH/SD no NRE de Cascavel .....  | 105        |
| 3.2.2 A prática de identificação para AH/SD no NRE de Cascavel .....   | 111        |
| 3.2.3 Quanto aos recursos materiais, didáticos-pedagógicos e o processo pedagógico na SRM para AH/SD .....               | 121        |
| 3.2.4 Quanto à formação específica para a atuação nas SRM para AH/SD ....  | 132        |
| 3.2.5 Desafios, dificuldades e avanços do AEE para AH/SD na visão dos diretores, professores, pais e alunos .....        | 139        |
| <b>CONSIDERAÇÕES.....</b>  | <b>149</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>157</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   |            |
| Apêndice 01 – Comitê de ética .....  | 171        |
| Apêndice 02 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo .....   | 174        |
| Apêndice 03 – Termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE .....   | 175        |
| Apêndice 04 – Roteiro de entrevista para professor .....   | 176        |
| Apêndice 05 – Roteiro de questionário para alunos .....  | 177        |
| Apêndice 06 – Roteiro de entrevista para diretor .....   | 178        |

## INTRODUÇÃO

Em minha<sup>1</sup> trajetória profissional como pedagoga há 15 anos na Rede Estadual de Educação de Cascavel, sempre me chamou a atenção o aluno “diferente”. De um lado, aquele que tira excelentes notas, tende a não apresentar problemas de comportamento (muitas vezes se apresenta isolado socialmente, muito tímido) e, portanto, parece que não precisa do professor e do pedagogo. Diante de tantas urgências e emergências, não é raro que os profissionais pensem ou se comportem de acordo com o dizer informal: “vai sozinho”. Ou ainda, aquele aluno que os professores percebem que poderia avançar muito mais, porém, como há muitos “problemas” para serem acompanhados pelo pedagogo escolar ou pelo professor dentro da sala de aula, acaba sendo “esquecido”, ficando até mesmo invisível, por falta de tempo ou por falta de conhecimento teórico dos profissionais que o ensinam ou orientam, tendo em vista o arcabouço já produzido sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural.

E, de outro lado, há o aluno “diferente” que é difícil de trabalhar, porque é “respondão”, não aceita as regras impostas sem questionar, só se concentra no que quer e quando quer. Esse aluno pode oscilar em seu comportamento e envolvimento, quando quer faz muito bem feito, mas não tira boas notas na prova, termina rápido a atividade e depois fica “incomodando” os outros.

Estes últimos, muitas vezes, são encaminhados para consultórios médicos para serem diagnosticados e medicados, como se as queixas escolares fossem questão de doença, numa concepção patológica. Como pedagoga, sempre me angustiei com esses encaminhamentos, especialmente pelo fato de que percebia que a escola não cumpria seu papel enquanto transmissora do conhecimento para todos os alunos, e se algum aluno não se encaixasse em um determinado padrão muitas vezes estereotipado, era rotulado até mesmo como portador de alguma patologia ou de algum transtorno de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> A Introdução e as Considerações Finais foram redigidas na 1ª pessoa do singular, tendo em vista se tratar de seções em que a autora se expõe com base em suas experiências pessoais/biografia.



Ante ao exposto, apesar de não me sentir confortável e de me angustiar com estes casos, os afazeres do dia a dia e a falta de leitura e de conhecimento teórico me paralisavam. Sempre havia algo mais urgente a resolver, a acompanhar, e o turbilhão de trabalho acabava por me consumir. Em 2017 resolvi que era chegada a hora de sair do casulo intelectual que a cotidianidade escolar nos coloca como profissionais, abandonar minha zona de conforto e buscar aprofundamento teórico e profissional.

A ausência de domínio teórico-metodológico também foi constituída por razões externas à minha vontade. Cabe aqui salientar que nos últimos governos vivenciados no Estado do Paraná, de Beto Richa (2011-2014) e (2015-2018) e de Ratinho Junior a partir de 2019, a formação continuada proporcionada pouco ou quase nada contribuiu ou embasou minha prática pedagógica, constituindo-se em um esvaziamento teórico. Decidi então iniciar os estudos para a prova de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, sendo que fui aceita para a linha de pesquisa de Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

No momento do ingresso no Mestrado em Educação contava com muitas dúvidas e questionamentos de cunho profissional, porém, sem um norte concreto de pesquisa. No exercício de pensar sobre um projeto de dissertação, tive a oportunidade de me aproximar um pouco mais da produção de Lev Semionovitch Vigotski<sup>2</sup> (1896-1932) sobre as funções psicológicas superiores (FPS), e voltar a estudar sobre a Pedagogia Histórico-Cultural- PHC que sempre embasou meu entendimento e minha visão de mundo e de homem, fruto da formação profícua que recebi na Unioeste, durante a graduação em pedagogia, mas que no entanto, na prática profissional acabou sendo marginalizada.

A escolha pela Educação Especial justifica-se devido à proximidade que para além do trabalho como pedagoga na escola sempre me acompanhou, desde os tempos da graduação em Pedagogia, despertada por uma disciplina específica onde tive a oportunidade de aprender sobre esta modalidade. Isso colaborou sobremaneira para que eu conhecesse os direitos e principalmente

---

<sup>2</sup> Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vigotsky, adotaremos, neste trabalho, a grafia Vigotski, como padronização. Manteremos apenas nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

as possibilidades de todos os alunos e o papel da escola no desenvolvimento de todos os sujeitos. Para completar, profissionalmente, há quatro anos atuo como pedagoga no Programa SAREH-Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar<sup>3</sup>, que trata do atendimento pedagógico a crianças e adolescentes em regime de internação hospitalar, sendo este atendimento também previsto dentro da Educação Especial. Tudo isso, posso afirmar, constitui-me como uma militante pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os alunos, e não apenas dos ditos “normais”.

As leituras realizadas e o contato com outras pessoas que já fizeram ou estavam realizando suas pesquisas embasadas na Teoria Histórico-Cultural - THC, despertaram-me o interesse para o estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD<sup>4</sup>. Devo reconhecer que pouco conhecia sobre o tema e o que julgava saber era fruto de interpretações sem embasamento científico ou teórico.

Quando iniciei com mais profundidade as leituras sobre o tema, muitas de minhas angústias profissionais e até mesmo pessoais começaram a encontrar o acolhimento necessário. Comecei a reconhecer muitos alunos aos quais muitas vezes não consegui ofertar ajuda à altura da expectativa que eles demandavam. As pesquisas e os estudiosos da área denunciam que os alunos com AH/SD existem, estão nas escolas, são público da Educação Especial e demandam o Atendimento Educacional Especializado - AEE, para que possam se desenvolver adequadamente.

Despertou-me o interesse mais especificamente de pesquisar sobre a oferta e o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncional - SRM para AH/SD no Núcleo Regional de Educação de Cascavel - NRE Cascavel, ao qual me vinculo.

Em conversa informal com colegas da Educação Especial, na qual AH/SD está prevista para atendimento, obtive a informação de que poucas são

---

<sup>3</sup> O Programa Sareh funciona através de convênio entre a Secretaria de Estado da Educação-SEED e hospitais conveniados, totalizando 18 hospitais na Capital e interior do Estado. Em Cascavel o programa funciona no Hospital Universitário de Cascavel - HUOP e no Hospital do Câncer de Cascavel- Uopeccan.

<sup>4</sup> Adotamos a terminologia “altas habilidades/superdotação”, por ser a conceituação mais atual de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, 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 dá outras providências. Disponível em Brasil (2013)

as escolas que ofertam este atendimento no NRE Cascavel, e inclusive algumas que ofertavam, tiveram o atendimento encerrado.

Segundo o relatório Marland<sup>5</sup> (Relatório Marland, 1975, p.2), há entre qualquer grupo, de 3% a 5% de pessoas com indicativos de AH/SD. Vale ressaltar que esta estimativa leva em conta somente à área intelectual, que considera geralmente o desempenho linguístico e lógico-matemático. Porém, na contemporaneidade há pesquisas que apontam outros tipos de desempenho além do cognitivo, como a área criativo-produtiva, o que elevaria esse número podendo chegar a 7,78% da população brasileira (PÉREZ, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2014).

Ainda de acordo com Virgolim (2007), “[...] esta percentagem pode atingir de 15 a 30% da população quando são incluídos aspectos como: liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas”.

No entanto, estes sujeitos estão invisibilizados devido a concepções infundadas ou são estereotipados e podem ser confundidos/avaliados sob outras denominações como dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, inadaptação social e até mesmo autismo.

Diante disso, delimito o projeto de pesquisa para responder a alguns questionamentos: Como se deu historicamente a oferta do AEE para as AH/SD no NRE Cascavel ?; O que motivou o encerramento das salas que ofertavam este atendimento?; Como está a oferta desse atendimento atualmente?; Quais os desafios enfrentados pelos profissionais, pais e alunos identificados?

Como objetivo geral, esta pesquisa pretende investigar se as políticas públicas vigentes estão cumprindo o papel de reconhecer o direito do AEE ao aluno com AH/SD. Dessa forma, objetiva-se analisar quais os limites e desafios do trabalho desenvolvido pelo Estado no NRE de Cascavel voltado às pessoas com AH/SD, investigando o que é previsto nas legislações estaduais e federais, o que foi implementado e o que é necessário implementar nas SRM para que essas pessoas, assim como os demais alunos, tenham as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas possibilidades. Para atender a esse objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>5</sup> O Relatório Marland surgiu a partir de um estudo realizado em 1972 versando sobre crianças superdotadas, sob encomenda do Congresso dos Estados Unidos (PÉREZ, 2006b).

- 1) investigar o que é previsto nas legislações estaduais e federais com relação aos direitos do ponto de vista da escolarização das pessoas com AH/SD;
- 2) resgatar a história do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel, já que não localizamos nenhum documento com esse registro histórico;
- 3) verificar como está sendo realizado o processo de identificação e a oferta do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel atualmente, sob a ótica de gestores, professores, pais e alunos;
- 4) refletir sobre as dificuldades, os desafios, e os avanços do AEE para AH/SD no NRE Cascavel.

Pretendo com a pesquisa, contribuir para que de alguma forma as questões sejam amplamente discutidas entre os profissionais da educação, uma vez que o previsto na legislação pode ser incipiente no NRE de Cascavel.

Entre as concepções que circundam o tema, uma delas refere-se à ideia segundo a qual os alunos com AH/SD seriam sujeitos que aprendem sozinhos, ou se desenvolvem de maneira individual, deveriam se destacar em todas as áreas, seriam mini gênios, e sobretudo, que não precisariam do AEE, o que é um grande equívoco.

A THC contribui para a desconstrução dessa ideia que perpassa os discursos do senso comum, e chega vigorosa à escola, no sentido de que a pessoa com AH/SD já nasce com todas as condições para seu desenvolvimento pleno. Na perspectiva crítica, o papel mediador da escola se faz imprescindível como afirma Martins (2015, p. 278)

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovida pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem.

Fica clara, portanto, a especificidade das formas instrumentais produzidas na história, as quais dependem de aprendizagens que engendram o desenvolvimento psíquico e envolvem a formação dos conceitos científicos.

A defesa do ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, foi igualmente proposta por Vigotski (2001), para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico. Conforme o autor, ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas (MARTINS, 2015, p.279).

Vigotski e seus colaboradores, a partir de sua teoria, nos ensinam que o desenvolvimento ocorre condicionado às relações sociais e ao contexto sócio histórico do qual o sujeito é partícipe, e que as FPS próprias dos seres humanos carecem da mediação para o seu pleno desenvolvimento. “Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2010a, p. 25).

Percebe-se na literatura investigada que também no caso das pessoas com AH/SD é de suma importância que lhes sejam oferecidas condições sociais, físicas, e de aprendizagem para que se desenvolvam em sua plenitude, como demanda inclusive a legislação em vigor em nosso país e estado.

Delou e Bueno (2001) a respeito de escritos de Vigotski sobre Genialidade, afirmam que os talentos surgem em qualquer lugar, porém, dependem de condições sociais favoráveis para seu desenvolvimento. Destaca-se, portanto, a importância da escola e do papel do professor no que diz respeito ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos de todos os alunos.

Para responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa, realizou-se uma investigação de campo envolvendo coleta de dados por meio de entrevistas com o diretor da primeira escola a oferecer a SRM para AH/SD em Cascavel e com as professoras que atuaram nesta SRM, bem como entrevista com um ex-aluno; aplicação de questionários para diretores e professores das escolas que trabalham atualmente com a SRM para AH/SD do NRE de Cascavel, sendo quatro SRM no total, uma localizada na cidade de Cascavel,

duas na cidade de Corbélia e uma na cidade de Céu Azul; e aplicação de questionários para alguns pais e alunos da cidade de Cascavel, que frequentam a SRM para AH/SD.

Durante o primeiro ano do mestrado, optei em cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas do curso, e participar do grupo de estudos coordenado por minha orientadora para os professores municipais e estaduais a respeito de Transtorno do Espectro Autista e AH/SD, como, também, do Congresso Internacional para AH/SD ocorrido em outubro de 2018 na cidade de Campo Grande-MT.

O grupo de estudos e o Congresso permitiram a aproximação teórica a respeito da temática, inclusive estabeleci contato com grupos de pesquisadores de todo o Brasil o que contribuiu significativamente para a pesquisa, no que diz respeito a entender como funciona a oferta do AEE no Brasil, país com vasta extensão territorial e com histórico de atendimento à Educação Especial tão discrepante.

Para uma melhor organização e compreensão, este trabalho está dividido em três seções, sendo que a Seção I consiste na fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, ancorada na perspectiva da THC liderada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1927), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) sobre o conceito e o desenvolvimento das FPS, bem como as contribuições que a teoria pode fornecer para o entendimento das AH/SD. A THC tem origem na psicologia soviética e sua fundamentação se dá no materialismo histórico dialético, sendo este seu referencial filosófico, epistemológico e metodológico.

A escolha por esta perspectiva teórica se dá devido compactuarmos com a sua concepção de homem, de sociedade e de mundo e por compreendermos que é esta a teoria que melhor dialoga com a realidade concreta, pois permite a compreensão da totalidade que gera a problemática das políticas públicas voltadas à educação, sobretudo à Educação Especial, e seus desdobramentos para uma educação que tenha como norte um viés emancipatório.

Abordaremos na sequência, na Seção II, a conceituação de AH/SD e suas características, conforme os documentos legais e alguns autores contemporâneos, com o intuito de problematizar possíveis interpretações equivocadas a respeito do que é ser uma pessoa com AH/SD. A hipótese é que

essas interpretações sejam um dos dificultadores da identificação dos alunos com indicativos de AH/SD e, por consequência, da oferta do AEE para eles. Ainda se apresenta o que dizem as leis brasileiras, a nível nacional e para o Estado do Paraná sobre o AEE para AH/SD.

A Seção III traz os dados coletados na pesquisa de campo, realizando um registro histórico da oferta do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel, bem como os dados atuais dessa oferta, discriminando os critérios utilizados para seleção do *corpus* de dados coletados, apresentação dos sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e o procedimento para análise dos dados coletados, bem como apresenta e discute os resultados da pesquisa realizada.

O leitor irá perceber que, ao longo das seções, a teoria e o levantamento e discussão dos dados, tanto históricos quanto atuais se entrelaçam, ou seja, dialeticamente conversam entre si. Optou-se por esta metodologia de escrita, na qual os resultados foram sendo articulados à fundamentação teórica por possibilitar as sucessivas idas e vindas à realidade conforme propõe o método materialista histórico dialético. Encerra-se com as Considerações Finais.

## 1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PAPEL DA ESCOLA-FUNDAMENTAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção pretende-se abordar o conceito de funções psicológicas superiores - FPS e a leitura que a compreensão destes conceitos pode proporcionar para o entendimento das AH/SD a partir do arcabouço teórico das obras de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1927), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), além da contribuição de outros autores clássicos e contemporâneos que se debruçam sobre a THC.

Nas obras estudadas, os autores fundamentam o entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo bem como das FPS que não resultam de uma complexificação natural e evolutiva, mas da própria natureza social do homem.

Conforme Vygotsky e Luria (1996), a psicologia do homem cultural adulto é resultado de uma evolução complexa com três trajetórias

[...] a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo ao homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese) com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.151).

Leontiev (2004, p. 73) ao estudar a linha filogenética do desenvolvimento, afirma que o psiquismo humano adquiriu propriedades distintas em relação aos animais, pois no mundo animal as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica. Quando o desenvolvimento filogenético chegou ao homem, o psiquismo se submeteu às leis do desenvolvimento sócio-histórico, pois “[...] a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho, e, sobre esta base, da sociedade”. Assim, através do trabalho ocorreu a transformação do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos ocorrendo uma transformação global do organismo, na medida que adquiriu atributos da espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 80).



Conforme a THC preconiza, o trabalho caracteriza-se pelo uso e fabricação dos instrumentos e se concretiza a partir da atividade comum coletiva em uma relação com a natureza e com outros homens, buscando sobreviver. Assim, o trabalho é desde sua origem “[...] mediatizado pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

De acordo com a obra de Vigotski e de seus colaboradores, o ser só se torna humano a partir das interações desencadeadas em seu meio social, histórico e cultural e este processo acompanha o sujeito durante toda sua vida. Com isso, pode-se afirmar que o psiquismo humano desenvolve-se cientificamente pelo viés histórico e psicológico, e as FPS, essencialmente humanas, são regidas exclusivamente pela gênese do processo histórico-cultural.

Luria (2010a) denomina esta psicologia como "cultural", "histórica" ou "instrumental". Instrumental refere-se à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas, características do gênero humano, constituindo as funções superiores como incorporadoras dos estímulos auxiliares, que são primeiramente subjetivados por um indivíduo e posteriormente são por ele produzidos em um processo de objetivação, na sua relação com o coletivo.

Conforme Leontiev (2004, p. 255), “Com efeito, tudo o que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida”.

Quanto ao aspecto cultural e histórico da teoria de Vigotski:

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (LURIA, 2010a, p.26).

Nesse processo, apoiando-se em Vigotski, Luria ressalta a importância da linguagem, como o sistema de signos mais importante e como instrumento diretamente ligado ao desenvolvimento do pensamento. Por meio da linguagem

O elemento "histórico" funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e

aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA, 2010a, p. 26).

Todos os três aspectos desta teoria se aplicam ao desenvolvimento infantil. “Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (LURIA, 2010a, p.27).

Assim, é necessário que o desenvolvimento infantil seja percebido na linha natural e cultural, na perspectiva de que o desenvolvimento do psiquismo humano se concretiza a partir do desenvolvimento histórico, o qual teve início no fim da evolução biológica das espécies animais para a espécie humana.

Vygotsky e Luria (1996) enfatizam que cada uma das fases da evolução ontogênica sofre influência e passa por estágios específicos, como o desenvolvimento da criança é regido por leis próprias e diferentes desde o nascimento até a fase adulta, deve ser estudado na sua particularidade, pois a criança não é um adulto em miniatura.

Leontiev afirma que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Assim, durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera (LEONTIEV, 2010).<sup>6</sup>

Portanto, a atividade principal

[...] é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas

---

<sup>6</sup> O objetivo no presente trabalho é introduzir a discussão sobre a periodização do desenvolvimento psíquico e suas características. Para um aprofundamento sobre o tema consultar: Elkonin (1987); Leontiev (2010); Luria (2010); Vygotsky (1996).

também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas (LEONTIEV, 2010a, p.65).

A partir dos autores da THC, sabe-se que os estágios de desenvolvimento apesar de apresentar uma sequência temporal não são imutáveis, e dependem das condições sócio históricas concretas nas quais ocorrem.

Como uma fase importante, a entrada da criança na escola marca a passagem da criança pré-escolar na qual a atividade principal é o jogo de papéis<sup>7</sup>, à fase seguinte, onde sua atividade principal passa a ser o estudo. Pode-se dizer que o estudo nesta fase, corresponde ao trabalho na fase adulta, como atividade dominante.

Já a adolescência é marcada pela transição entre a infância e a juventude. A atividade de estudo continua sendo considerada importante.

Para Vygotsky (1996), na adolescência ocorre um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos, que iniciaram na infância e atingem o auge na adolescência. É nesta fase que o pensamento abstrato consolida-se, assim como a estruturação da personalidade e da concepção de mundo. Devido ao pensamento por conceitos, “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior<sup>8</sup>” (VYGOTSKY, 1996, p. 62). A educação escolar é a responsável pela formação dos conceitos científicos.

Portanto, a partir dos fundamentos da THC, pode-se afirmar que a criança inicia a interação com o mundo dominada pelos processos naturais proporcionados pela herança genética, porém, a partir da mediação dos adultos, os processos psicológicos começam a tomar forma, e são apropriados

---

<sup>7</sup> SZYMANSKI, M.L.S. COLUSSI, L.G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5–6 anos. *Revista Brasileira de Educação*, v25, e250019. Maio, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100216](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100216).

<sup>8</sup> Todo aquello que era al principio exterior –convicciones, intereses, concepción del mundo, normas éticas, reglas de conducta, inclinación, ideales, determinados esquemas del pensamiento– pasa a ser interior [...].

pela criança gradativamente, engendrados pela relação entre a base biológica e as relações sociais. Portanto, “[...] o indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Assim, a humanização é mediada culturalmente nas relações entre os homens, por meio da internalização dos signos e pelo uso dos instrumentos. Conforme Vygotsky (1995), signo é todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que seja usado como um meio para dominar o comportamento de si mesmo ou de outros.

Duarte (2013) apoiado na análise da THC ressalta que o processo de humanização resulta do surgimento do trabalho, da organização da vida em sociedade e da linguagem, sob a influência predominante de leis sócio-históricas, desde o aparecimento do Homo sapiens, que, centralizado na categoria trabalho, constitui-se no marco histórico do processo de humanização, da natureza e da cultura.

Entende-se que as bases teóricas da THC proporcionam o entendimento sobre a constituição do sujeito na sua totalidade, respeitando assim as particularidades de cada aluno, especialmente daquele com indicativos de AH/SD, partindo do pressuposto do direito de todos a se humanizarem, isto é, a se apropriarem da cultura produzida pela humanidade.

O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (MARX, 2009), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção (LIMA; SILVA, 2018, p.8).

Diante de tais pressupostos entende-se que a apropriação, o domínio deste referencial teórico contribui para que o professor que atua no ensino regular compreenda melhor as especificidades de seus alunos, de maneira a

possibilitar que o ensino ofertado leve à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento de todos. Desse modo, corrobora também para melhor identificação dos alunos com AH/SD, para que, a partir disso, com o AEE, estes sujeitos possam se desenvolver de forma plena enquanto ser humano. A educação escolar como processo de humanização inclui transmissão e apropriação da cultura humana produzida historicamente pelo conjunto dos homens.

Compreender como se desenvolve o psiquismo e as FPS, na perspectiva da THC, possibilita ao professor da sala de aula regular e da SRM para AH/SD a intencionalidade no processo pedagógico, de forma a atender pedagogicamente cada aluno em suas singularidades.

Quando se pleiteia tal desenvolvimento para esses alunos, pode-se correr o risco de pensar que isto, por fim, encaminhe-se à exploração do potencial individual e da formação de mão de obra diferenciada para o mercado, como pretende o capitalismo. Todavia, é necessário que se busque não só o desenvolvimento técnico desses alunos, mas também ético e político, visando a contribuição que estes sujeitos podem oferecer ao seu contexto e tempo histórico, o que será possível por instrumentalização teórico-metodológica dos profissionais que os atendem educacionalmente.

Esse atendimento educacional aos discentes público da Educação Especial, assim como ocorre com os demais, deve ter como propósito a formação e a realização pessoal deles enquanto seres genéricos e singulares. Também deve capacitá-los para o reconhecimento das demandas existentes nesse contexto e tempo histórico, qualificando-as e identificando meios/modos de atendê-las ou enfrentá-las. Isso está diretamente ligado às **finalidades educacionais**.

Uma dessas demandas notórias para o Brasil e o mundo está justamente na prática de se produzir a riqueza socialmente, enquanto sua apropriação ocorre privadamente por número restrito de pessoas. Nos moldes atuais, pode-se ter uma riqueza tal como a expressa pelos índices de produto interno bruto (PIB)<sup>9</sup> e, por outro lado, ter um coeficiente *Gini*<sup>10</sup> também

---

<sup>9</sup> O Produto Interno Bruto-PIB, é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. O PIB do Brasil em 2019 foi de R\$ 7,3 trilhões, sendo a 9ª economia mundial (Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

elevado, indicando o nível de desigualdade gerada, praticada e mantida. Levar os alunos a reconhecerem o que se passa na prática social permite que reconheçam a si mesmos e suas contribuições para estranhar e rechaçar o que lhes pareça inaceitável, como é o caso da desigualdade socioeconômica, por exemplo.

A respeito do condicionamento histórico-social das capacidades humanas, Leites (1969, p. 435) afirma que

Na sociedade de classes, o homem do povo apenas como exceção consegue realizar e desenvolver suas capacidades. Sob as condições do sistema capitalista, as capacidades da maioria das pessoas são reprimidas e deformadas; somente os representantes da classe dominante tem amplas possibilidades para desenvolvê-las.<sup>11</sup>

A partir da contribuição de Leites (1969) e dos fundamentos da THC, pode-se afirmar que o processo de humanização é determinado pelas condições de vida concreta do sujeito, e o desenvolvimento humano depende da classe social na qual o sujeito é partícipe. Portanto, o abismo social e cultural imposto pela sociedade capitalista interfere no desenvolvimento humano.

Ainda sobre as finalidades educacionais, para Saviani (2011), o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho compreendido como uma ação adequada a finalidades, uma ação portanto, intencional. Assim, entendendo a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, “[...] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2011, p. 11). Segundo o autor

---

<sup>10</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. No relatório de 2019 o Brasil ficou indicado com índice de Gini de 53,3 ocupando a 79ª, o que corresponde estar entre os 10 países mais desiguais do mundo. Ou seja, na produção do PIB esteve entre os nove primeiros lugares e na distribuição da riqueza, ocupando a 79ª. Fonte: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br).

<sup>11</sup> En la sociedad de clases el hombre del pueblo solamente como excepción consigue realizar y desarrollar sus capacidades. En las condiciones del sistema capitalista, las capacidades de la mayoría de las gentes se reprimen y se deforman; únicamente los representantes de las clases dominantes tienen amplias posibilidades para desarrollarlas.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Saviani (2011) chama a atenção para o entendimento de que não se trata de qualquer tipo de saber pois “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Assim, é pela mediação da escola que o saber espontâneo se transforma no saber sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Dessa forma, todo o trabalho educacional do professor e demais profissionais da escola deve centralizar-se nessas finalidades educacionais, considerando-se o papel da educação escolar para os alunos e para a sociedade.

Vigotski postula que a partir das funções biológicas asseguradas pela evolução da espécie são desenvolvidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, as quais chamou de funções psicológicas superiores-FPS. Este autor não desconsidera o aspecto biológico no desenvolvimento humano, porém, propõe que esse desenvolvimento se alicerça na superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento (MARTINS, 2015). Os planos biológico e social não são substituídos um pelo outro, mas promovem o desenvolvimento do modo humano de funcionar, simultânea e conjuntamente.

Assim, é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas elementares, que são de ordem biológica, instintiva, garantidas pela natureza tanto nos animais como nos homens, transformam-se

em FPS, que são especificamente humanas, intencionais, voluntárias e podem ser controladas pelo sujeito.

Igualmente se faz importante o estudo do conceito de zona de desenvolvimento próximo - ZDP<sup>12</sup> desenvolvido por Vigotski, com o objetivo de compreender e desenvolver práticas educacionais para o entendimento da atuação do ensino e do professor no desenvolvimento humano. O conceito de ZDP é complexo e muitos estudos se debruçam sobre o tema. A intenção neste trabalho é introduzir basicamente a discussão<sup>13</sup>.

Segundo Chaiklin (2011), estudioso que revisou publicações sobre esse conceito Vigotskiano, é importante compreender o significado da ZDP na aprendizagem da criança, pois quando Vigotski introduz esse conceito, ele considera que “[...] a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente” (CHAIKLIN, 2011, p. 662).

A zona de desenvolvimento próximo refere-se às funções em maturação que são relevantes para o próximo período etário e que proporcionam os meios para atuar em situações colaborativas que não poderiam ser alcançadas de forma independente (CHAIKLIN, 2011). Chaiklin aponta dois propósitos para o trabalho de avaliação da ZDP:

A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

---

<sup>12</sup> Zoia Prestes (2012) propõe a partir de seu conhecimento sobre o idioma russo, que esse termo seja traduzido pela expressão Zona de Desenvolvimento Iminente.

<sup>13</sup> Para melhor compreensão do conceito de ZDP consultar: Chaiklin, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Campregher Pasqualini. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>



Chaiklin (2011) ancorando-se nos escritos de Vigotski sobre ZDP apresenta as seguintes sínteses de sua revisão sobre o conceito, aqui elencados por serem os mais interessantes do ponto de vista do ensino e aprendizagem:

[...] a instrução/ensino deve estar focada não nas funções psicológicas já existentes, mas nas funções em desenvolvimento, que são relevantes para o desenvolvimento intelectual geral em direção ao próximo período etário; O conteúdo e o significado da zona mudam dependendo do período do desenvolvimento que esteja sendo considerado; O foco na aprendizagem de conceitos acadêmicos ou escolares em relação à zona de desenvolvimento próximo aparece porque esse desenvolvimento é relevante na idade escolar, não porque a zona de desenvolvimento próximo sempre envolve desenvolvimento de conceitos acadêmicos. Outros períodos etários terão outros focos; Em relação à idade escolar [...] a ZDP pode ser compreendida como a busca pela identificação de princípios para delinear um modo de conceituar a escolarização com relação à criança como um todo, e não apenas ao desempenho da criança em uma única tarefa; A zona de desenvolvimento próximo não é simplesmente uma forma de se referir ao desenvolvimento por meio da assistência de um outro mais competente. Essa assistência só é significativa em relação a funções em maturação necessárias para a transição ao próximo período etário (CHAIKLIN, 2011, p. 671-672).

Destaca-se o esclarecimento e a ampliação do conceito de ZDP apresentado por Chaiklin, na medida em que se expande ao sujeito como um todo, e ao momento em que esse sujeito se encontra em seu processo de desenvolvimento, não apenas restringindo-o a uma criança em seu aspecto escolar. Trata-se, portanto da zona em que as FPS se desenvolvem.

Segundo Luria (2010a) as FPS dos seres humanos surgiram a partir da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo Sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana a partir do trabalho coletivo que promoveu o desenvolvimento de instrumentos materiais e psicológicos.

A THC postula também que a evolução da espécie assegura características biológicas, porém as funções essencialmente humanas, as FPS, são produzidas na história individual e singular de cada pessoa, como a sensação, atenção, consciência, memória, percepção, raciocínio, pensamento,

imaginação, emoção, cujo desenvolvimento resulta de sua própria natureza social a qual possibilita a interiorização dos signos pelo sujeito.

Vigotski vinculou a formação dessas funções superiores ao desenvolvimento histórico, ao trabalho social que “[...] ao transformar as inclinações e funções naturais, modifica e introduz formas absolutamente novas e mais complexas de comportamento”. Assim, a partir da apropriação dos signos da cultura historicamente produzidos, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (MARTINS, 2015, p.79).

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume (VYGOTSKY, 1995).

Pode-se exemplificar este entendimento dizendo que os instrumentos que são as ferramentas físicas produzidas pelo homem, modificam a realidade externa e os signos, são as ferramentas psicológicas, modificam a realidade interna e possibilitam a regulação da própria conduta.

A partir de Vygotsky (1995) pode-se afirmar que o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio dos fatores externos, portanto, é fruto do contexto cultural e é historicamente determinado pelo sistema. Dizendo de outra forma, não nasce no interior da matéria viva, biológica. Tal desenvolvimento está atrelado às condições em que o sujeito se encontra, enquanto partícipe da sociedade, portanto não nasce pronto. O desenvolvimento não se dá por fatores exclusivamente interiores, de forma individual, bem como não ocorre de maneira harmônica, unilateral e linear, mas em saltos, que vão ocorrendo na relação com o meio, com a cultura, no âmbito do social. Portanto, as FPS são frutos de um dado contexto cultural e são historicamente determinadas.

A consciência nunca foi um "estado interior" primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no "interior" da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. A medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma

mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (LURIA, 2010b, p. 194).

Alves (2017, p.58) a respeito dos estudos de Vigotski, afirma que na filogênese “[...] o homem se relaciona com a natureza e por meio da atividade desenvolve suas potencialidades, de modo a favorecer também o desenvolvimento dos processos mentais complexos que dão origem ao psiquismo”. Esses processos mentais complexos constituem as FPS, tais como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

Ao entender este conceito, o professor pode desconstruir a ideia equivocada, porém recorrente, de que o sujeito já nasce “predestinado” a ser inteligente ou a ter dificuldades de aprendizagem, desconsiderando o papel do meio externo, das condições materiais ofertadas ou não, corroborando com as teorias que colocam a ênfase do desenvolvimento no aspecto biologizante, o que encerra as possibilidades de desenvolvimento no próprio sujeito.

Compreender como se desenvolve o psiquismo humano e as FPS permite ao professor olhar para o aluno e para o aprendizado como possibilidade, considerando a aprendizagem como elemento central no trabalho pedagógico, uma vez que na concepção da THC a origem das formas superiores do comportamento consciente está nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Daí a importância do processo pedagógico trabalhar com os conteúdos curriculares e promover intencionalmente ações e operações que mobilizem o aluno e possibilitem o aprendizado.

Nas palavras de Luria (2010a, p. 25), “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. Ao mesmo tempo em que o contexto social em que o homem interage o produz, pelo trabalho também esse homem é um agente ativo, alterando esse contexto. E o altera apoiado em sua possibilidade de antecipar o produto de seu trabalho. Como afirma Marx (1985, p.149):

A aranha realiza operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu podem tornar sem graça o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto se diferencia da abelha mais hábil desde o princípio, em que, antes de construir com suas tábuas uma caixa, ele já a construiu na sua mente. No final do processo de trabalho ele obtém algo que já existia na sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não só modifica as formas naturais, dentro das limitações impostas por essa mesma natureza, mas também realiza um propósito próprio, que define os meios e o caráter da atividade à qual ele deve subordinar sua vontade.

A partir do excerto de Marx, é possível dizer que o homem antecipa suas ações por meio do planejamento. Portanto, não nasce com “[...] um repertório que o leve a elaborações tão precisas como as da aranha e da abelha; é a sua relação com o mundo que o torna criativo e, por isso, humano”, (BARROCO; TULESKI, 2007, p.17). Assim, pela educação, sobretudo a escolar, que as FPS se desenvolvem e permitem ao homem humanizar-se.

Neste sentido, destaca-se a relevância de se abordar aspectos como o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem e do pensamento, bem como o enfoque histórico e cultural acerca da sensação e percepção e da imaginação e criatividade, entendendo essas funções que permeiam a atividade humana como unidades afetivo-cognitivas para a compreensão de como se concretiza as AH/SD nos estudantes, público da Educação Especial e do AEE. Portanto, na continuidade aprofunda-se a reflexão sobre algumas das FPS.

## 1.1 SOBRE O PROCESSO FUNCIONAL SENSACÃO E PERCEPÇÃO

Luria (1979) afirma que as sensações permitem ao homem perceber os sinais e refletir sobre as propriedades e os indícios dos objetos do mundo exterior que ligam o homem a este mundo externo representando a primeira fonte de todos os conhecimentos acerca do mundo.

A sensação é a mais elementar das funções, através da qual os estímulos são captados e trabalham na construção da imagem subjetiva da realidade, atuando diretamente sobre os órgãos dos sentidos: tato, olfato, paladar, audição e a visão (SOKOLOV, 1969).

Sokolov (1969) acentua que o processo de desenvolvimento das sensações está ligado à atividade prática e especialmente ao trabalho do homem, o qual desenvolve os órgãos dos sentidos de acordo com a estimulação e exigência que se lhe apresenta, ou seja, é a partir dos estímulos do ambiente que as sensações se desenvolvem em maior ou menor grau.

A teoria materialista dialética da sensação parte do fato de que o homem conhece, através dos órgãos dos sentidos, o mundo material, que existe independentemente dele. O resultado é a influência da matéria nos órgãos dos sentidos. (SOKOLOV, 1969, p. 95).<sup>14</sup>

A existência de diferentes estímulos que atuam sobre os órgãos dos sentidos é fator determinante para o desenvolvimento das sensações. Luria (1979) indica que se pode classificar as sensações em

Sensações interoceptivas, proprioceptivas e extraceptivas. As primeiras reúnem os sinais que nos chegam do meio interior do organismo e garantem a regulação das inclinações elementares; as proprioceptivas garantem a informação sobre o corpo no espaço e garantem a regulação dos movimentos; as extraceptivas constituem o maior grupo e asseguram a recepção de sinais do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente (LURIA, 1979, p.9).

As sensações interoceptivas estão entre as formas menos conscientes e mantém relação próxima com os estados emocionais. As sensações proprioceptivas resultam no desenvolvimento da acuidade sensorial como por exemplo, a sensação de equilíbrio. Já as sensações extraceptivas ou exteroceptivas, abarcam as sensações oriundas dos cinco sentidos. Luria chama a atenção para a seletividade cerebral quando diz que

---

<sup>14</sup> La teoría materialista dialéctica de la sensación parte del hecho de que el hombre conoce, a través de los órganos de los sentidos, el mundo material, que existe independentemente del él. La sensación es el resultado de la influencia de la materia sobre los órganos de los sentidos.

Toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e de seletividade. Entre os muitos estímulos que nos atingem, só respondemos àqueles poucos que são especialmente fortes ou que parecem particularmente importantes e correspondem aos nossos interesses, intenções ou tarefas imediatas (LURIA, 1981 p. 223).

Pode-se inferir com isso que as sensações captadas e absorvidas pelos órgãos dos sentidos precisam ser consideradas na didática escolar quando do planejamento do professor, tanto na sala de aula regular quanto na SRM, pois cada aluno apresenta seu tempo e características próprias de aprendizado e se o estímulo apropriado não for proporcionado de maneira adequada, ele pode perder o interesse pelo aprendizado ou pela atividade muito rapidamente.

Quando se trata do aluno com indicativos de AH/SD, que tende a interessar-se somente por determinada área, muitas vezes menosprezando as demais, este estímulo deve ser muito bem direcionado e variado, pois as consequências do não direcionamento podem configurar-se em baixo rendimento acadêmico e prejuízos emocionais ao aluno, ainda que essa ampliação de interesses seja, muitas vezes, um processo árduo e lento.

Sobre a percepção, Luria (1981), refere que esta FPS, vinculada à constituição da consciência, não é um processo natural, mas o resultado de mediações que compreendem mecanismos interfuncionais como motricidade, linguagem, pensamento bem como as experiências e os conhecimentos anteriores. Assim, não são as características da percepção que mudam ao longo das fases do desenvolvimento, mas a qualidade de sua participação no sistema psíquico. (VYGOTSKY, 1995).

Ainda sobre a percepção, Martins (2015, p.140) salienta que este processo funcional “[...] atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem, que sobretudo, fixa a experiência histórico social e enrique o intercâmbio entre os homens”. Juntamente com outras FPS, a elaboração e a apropriação de conhecimentos confere à percepção a importante função de formar a consciência, historicamente condicionada.

Sokolov (1969) ressalta que a percepção na criança depende sobremaneira da sua experiência anterior. Quanto maior a frequência do contato da criança com diferentes e variados objetos, melhor será seu desenvolvimento. Os autores citam a importância da comunicação verbal com

os adultos e o papel dos jogos e desenhos para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de observação.

“Na idade escolar, a percepção se apresenta ainda mais complicada, variada e com um fim determinado [...]. O ensino demonstrativo contribui muito especialmente para o desenvolvimento da percepção na idade escolar” (SOKOLOV, 1969, p. 175).

Denota-se o importante papel do professor e dos instrumentos utilizados ao se trabalhar os conteúdos científicos, no desenvolvimento da percepção.

A tarefa do professor está em preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que estudam, comunicar-lhes os dados essenciais [...] e diferenciar as qualidades mais importantes dos objetos. A demonstração por meio do material escolar (desenhos, esquemas, diagramas, etc.), as práticas de laboratório e as excursões conseguem seu fim unicamente quando o estudante tem uma consciência clara de qual é a tarefa [...]. Sem isso, eles podem ver os objetos porém não perceber o principal (SOKOLOV, 1969, p. 175).<sup>15</sup>

Preparar o estudante para perceber, significa entre outros aspectos, direcionar sua atenção, função apresentada no próximo bloco. Pode-se inferir a importância de se ofertar ao aluno tanto na sala de aula regular quanto da SRM variadas possibilidades de contato com o objeto do conhecimento, possibilitando-lhe um maior desenvolvimento de suas FPS.

## 1.2. SOBRE O PROCESSO FUNCIONAL ATENÇÃO E MEMÓRIA

A atenção e a memória desempenham papel muito importante no dia a dia de crianças e adolescentes em idade escolar pois são indispensáveis para

---

<sup>15</sup> La tarea del maestro está en preparar cuidadosamente a los estudiantes para que perciban los objetos que se estudian, comunicarles los datos indispensables acerca de ellos [...] y diferenciar las cualidades más importantes de los objetos. Las demostraciones por medio del material escolar ( dibujos, esquemas, diagramas etc.), las prácticas de laboratorio y las excursiones consiguen su fin unicamente cuando el estudiante tiene una conciencia clara de cuál es la tarea [...]. Sin esto, ellos pueden mirar los objetos y no ver lo principal.

que o estudante tenha êxito na apropriação dos conteúdos trabalhados pelo professor.

Segundo Smirnov (1969, p.178), a cada momento há algum foco de excitabilidade ideal ocorrendo no córtex cerebral, o que corresponde a dizer que o sujeito está sempre atento a algo. Portanto, “[...] quando falamos de falta de atenção não queremos dizer que esta falte em absoluto, somente não está dirigida ao que deveria no momento”.

De acordo com Luria (1979), a atenção involuntária, que é comum no homem e em outros animais, acompanha a criança desde os primeiros meses de vida e tem caráter de reflexo orientado motivado a partir de determinados estímulos externos.

Somente mais tarde essa atenção involuntária adquire formas mais complexas.

O problema que nos interessa é o desenvolvimento das formas superiores de atenção arbitrariamente reguláveis, característica somente dos seres humanos, que se manifesta inicialmente através de instruções verbais dos adultos as quais regulam a atenção e mais tarde, possibilitam a formação das formas estáveis da atenção auto reguladora da criança (LURIA, 1979).

Luria (1979) expõe que o reflexo psíquico consciente é aquele proporcionado pela atividade orientada, provocado pelo estímulo. Neste sentido, a atenção do sujeito depende da organização estrutural dos estímulos.

Assim,

A base da atenção voluntária são as conexões que foram formadas na experiência passada entre uma ou outra tarefa ou, mais exatamente entre sua fórmula verbal (já que toda tarefa é formulada verbalmente) e os atos que correspondem a uma direção específica da atenção. [...] A atenção voluntária pode ser direcionada e mantida sem dificuldades quando nada de estranho impede a atividade que é realizada e também quando existem determinados inconvenientes (SMIRNOV, 1969, p. 182).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> La base de la atención voluntaria son las conexiones que se han formado em la experiencia pasada entre una u otra tarea o, más exactamente, entre su fórmula verbal ( ya que toda tarea se formula verbalmente) y los actos que correspondem a una dirección determinada de la atención. [...] La atención voluntaria puede dirigirse y mantenerse sin dificultad cuando nada extraño impede la actividad que se efectúa y también cuando existen determinados inconvenientes.



Smirnov (1969) afirma que os estímulos externos (visuais, sons), ou até mesmo cansaço podem dificultar a atenção. Portanto, eliminar ou diminuir estes estímulos é de grande importância.

O caráter seletivo da atenção humana é determinado por, pelo menos, dois grupos de fatores. Num primeiro momento, os estímulos externos chamam a atenção pela sua intensidade, ou seja, os estímulos mais intensos captam a percepção do sujeito, o qual se volta para esse objeto de interesse, estabilizando sua atenção. O segundo grupo de fatores que interfere no processo seletivo da atenção, é a novidade ou a diferença em relação a outros estímulos (LURIA, 1992). Quando há um equilíbrio entre os estímulos externos, em relação à intensidade ou ao seu caráter de novidade, a atenção é instável, oscilando entre os estímulos.

No entanto, “[...] nem sempre a existência de condições exteriores favoráveis assegura a atenção” (SMIRNOV, 1969, p. 183). Para a qualidade da atenção é de grande importância que a tarefa desenvolvida tenha significado para o sujeito.

Segundo Vygotsky (1995, p. 214)

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo a atenção, consiste em que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados tornam-se o meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento.<sup>17</sup>

Vigotski anuncia que a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação de signos externos, em atenção mediada, sendo que a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos.

Neste mesmo sentido Martins (2015, p. 154) reitera que

Diferentemente da atenção involuntária; mobilizada pelas propriedades dos objetos e, portanto, subjugada aos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origem em

---

<sup>17</sup> El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convienen en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.

motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas. Por conseguinte, seu desenvolvimento não se realiza a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos etc., ou seja, das interrelações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural. Nesse sentido, seu desenvolvimento é, ao mesmo tempo, produto da complexificação da vida social e condição indispensável à sua existência.

A respeito da atenção dos adolescentes propriamente, como aqueles que são público da educação básica atendido pelo NRE de Cascavel, e pela SRM para AH/SD objeto da presente pesquisa, Smirnov (1969, p. 195) aponta:

O adolescente se caracteriza por uma maior constância, concentração e intensidade de sua atenção. Se o adolescente se interessa por algo, pode estar atento durante muito tempo. [...] Quer fazer muito por si mesmo, mostra uma grande energia e atividade, há muitas coisas que lhe interessam. Mas justamente por isso se distrai facilmente do trabalho e é difícil para ele conter seus desejos, que o inclinam a buscar novas impressões. Ele quer agir e intervir extensivamente em uma vida que ainda não conhece muito.<sup>18</sup>

Denota-se o papel decisivo do meio externo, do significado da atividade e dos instrumentos mentais para o desenvolvimento da atenção. O professor entendendo e considerando este conceito pode ter um olhar diferenciado para a conduta de seus alunos, e para o encaminhamento didático dos conteúdos a serem trabalhados, de maneira a contribuir para que eles desenvolvam a atenção voluntária, como uma FPS.

Martins (2015, p.299) assegura que a instrução escolar em relação ao desenvolvimento da atenção pressupõe tarefas que possam ir além do interesse imediato, circunstancial. “A criança precisa aprender a prestar atenção e acostumar-se a fazê-lo. A atenção voluntária forma-se necessariamente sob condições de ensino”.

---

<sup>18</sup> El adolescente se caracteriza por una mayor constancia, concentración e intensidad de su atención. Si el adolescente se ha interesado em algo, puede estar atento durante mucho tempo.[...] Quiere hacer mucho por sí mismo, muestra una gran energia y actividad, hay muchas cosas que le interesan. Pero precisamente por esto se distrae facilmente del trabajo y le es difícil contener sus deseos, que lo inclinan a buscar nuevas impressões. Tiene ganas de actuar e intervenir ampliamente em una vida que aún no conoce mucho.

As condições culturais (condições sociais do meio ambiente, escola) são fatores que influem sobre a criança e afetam sua personalidade. No entanto, para tornar-se uma função real a própria criança necessita dominar os recursos de criar os estímulos adicionais “[...] que centrem sua atenção em cada um dos componentes de uma situação e que eliminem tudo o mais que se encontra em segundo plano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197).

Uma das características do aluno com indicativos de AH/SD é apresentar um comprometimento grande com a área de interesse. Porém, pode ocorrer que o aluno apresente dificuldades em outras áreas e diante disso o professor perceba que este aluno tem dificuldades em manter a atenção para outras tarefas.

O professor da sala de aula regular e da SRM para AH/SD pode contribuir para o desenvolvimento deste aluno no sentido de ir oferecendo primeiramente atividades que lhe despertem o interesse e a partir daí “abrir o leque” para outros encaminhamentos, o que concorre para o desenvolvimento da atenção e de outras FPS.

A respeito da FPS memória, Sokolov (1969, p. 201) ressalta que esta é o reflexo do que existiu no passado. “[...]. Sem fixar a experiência na memória não é possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual nem prático”.

Com relação ao estudo da memória, Luria (1979, p. 42) afirma:

O mérito do primeiro estudo sistemático das formas superiores de memória na criança cabe a Vygotsky, que em fins do ano vinte tornou pela primeira vez objeto de um estudo especial o problema do desenvolvimento das formas superiores de memória e [...] mostrou que as formas superiores de memória constituem uma forma complexa de atividade psíquica social.

A memória pode ser definida como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” (LURIA, 1979, p. 42).

Leontiev (2004, p. 209), afirma que a memória “[...] é um sistema cerebral complexo, cujos elementos dispostos em diversas zonas do cérebro, muitas vezes bastante afastados uns dos outros, formam uma constelação única”. O domínio da memória voluntária vem de um processo longo e difícil,

que inclui um apelo consciente e, portanto, a função de recordar utilizando-se de recursos auxiliares.

Em Vygotsky (2001, p. 377), pode-se perceber o caráter social do uso da memória, pois:

As investigações teóricas têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.<sup>19</sup>

Neste sentido, como afirma Martins (2015) a memorização fundada em signos, ou mediada, resulta das relações interfuncionais de alianças que se estabelecem entre a estrutura interna da memória e de outras operações psíquicas.

Sokolov (1969) esclarece o conceito de memória involuntária ou não intencionada e de memória voluntária ou intencionada. A memória involuntária possui um caráter seletivo e é determinada pela atitude em relação ao ambiente, ou seja, o sujeito fixa involuntariamente em sua memória muita coisa que encontra em sua vida diária como objetos, fenômenos e acontecimentos, sendo que não utiliza-se de nenhum meio auxiliar para isso. No entanto, nem tudo se fixa de modo igual, de maneira que “[...] se fixa melhor aquilo que tem um significado importante para a vida, aquilo que está relacionado com os interesses e necessidades do sujeito, com as tarefas e fins de sua atividade” (SOKOLOV, 1969, p.204).

A memória voluntária ou intencionada, caracteriza-se pelo fato de o sujeito memorizar algo, utilizando-se de meios auxiliares, ou seja, é uma atividade racional com um fim proposto. Assim, na atividade escolar o aluno utiliza-se da fixação voluntária quando uma matéria ou conteúdo se repete muitas vezes até que consiga recordá-lo sem equívocos. “Em igualdade de

---

<sup>19</sup> Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de la memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana.

condições, a memória de fixação voluntária é mais efetiva que a involuntária” (SOKOLOV, 1969, p. 205).

A aquisição da linguagem teve um papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, inclusive da memória voluntária, pois “[...] a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento, culminou na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária” (MARTINS, 2015, p.161).

Com base nos estudos realizados na “idade de transição”, isto é, na adolescência, Vygotsky (1996, p. 133) afirmou:

A análise do estudo das peculiaridades do pensamento da criança na idade escolar e seus vínculos com a memória nos era imprescindível para determinar corretamente as mudanças que se produzem na memória do adolescente. [...] Como hipótese, já havíamos suposto que a dedução fundamental desse estudo era que a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória do escolar. Se na criança o intelecto é uma função da memória, na adolescência a memória é função do intelecto. Da mesma forma que o pensamento primitivo da criança se apoia na memória, a memória do adolescente se apoia no pensamento<sup>20</sup>.

Na idade escolar, o desenvolvimento da memória continua sob a influência do ensino e da educação sistematizados. “Neste período se observa não somente o aumento do que se pode fixar na memória e recordar, como também a velocidade com que isso é alcançado” (SOKOLOV, 1969, p. 229).

Martins (2015) destaca que se na criança o pensamento se ancora em representações visuais, em imagens, na adolescência e fase adulta percebe-se uma inversão com a conquista do pensamento em conceitos, e a memorização não se dá mais pelo que é percebido, mas essencialmente pelo que é compreendido.

---

<sup>20</sup> El análisis del estudio de las peculiaridades del pensamiento del niño en la edad escolar y de sus vínculos con la memoria nos era imprescindible para determinar certeramente los cambios que se producen en la memoria del adolescente. [...] Como hipótesis se había supuesto ya que la deducción fundamental de dicho estudio era que el cambio principal en el desarrollo de la memoria del adolescente consiste en el cambio inverso de las relaciones que existían entre el intelecto y la memoria en la edad escolar. Si en el niño el intelecto es una función de la memoria, en el adolescente la memoria es función del intelecto. Al igual como el pensamiento primitivo del niño se apoya en la memoria, la memoria del adolescente se apoya en el pensamiento

[...] para maior efetividade da memorização, não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse processo exige a organização intencional da atividade, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra. A maior efetividade da memória requer, portanto, uma atitude ativa por parte do indivíduo (MARTINS, 2015, p.166).

Para tornar-se memória lógica e mediada, superando assim a memorização mecânica, a memorização voluntária utiliza-se da apropriação e internalização de signos. “[...] os processos naturais vão se colocando a serviço das funções culturais de memorização” (MARTINS, 2015, p.302).

Conforme Vygotsky e Luria (1996) fazer bom uso da memória é organizar o repertório psicológico utilizando-se de estruturas auxiliares como recursos para lembrar-se.

Fica muito claro dentro da THC a importância do papel da escola e do professor na sala de aula regular bem como do AEE para o aluno da Educação Especial na formação da memória lógica, ancorando o pensamento e a apropriação dos conceitos científicos, de maneira a contribuir para a formação da memória voluntária e de outras FPS.

### 1.3 SOBRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para a THC é praticamente impossível tratar separadamente as funções do pensamento e da linguagem, dado que estes processos se imbricam durante o percurso histórico de formação da consciência humana (MARTINS, 2015). Conforme Vygotsky (1995, p. 270) “[...] a confusão originada na psicologia infantil se deve ao fato de que os psicólogos não sabem distinguir o desenvolvimento da linguagem do desenvolvimento do pensamento”<sup>21</sup>. A referência aos psicólogos é relativa ao que Vigotski denomina a velha psicologia.

Para superar essa dificuldade, Vygotsky (1995) analisou experimentos realizados com desenhos de crianças, destacando que a percepção e o

---

<sup>21</sup> La confusión originada en la psicología infantil se debe a que los psicólogos no han sabido distinguir el desarrollo del lenguaje del desarrollo del pensamiento.

pensamento sobre o mundo apresentado pela criança pequena, excluindo a linguagem, é sincrético, isto é, integral estabelecendo nexos entre os objetos observados, formando grupos. Conforme Vygotsy (1995, p. 265), “Sincretismo é uma peculiaridade do pensamento infantil que permite que se pense em blocos completos sem se dissociar ou separar um objeto do outro<sup>22</sup>.”

Entretanto, o desenvolvimento da linguagem dessa mesma criança origina-se com palavras soltas, depois a criança une as palavras, mais tarde forma orações com sujeito e predicado e bem mais tarde forma orações mais complexas envolvendo oração principal e orações subordinadas.

Portanto, nos primeiros anos de vida da criança, as curvas do desenvolvimento do pensamento e do desenvolvimento da linguagem não coincidem, entretanto há entre esses processos uma dependência recíproca. Nos adultos inclusive essas funções podem ser em certa medida, independentes, desligadas entre si (VYGOTSKI, 1995). No entanto, a respeito do funcionamento cerebral, o autor afirma que não existem dois centros cerebrais que funcionem independentes um do outro, pois quando estimulados linguagem e pensamento estabelecem um vínculo entre si, sendo que os experimentos na perspectiva da THC demonstram que as mudanças decisivas do comportamento infantil se produzem quando a criança começa a se utilizar da palavra, da linguagem, como ferramenta para representar os objetos e fenômenos.

A revolução que ocorre com a criança quando o pensamento passa a operar com a ajuda da linguagem pode ser comparada à revolução que ocorreu quando o homem passou a se utilizar de ferramentas para modificar o ambiente, uma vez que, “[...] o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas” (VYGOTSKI, 1995, p.278)<sup>23</sup>.

Assim, como enfatiza Martins (2015)

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento

---

<sup>22</sup> El sincretismo es una peculiaridad del pensamiento infantil que le permite pensar en bloques íntegros sin disociar, ni separar un objeto de otro.

<sup>23</sup> El desarrollo del lenguaje reestructura el pensamiento, le confiere nuevas — formas.

quanto na linguagem resulta exatamente do fato que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o “lugar” que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo (MARTINS, 2015, p. 224).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem alteram o desenvolvimento de todas as demais FPS. Portanto, as relações entre as funções do pensamento e da linguagem representam um dos mais complexos problemas da psicologia e o entendimento destes conceitos é basilar para a compreensão da humanização do psiquismo, pois

A evolução do conteúdo do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas. O núcleo dessa evolução reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. Destarte, Vigotski descartou quaisquer possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, discursivo, “superior”, na ausência da internalização de signos (MARTINS, 2015, p. 215).

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio entre os homens correspondendo a uma imagem subjetiva da realidade objetiva salientando-se o desenvolvimento cultural da linguagem e o significado da palavra como núcleo social do desenvolvimento da linguagem e do pensamento (MARTINS, 2015).

Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

A fase do pensamento sincrético, própria aos anos iniciais de vida, é caracterizada pela indefinição do significado da palavra e a formação de conceitos é realizada com o agrupamento de objetos de modo desorganizado e



sem qualquer ordenação lógica. “A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um agrupamento mental” (MARTINS, 2015, p.216).

O pensamento por complexos compreende o término da primeira infância até o início da adolescência. Nesta fase “[...] a criança começa a reunir figuras homogêneas no mesmo grupo, formando complexos de acordo com as relações objetivas que começa a descobrir nas coisas”<sup>24</sup> (VYGOTSKY, 2001, p.137). Vigotski enfatiza que o pensamento por complexos representa a fase de um pensamento mais coerente e objetivo, embora essa coerência e objetividade ainda não sejam iguais à coerência característica do pensamento conceitual alcançado pelo adolescente. É na adolescência que o sujeito alcança a fase do pensamento conceitual, atingindo seu mais alto grau de abstração.

No entanto, esse processo de mudança e estágios no desenvolvimento dessas diferentes formas de pensamento não pode ser considerado como um processo puramente mecânico, no qual cada nova fase começa quando a anterior já termina (VYGOTSKY, 2001).

O uso específico da palavra, o uso funcional do signo constitui-se no aspecto novo, essencial e central de todo esse processo, que pode ser considerado a base para a formação de conceitos, como se pode verificar no excerto abaixo:

Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. Em primeiro lugar, o pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito é, [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo que lhe é visível as leis e os elos que ele contém (VYGOTSKY, 1996, p. 70).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> [...] el niño comienza a reunir figuras homogéneas en un mismo grupo, formando con ellas complejos acordes con las relaciones objetivas que empieza a descubrir en las cosas.

<sup>25</sup> Siendo un medio muy importante de conocimiento y comprensión, el concepto modifica substancialmente el contenido del pensamiento del adolescente. En primer lugar, el pensamiento en conceptos revela los profundos nexos que subyacen en la realidad, da a conocer las leyes que la rigen, a ordenar el mundo que se percibe con ayuda de una red de

Alcançando esse patamar de desenvolvimento, articulado a todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo (MARTINS, 2015).

Vigotski trabalha com a diferença entre conceitos espontâneos, que são aqueles que se constituem na experiência do cotidiano do sujeito de forma assistemática e os conceitos científicos, que são elaborados de forma sistemática, constituídos, sobretudo, pela educação escolar. Assim, evidencia-se o papel da escola na formação das formas superiores de pensamento. Para Vigotski, a instrução escolar e a aprendizagem devem ser pensadas em prol da formação de conceitos científicos, sendo, portanto, necessária uma aprendizagem que de fato promova o desenvolvimento do sujeito.

Pode-se dizer que os conceitos científicos próprios do saber escolar, dependem do emprego de signos culturalmente elaborados, os quais para serem apropriados pelo aluno, carecem da mediação do pensamento de alguém que os domine salientando-se, portanto, a função da escola.

Smirnov (1969, p. 272) esclarece que o ensino escolar exige pensar com um propósito específico e condicionado a um problema. Subordinar o pensamento à solução do problema apresentado e “[...] passar de um problema para outro ou de uma ação para outra quando necessário, forma a flexibilidade e a mobilidade do pensamento de crianças em idade escolar”.

O papel da escola pode ser entendido como o de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pensar abstratamente e não somente propiciar um acúmulo de informações. O alunado, composto por adolescentes e, portanto, com possibilidades de desenvolver a capacidade de abstração, deve ser desafiado pelo professor no sentido de ir além dos conhecimentos trabalhados na sala de aula, de maneira a ser responsabilizado também pelo seu desenvolvimento.

---

relaciones lógicas. El lenguaje es un medio poderoso para analizar y clasificar los fenómenos, de regular y generalizar la realidad. La palabra, portadora del concepto es, [...] la verdadera teoría del objeto al que se refiere; lo general, en este caso, sirve de ley a lo particular. Al conocer con la ayuda de las palabras, que son los signos de los conceptos, la realidad concreta, el hombre descubre en el mundo visible para él las leyes y los nexos que contiene.

Da mesma forma, é importante que ao aluno que for identificado com indicativos de AH/SD seja ofertada a possibilidade de se desenvolver adequadamente não somente em sua área de potencialidade, mas em outras áreas que possam ser trabalhadas.

Diante da importância do desenvolvimento do pensamento e da linguagem e do papel do pensamento por conceitos no desenvolvimento do psiquismo humano, pode-se inferir a importância do AEE para o aluno com indicativos de AH/SD no sentido de instrumentalizá-lo para alcançar níveis maiores de autonomia e capacidade de abstração, na medida em que lhe for proporcionada a oportunidade de enriquecimento curricular.

Essa ampliação da autonomia e da capacidade de abstração possibilitada pelo **enriquecimento curricular** proposto para o trabalho na SRM, configura-se como uma possibilidade de desenvolvimento destas características tanto aos alunos com AH/SD, quanto pode e deve inclusive, ser trabalhado com todos os alunos na sala de aula regular.

#### 1.4. SOBRE IMAGINAÇÃO

Sobre a imaginação, Ignatiev (1969) refere que é uma função especificamente humana que tem seu desenvolvimento no processo do trabalho. Pelo trabalho, o homem influencia o mundo que o rodeia e muda a realidade com objetivos determinados e segundo seus planos. “Antes de construir alguma coisa material, o homem já tem essa criação mental em sua cabeça<sup>26</sup>” (IGNATIEV, 1969, p.308). Isso significa que a imaginação, tem também a função de dirigir o comportamento na busca do objetivo imaginado.

Conforme Martins (2015, p.226), “[...] imaginação designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Portanto, de certo modo, todos os processos funcionais são, em alguma medida, processos

---

<sup>26</sup> Antes de construir alguna cosa material, el hombre la crea mentalmente em su cabeza.

imaginativos”. Quando algo chama a atenção, ou seja, é percebido, captado pelo cérebro, esse algo passa a ser imaginado. Nesse processo

[...] as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa (MARTINS, 2015, p.227).

A imaginação atua junto com a criatividade. E pensar é imaginar palavras, portanto, também a linguagem é imaginação. “[...] toda imaginação cria algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória”. A memória orienta operações mentais do passado enquanto a imaginação orienta as operações do que ainda não foi vivido, ou seja, do futuro (MARTINS, 2015, p.230). Mas, pode-se considerar que a memória fornece a matéria-prima para a imaginação.

A imaginação ou fantasia, não é sinônimo de algo irreal, que não se ajusta à realidade e, portanto, carente de qualquer valor prático. Da mesma forma que o pensamento, bem como as demais funções, a imaginação se manifesta em todas as faces da vida cultural, fundamentando a produção científica, técnica e artística da humanidade (VIGOTSKI, 2009).

Essa atividade criadora não se revela somente nas grandes invenções e na genialidade, mas em tudo que emprega a imaginação, combinação, modificação e criação de algo novo. Nesse sentido, pode-se entender que se imagina em todo o momento no qual buscamos novas soluções para os problemas que enfrentamos no cotidiano.

Os objetos da vida diária, mesmo que simples e habituais, que correspondem à criação coletiva dos inventores anônimos, são fantasia cristalizada e revelam que o cérebro possui a função de combinar elementos e criar alternativas, função essa tão importante quanto as demais (VIGOTSKI, 2009). Porém, há situações em que essa rearticulação de elementos de novas maneiras se acelera, ou seja, a criatividade se acelera. Portanto, da mesma forma que o pensamento, bem como as demais funções, a imaginação se manifesta em todas as faces da vida cultural, fundamentando a produção científica, técnica e artística da humanidade (VIGOTSKI, 2009).

Notadamente como acentua Vigotski (2009), reconhece-se o potencial criativo de grandes gênios como Liev Tolstoi (1828-1910), Thomas Edison (1847-1931) e Charles Darwin (1809-1882), porém é incorreto pensar que na vida de uma pessoa comum não haja criação, pois esta é condição necessária para a existência humana.

Portanto, como alerta Vigotski, “[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p.14). A imaginação, portanto, não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.

Para Vigotski, a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, portanto quanto mais rica a experiência, mais haverá material para o desenvolvimento da imaginação.

Aqui se pode inferir o papel da escola e do professor na oferta de experiências enriquecedoras para a criança, com o objetivo de criar bases sólidas para sua atividade de criação, como se pode observar no excerto abaixo

No que se refere às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora. Esse modo de conceber traz significativas implicações sociais e políticas e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida (SMOLKA, 2009, p.23).

Reiterando as palavras de Vigotski e fazendo um contraponto com a educação pública, Smolka (2009) chama a atenção para a natureza histórico social da educação escolar e a necessidade de uma prática pedagógica com objetivos bem definidos, quais sejam a transmissão do conhecimento científico, de maneira que o ensino promova de fato, o desenvolvimento.

Para Vigotski, há uma dupla e recíproca dependência entre realidade e experiência, e a imaginação constitui-se em uma condição necessária para quase todas as funções cerebrais do ser humano. A grande maioria das

invenções ficam no anonimato, são as condições materiais de uma determinada época histórica que determinam essas condições de produção criativa (VIGOTSKI, 2009).

As grandes criações humanas, assim como as corriqueiras, encontram-se diretamente relacionadas as condições sócio históricas postas e ao processo de amadurecimento histórico de cada indivíduo.

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados com anterioridade e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. Por isso notamos estrita sequência no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhum descobrimento, nenhuma invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. [...]. Isso mesmo explica a distribuição desproporcionada de inventores e inovadores nas diversas classes sociais. As classes privilegiadas têm dado uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por ter em suas mãos precisamente todas as condições necessárias para criar. (VIGOTSKI, 1998, p. 37-38)<sup>27</sup>

Vigotski reitera, nesse excerto, a necessidade de condições históricas materiais e sociais para que os processos criativos se concretizem. Quando se trata das classes menos favorecidas, principal usuário da educação pública, se a escola não fornecer as condições necessárias, o sujeito poderá ser alijado de suas possibilidades de pleno desenvolvimento. Não terá se apropriado dos conceitos científicos de modo a reorganizá-los de maneira criativa, utilizando-os em outros contextos. Nesse sentido a generalização não deixa de ser um processo criativo.

Segundo Ignatiev, (1969, p.337), na idade escolar a imaginação apoia-se em uma maior experiência de vida e em conhecimentos mais elaborados. “Para sua atividade criativa, o estudante conta com o conhecimento especial

---

<sup>27</sup> Todo inventor, por genial que sea, es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. [...]Eso mismo explica también la distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para la creación.

que possui”. Para esses autores, o desenvolvimento da imaginação pode ser direcionado e é necessário direcioná-lo no trabalho escolar, pois é esse trabalho que possibilitará ao aluno a apropriação desses conhecimentos especiais, mais elaborados, ou seja, o conhecimento científico.

Conforme Alves (2017) as pesquisas revelam que a imaginação é uma das FPS que mais se destaca entre os alunos com indicativos de AH/SD. Contudo, mesmo que tais alunos apresentem potencial elevado em determinadas áreas do conhecimento, se não forem identificados pela escola e conseqüentemente não receberem o AEE de modo a adequar suas peculiaridades, poderão sentir-se desestimulados e marginalizados do processo educacional.

Para a THC, as FPS se originam em um dado contexto cultural e são historicamente determinadas. Neste sentido, a teoria nos faz pensar na urgência de alternativas de uma escola que contribua com a instrumentalização de todos os alunos de maneira a superar a reprodução de situações que acentuem os processos de alienação a que são expostos no atual modelo econômico e social.

Após essa reflexão sobre o desenvolvimento das FPS e a contribuição que a compreensão desta teoria oferece ao processo de ensino aprendizagem, na próxima seção analisar-se-á o conceito de AH/SD e suas características.

## **2 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

A presente seção tem o intuito de discutir o conceito de AH/SD e suas especificidades quanto à identificação da pessoa com essa condição, bem como apresentar o que dizem as leis federais e estaduais sobre os direitos desses sujeitos incluindo o AEE para a área.

Assim, partindo do conceito de Vigotski sobre a genialidade, abordam-se as características das pessoas com indicativos de AH/SD, a partir dos documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC, bem como das contribuições de autores contemporâneos, como Fleith e Alencar (2007); Freitas e Pérez (2010); Guenter (2006); Pérez (2005; 2009,2011); Pérez e Freitas (2014); Renzulli (2004, 2014a); Sabatella (2005); Virgolim (2007; 2010; 2019), em sua maioria professores pesquisadores ligados a Universidades e a movimentos e órgãos de iniciativa popular para o apoio e o desenvolvimento da temática no Brasil.

Embora estes autores nem sempre concordem ou se utilizem do mesmo referencial teórico, são pesquisadores ligados ao Conselho Brasileiro para Superdotação - CONBRASD, importante órgão composto por pessoas físicas e jurídicas (incluindo profissionais, pesquisadores, pais) de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com AH/SD. Este órgão promove a formação continuada na área proporcionando congressos, seminários, encontros e disseminando a discussão e a militância na temática por parte de pesquisadores, professores e pais.

### **2.1 O QUE VIGOTSKI NOS ENSINA SOBRE A GENIALIDADE**

No ano de 2001, foi publicada pela Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica-PUC de Campinas, sob a autoria de Cristina Maria de Carvalho Delou e Jose Geraldo Silveira Bueno, a tradução de um texto sobre genialidade escrito por Vigotski nas colunas 612 a 614 do Tomo VI.



Conforme Delou e Bueno (2001), até aquele momento, o texto estava impresso somente na língua russa. Portanto de posse da tradução para a língua portuguesa, efetivaram a publicação, entendendo a importância do material aos pesquisadores brasileiros sobre “[...] a concepção básica de genialidade apresentada pelo maior representante da vertente soviética da psicologia histórico-cultural” (DELOU; BUENO, 2001, p.98).

Nos dias atuais, contamos com o original do russo traduzido para o espanhol na obra *La Genialidad y otros textos inéditos*, tradução de Guillermo Blanck, no ano de 1998. Porém, até o ano de 2001 não se tinha conhecimento deste texto no Brasil.

No texto, Vigotski descreve a genialidade como

grau superior de talento, manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – ciências, arte, tecnologia, política. A genialidade distingue-se do talento principalmente pelo nível e pelas características da sua obra: os gênios constituem-se "pioneiros" de uma nova época histórica em seu campo (VYGOTSKI, Tomo VI, p.612-613, apud DELOU; BUENO, 2001, p. 98).

Ao analisar a vida e obra de Vigotski, pode-se inferir seguramente que se trata da mente de um gênio, que apesar de sua curta existência, pois faleceu com trinta e oito anos incompletos, deixou uma contribuição teórica que revolucionou a psicologia de seu tempo histórico e transformou-se em um clássico para as gerações posteriores.

Para Luria (1992, p.42)

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência.

Segundo Prestes (2012) em análise da biografia escrita pela filha de Vigotski, este não frequentou a escola primária, pois recebeu instrução em

casa de seus pais e de um tutor contratado pela família, o que era comum nas famílias abastadas à época. Com a educação e instrução recebidas em casa, conseguiu ingressar direto na 6ª série do ginásio masculino de Gomel, cidade para onde seus pais se mudaram quando ainda era um bebê. Na escola que frequentou “[...] destacava-se não só pela altura, uma cabeça acima de seus colegas, mas pelo conhecimento que tinha” (PRESTES, 2012, p. 23).

Como foi instruído em casa, o pai de Vigotski percebeu muito cedo o interesse do filho pela filosofia, e um dos primeiros livros com o qual o presenteou foi *Ética*, de Baruch Spinoza (1632-1677), um livro que estava proibido na Rússia Czarista. “As ideias de Spinoza irão guiar as suas buscas na psicologia, e em muitos de seus trabalhos escritos podemos notar isso” (PRESTES, 2012, p.24).

Vigotski cursou direito na Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou e ao mesmo tempo ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski, onde teve como professores as mais brilhantes cabeças do mundo acadêmico russo da época (PRESTES, 2012, p. 25).

Na continuidade do texto (VYGOTSKI, Tomo VI, p.612-613 apud DELOU; BUENO, 2001, p. 99), Vigotski desconstrói a ideia de que o gênio ou o talentoso se destaca em todos os aspectos do desenvolvimento.

A genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos os aspectos; com frequência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum da atividade criadora em uma determinada área. A estrutura típica da personalidade da pessoa genial, o impacto e a intensidade da criatividade, que superam enormemente ao normal, tudo isso fez com que se percebesse, por longo tempo, a genialidade como fenômeno secreto, místico, de natureza espiritual. A questão da origem hereditária da genialidade não pode, do mesmo modo, ser considerada definitivamente esclarecida. A genialidade, pelo visto, não se constitui em uma unidade genética fechada e não é herdada em inteireza. Condições econômicas e sociais favoráveis podem concorrer para um excelente aproveitamento dos talentos inatos.

Vigotski chama a atenção para a ideia que ainda hoje frequentemente permeia o senso comum, no sentido de considerar que a inteligência seria

biologicamente constituída *a priori* ou, ainda, considerá-la como algo cuja origem seria mística ou espiritual, o que também era muito comum à época, em relação às questões mentais. Neste sentido, os gênios ou talentosos seriam pessoas predestinadas, que já nasceriam dotadas de um superpoder, e portanto não necessitariam de orientação e direcionamento.

Ressalta-se a importância da condição histórica do sujeito na constituição de sua genialidade. Quando Vigotski afirma que a genialidade não se constitui como uma unidade genética fechada, significa que há um componente genético, mas aberto às novas formações as quais decorrerão tanto da história pessoal do sujeito, quanto da história de seu grupo social.

Leites (1969, p.443) define o talento como um alto grau de habilidades. No entanto, os autores salientam que, para que o talento seja desenvolvido, é indispensável estudo prolongado. “O talento não libera o indivíduo da necessidade do trabalho”.

Igualmente a questão da hereditariedade se não estava esclarecida à época de Vigotski, atualmente apesar de toda evolução, não encontra base científica para afirmar que os genes das Altas Habilidades sejam herdados em um processo meramente biológico e linear (DELOU E BUENO, 2001). Pelo contrário, como afirma Leites (1969, p.443): “Quanto mais talentoso o indivíduo, mais complicadas e mais responsáveis são as tarefas que se apresentam”.

A própria biografia e percurso produtivo de Vigotski mostram que desde muito cedo ele já demonstrava sinais de muito talento que provavelmente em alguma medida fosse de traço biológico, hereditário. Porém, com fundamento na THC fica evidente que a partir do nascimento, não é mais possível considerar-se que qualquer função humana seja apenas biológica.

Assim, destaca-se o fato de que sua família lhe proporcionou condições e estímulos favoráveis como o contato com a cultura, a arte, e durante sua trajetória acadêmica igualmente foi exposto a brilhantes professores além de que seu próprio tempo histórico foi propício ao seu desenvolvimento intelectual.

Supostamente Vigotski quando escreveu o verbete sobre genialidade não fazia ideia do quão importante sua produção se tornaria para as gerações futuras. Porém é possível estabelecer uma comparação entre seus próprios escritos e sua trajetória, como podemos observar no excerto abaixo:

Se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial e cria o gênio. Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições (VYGOTSKI, Tomo VI, p.612-613 apud DELOU E BUENO, 2001, p. 99)

Aqui se pode inferir que Vigotski não somente salienta o papel do ambiente social na concretização da genialidade, mas o coloca como determinante histórico de um dado tempo e lugar para a manifestação dessa característica humana.

Bifon (2009, p.106), corrobora com esta ideia quando manifesta que “Toda produção de qualquer homem, mesmo que seja genial, é determinada pela prática que a demandou e possibilitou”. E, ao referir-se à prática, Bifon (2009) considera a prática coletiva, relativa à ciência historicamente construída pelos homens: “Não é possível falar de um gênio sem remeter a todos os pesquisadores geniais, superdotados, comuns e deficientes que o precederam e lhe foram contemporâneos”.

No excerto a seguir, o próprio Vigotski, apoiando-se em pesquisas desenvolvidas à época, reitera o papel do determinismo histórico das grandes descobertas e a necessidade de condições sociais favoráveis para o desenvolvimento de talentos

Os talentos surgem em toda parte e a todo momento, onde e quando existem condições sociais favoráveis ao seu desenvolvimento. Isso significa que todo talento surgido na realidade, isto é, todo talento tornado força social, é fruto das relações sociais" (Beitov). O determinismo histórico das grandes descobertas e de todas as criações das pessoas geniais revela-se ainda em mais um fato notável, propriamente na contemporaneidade. Mentré montou uma tabela contendo até 50 exemplos de descobertas científicas e inventos feitos simultaneamente (por ex.: Geometria Analítica – Descartes, Fermat; cálculo infinitesimal – Newton, Leibniz; Geometria não-euclidiana – Lobatchevski, Gauss, Riman etc.). A genialidade representa, assim, toda uma teia de questões – biológicas, psicológicas e sociais, ainda distantes de estarem resolvidas pela ciência com a devida clareza e plenitude (VYGOTSKI, Tomo VI, p.612-613 apud DELOU; BUENO, 2001, p.99).

Vigotski reitera o papel fundamental das relações sociais, do tempo histórico e principalmente, das condições sociais favoráveis para o surgimento dos talentos. Cabe uma reflexão sobre o papel da escola pública, no sentido de emancipar os sujeitos a partir da apropriação dos conteúdos científicos, da cultura e da democratização do conhecimento cientificamente acumulado.

Vigotski argumenta ainda que

O grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa se expressa não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos [...] o talento cultural significa, antes de mais nada, usar racionalmente as capacidades de que se é dotado (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

O desenvolvimento cultural dos sujeitos com ou sem indicativos de AH/SD, objeto do conhecimento escolar, promove o desenvolvimento das FPS. Portanto, se faz necessário que os professores que atuam na regência de turma, bem como diretores, pedagogos, pais e comunidade em geral conheçam o que são AH/SD, quais características são próprias dos sujeitos com indicativos dessa condição particular, para que mais alunos possam ser identificados e a oferta do AEE possa ocorrer, de maneira que se promova o desenvolvimento humano pleno e a realização pessoal desses alunos enquanto seres genéricos e singulares.

## 2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS, CONCEPÇÕES E IDENTIFICAÇÃO

O desconhecimento da concepção de desenvolvimento proposta pela THC favorece a proliferação e manutenção das concepções que cercam o tema AH/SD.

Apesar do tema AH/SD constar nos documentos oficiais, Leis e Resoluções do país há um tempo considerável, ainda é permeado de ideias equivocadas e preconceitos baseadas no senso comum, mesmo por parte de

educadores, pais e pelas próprias pessoas com indicativos de AH/SD que estão na invisibilidade social.

Essas concepções populares muito enraizadas principalmente entre os educadores, podem dificultar a identificação das pessoas com indicativos de AH/SD, como alertam alguns pesquisadores da área (PÉREZ, 2007; CRUZ, 2014; ALVES, 2017), exatamente por se configurarem como um obstáculo na identificação e atendimento das AH/SD.

Conforme Carneiro (2015), a tarefa de definir Superdotação é complexa, observando que se trata de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da influência dinâmica de muitos fatores, incluindo habilidades gerais e específicas, criatividade, nível de motivação e autoconceito, interesse, oportunidades oferecidas e recursos da comunidade.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei 5692/71) que apontou a condição da Superdotação e o necessário tratamento especial, tem-se reconhecido a existência deste público inclusive suas necessidades educacionais especiais. No entanto, a literatura e pesquisas na área comumente explicitam o pouco conhecimento a respeito do assunto por parte de profissionais da educação, bem como pais e da população em geral, denunciando a invisibilidade da área e pouca abrangência das políticas públicas no que se refere à AH/SD.

Antipoff e Campos (2010) pontuam que persiste a concepção equivocada de que o sujeito com AH/SD possui dentro de si todas as possibilidades necessárias para garantir seu desenvolvimento. Essa ideia desconsidera os fatores social, cultural e histórico na formação, visto que toma o problema somente na perspectiva individual.

Em outras palavras, podemos dizer que o sujeito com AH/SD tem suas particularidades como todo ser humano, e o que mais chama a atenção de imediato é a habilidade superior em alguma área quando comparado com a população da mesma faixa etária. Em decorrência disso, acredita-se equivocadamente que ele não precisa de ninguém, fazendo crer que as AH/SD seriam decorrentes de fatores genéticos (PÉREZ, 2005).

No entanto, conforme Alencar (2007) propõe

O que se observa é que nem todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de características pessoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média. Neste sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais (ALENCAR, 2007, p.17).

Com relação as concepções errôneas que permeiam o entendimento das pessoas em geral, Alencar e Fleith (2001) elencam algumas, provenientes de confusões teóricas sobre o assunto AH/SD:

- Entendimento de Superdotação como sinônimo de genialidade. Como vimos em Sabatela (2005) e Virgolim (2019), o gênio é o indivíduo que produziu algo que causou grande impacto em sua geração, e permaneceu em outras, deixando um legado de grande originalidade.

- A ideia de que o indivíduo com AH/SD apresenta sempre alta produtividade e bom rendimento na escola por mérito próprio. Essa concepção não leva em conta a importância do ambiente no desenvolvimento das habilidades individuais e desconsidera o fato de que alguns superdotados podem apresentar até mesmo baixo rendimento escolar em áreas que não são de seu interesse.

- A concepção de que toda pessoa com AH/SD tem um pouco de loucura. Segundo Alencar e Fleith (2001) os estudantes com AH/SD tendem a apresentar um desenvolvimento físico, social e emocional igual aos demais alunos. O desajustamento emocional pode interferir e causar problemas para o estudante com AH/SD, mas não é inerente ao fenômeno.

- Considerar AH/SD como um fenômeno raro e, portanto, difícil de encontrar. Essa ideia colabora com a baixa identificação dos estudantes no Censo Escolar e conseqüentemente com a não oferta de AEE para estes sujeitos.

Quando se trata das AH/SD, os autores contemporâneos (ALENCAR, 2007; PÉREZ, 2005, 2011; SABATELLA, 2005; VIRGOLIM, 2010; 2019) concordam que de maneira geral, tem-se a ideia errônea de que esta população por possuir biologicamente o “algo a mais” (aqui entra a concepção

do gênio, do super-herói, do sabe-tudo) por si só desenvolveria suas potencialidades, teria recursos suficientes individualmente e não precisaria da escola.

Para que essas ideias equivocadas sejam discutidas e superadas, faz-se necessário, portanto, a abordagem do conceito e das características e singularidades apresentadas pelos indivíduos que fazem parte desta população, segundo os documentos oficiais e pesquisadores da área, no sentido da problematização das concepções e quebra de barreiras, especialmente entre os trabalhadores da educação, com o objetivo de dar mais visibilidade a estes sujeitos e ampliar a possibilidade de atendimento, com o propósito de que se desenvolvam de maneira plena como é seu direito.

Em se tratando do conceito de AH/SD, o documento do MEC intitulado “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação” (BRASIL, 2007) cita que os educandos com AH/SD são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Vale ressaltar que para além da rapidez de aprendizagem denota-se a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse. Este entendimento, “[...] permitiu que a Superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural” (BRASIL, 2007, p.28).

Estes alunos possuem comportamentos diferenciados de acordo com as áreas em que manifestam interesse e habilidade acima da média.

Quanto à definição sobre AH/SD no que diz respeito aos documentos oficiais, no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontramos a seguinte descrição

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



Segundo a literatura estudada, percebe-se que a primeira confusão teórica se refere às terminologias ou conceitos das palavras: Gênio, superdotado, prodígio, precoce.

Várias são as definições de Superdotação e os termos utilizados para definir o conceito, alguns dos quais descrevem apenas parte do que é da condição de superdotado:

**Talentoso:** terminologia usada por alguns autores que denominam de talento as habilidades na área artística ou psicomotora e Superdotação as que estão direcionadas à melhor produção acadêmica. Talento pode também ser usado para uma habilidade específica que o indivíduo possui;

**Gênio:** o gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que causa transformação em um campo do conhecimento e pode mudar conceitos estabelecidos, permanecendo por gerações;

**Precoce:** geralmente se refere a uma criança que evidencia habilidade específica, prematuramente desenvolvida, em qualquer área do conhecimento;

**Prodígio:** refere-se à criança que em idade precoce demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante à de um profissional adulto, em algum campo específico. Pode ser usado também quando a criança tem um estilo muito disciplinado de motivação (SABATELLA, 2005, p.62-63, grifos nossos).

Corroborando com Sabatella, Virgolim (2019) acrescenta que

[...] uma criança que lê antes dos cinco anos de idade, por exemplo, pode ser chamada de precoce: ela desenvolveu uma habilidade algum tempo antes do que se é esperado. O quanto essa habilidade vai diferir das outras crianças da mesma idade determina o nível da precocidade-eventualmente todas irão ler (dadas as condições adequadas, claro); os prodígios são aqueles casos que geralmente a mídia apresenta ao público, exatamente por sua raridade e surpresa que causa em nós (VIRGOLIM, 2019, p.101-104).

Destarte, é necessária a apropriação da terminologia adequada para que se atribua adequado significado a cada um dos conceitos construídos socialmente.

Ainda com relação ao conceito de AH/SD, Virgolim (2019, p.104) diz que as expressões “[...] pessoa com Altas Habilidades, pessoa talentosa e superdotado” são as mais apropriadas para designarem pessoas com

indicação de habilidade superior em alguma área do conhecimento quando comparada a seus pares. Essa distinção torna-se importante uma vez que somente a palavra superdotado, vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum ou, ainda, “Frequentemente a mídia associa o superdotado ao gênio, às habilidades inatas e ao desempenho excelente em todas as áreas, numa clara demonstração da desinformação sobre o tema em nossa sociedade” (VIRGOLIM, 2019, p.104). Assim, utilizar-se somente da palavra superdotado para a definição de AH/SD pode contribuir com interpretações equivocadas.

No ano de 2007, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial à época e do Departamento de Políticas de Educação Especial, desenvolveu material contendo quatro volumes de livros que versam sobre as AH/SD, contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com AH/SD e suas famílias, bem como orientações para o professor.

Este material contou com a coordenação da Dra. Ângela Maria Virgolim, importante pesquisadora brasileira na área das AH/SD e colaboração de outros pesquisadores brasileiros.

Segundo Claudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação-SEESP à época da confecção do material, trata-se de

[...] ideias e procedimentos que serão construídos de acordo com a realidade de cada Estado contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2007, p.5).

O conteúdo apresenta vasto material sobre o tema, com os assuntos divididos em quatro volumes:

- Encorajando Potenciais
- Orientação a Professores
- Atividades de Estimulação de Alunos

### -O Aluno e a Família

O primeiro volume *Encorajando Potenciais* traz a fundamentação teórica utilizada pelo MEC e está assim dividido: no primeiro capítulo sob o título “Por que investir na educação de alunos com altas habilidades/Superdotação?”, são discutidos os papéis da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento de talentos. O segundo capítulo, “O que as palavras querem dizer?”, trata de esclarecer as diferentes terminologias utilizadas comumente para designar a pessoa habilidosa de maneira a desconstruir a estereotipagem do tema. O terceiro capítulo “Como reconhecer uma criança superdotada?” traz as características cognitivas e afetivas da pessoa com AH/SD e o quarto capítulo “Encorajando potencialidades” traz informações quanto à identificação das características para serem trabalhadas pela escola com professores e pais, bem como sobre o atendimento especializado para esta população, com base no Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli e no Modelo do Aprendiz Autônomo de George Betts.<sup>28</sup>

Renzulli (2004) baseia-se na concepção do modelo dos três anéis, que trabalha com a teoria de que o agrupamento de traços que caracterizam a expressão de superdotação consiste na interação de três características: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Estes comportamentos podem se manifestar em uma ou mais áreas, possibilitando ao aluno destacar-se. Segundo Renzulli

As pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três agrupamentos de traços exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos nos programas regulares de ensino (RENZULLI, 2014b, p. 544).

A intenção de Renzulli (2004, p. 85), era “[...] transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três

---

<sup>28</sup> O Modelo do Aprendiz Autônomo, desenvolvido por George Betts, diretor do Centro de Educação e Estudos sobre o Superdotado da Universidade do Nordeste do Colorado, foi concebido para satisfazer as necessidades cognitivas, sociais e emocionais do aluno superdotado. O modelo parte do entendimento de que, à medida que tais necessidades são satisfeitas, os alunos se desenvolverão como aprendizes autônomos, com a capacidade de serem responsáveis pelo desenvolvimento, implementação e avaliação da própria aprendizagem. Há cinco dimensões principais: orientação, desenvolvimento individual, atividades de enriquecimento, seminários e estudos em profundidade (BRASIL, 2007, p.65).

grupamento de traços, mas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”.

Renzulli (2014a) propõe que as duas categorias de Superdotação devem ser encorajadas e têm a mesma importância, sendo que geralmente as características de uma e outra interagem entre si: a Superdotação acadêmica e a Superdotação produtivo-criativa.

Nas palavras de Pérez (2006a), a Teoria de Superdotação dos Três Anéis proposta por Renzulli é a que melhor expressa o conceito de AH/SD pelas seguintes razões: busca identificar e detectar as necessidades específicas do aluno ao invés de rotulá-lo a partir de modelos clínicos; descarta a ideia de uma inteligência única, inata e estática, considerando-a como potencial que poderá ser ativada desde que sejam oferecidas oportunidades; considera a Superdotação em quaisquer campos do saber ou do fazer humano, não se restringindo a aspectos cognitivos. Indica dois perfis de Superdotação (acadêmico e produtivo-criativo), dos quais um não tem supremacia nem maior importância sobre o outro. Propõe métodos de identificação qualitativos incluindo várias fontes e, partindo dessa conceituação, elabora uma proposta de atendimento educacional para toda a escola.

Entende-se que o modelo dos três anéis apresentado por Renzulli ratifica a importância do AEE para estes sujeitos, e remete à conceituação de AH/SD a partir das potencialidades dos alunos, de maneira ampla e abrangente. No entanto, a THC considera o homem como sujeito que se constitui nas e pelas relações sociais e com possibilidades e direito de desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Todos os alunos, não somente aqueles com indicativos de AH/SD. A partir de Vygotsky e Luria (1996), pode-se afirmar que o aluno com indicativos de AH/SD, utiliza as FPS de maneira consciente, intencional e à medida em que se apropria do conhecimento, essas funções se desenvolvem ainda mais.

Outra crítica que se faz à fundamentação teórica adotada nos documentos oficiais é que estes documentos preocupam-se em descrever as características e os comportamentos das pessoas com AH/SD, excluindo a discussão da complexidade do sujeito como um todo, sua condição de classe, as condições materiais e teóricas de trabalho dos profissionais da educação

que os atendem, em um país da abrangência geográfica como o Brasil e com todas as mazelas vivenciadas.

Concorda-se com Biffon (2007), quando afirma que um referencial teórico que não considere as potencialidades e as características de altas habilidades ou superdotação como dinâmicas e em relação direta com as condições exteriores, deve ser tomado com cuidado.

Conforme Alves (2017, p. 36), “Se o ensino regular desenvolvesse de forma ampla as potencialidades dos alunos em geral, de fato, não haveria necessidade de um atendimento especial aos alunos com AH/SD”.

Ainda no que diz respeito a características, o documento Brasil (2007), cita que pessoas com AH/SD são aquelas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

[...] a) Capacidade Intelectual Geral - Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação; b) Aptidão Acadêmica Específica – Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola; c) Pensamento Criativo - Produtivo – Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, d) Capacidade de Liderança – Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo e) Talento Especial para Artes – Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas e f) Capacidade Psicomotora – Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas (BRASIL, 2007, p.28).

Nesta concepção, e corroborando com outros autores (DELOU, 2014; PÉREZ, 2009, 2011;) podemos desmistificar a ideia de que somente pessoas com habilidade acadêmica (no dizer comum, aquele que tira excelentes notas na escola) pode ser considerado habilidoso /superdotado. As demais áreas do conhecimento necessitam ser igualmente consideradas na escola pelo olhar atento do educador pois as AH/SD estão presentes em muitos aspectos.

Pérez (2009, p. 303) indica que embora não haja um consenso quanto às características apresentadas pelas pessoas com indicativos de AH/SD, “[...]”

algumas dessas características são recorrentemente mencionadas por diferentes autores, mesmo não compartilhando os mesmos referenciais teóricos subjacentes”

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinho; independência; autonomia, senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outras (PÉREZ, 2009, p.303).

O assincronismo, literalmente entendido como falta de sincronia, configura-se nas AH/SD como a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado normal, podendo causar problemas de desempenho, de personalidade e sociais (PÉREZ, 2009). Segundo Fleith e Alencar (2007, p.45) esses indivíduos demonstram “uma disparidade entre seu desenvolvimento cognitivo e maturidade física ou emocional”.

Exemplificando, pode-se dizer que uma criança pode apresentar ritmos diferentes no desempenho intelectual e no desenvolvimento psicomotor (aprende a ler precocemente, porém o domínio da escrita é tardio) ou demonstra raciocínio matemático extremamente rápido, porém tem dificuldade em verbalizar coisas simples ou dificuldade na escrita. Ainda pode apresentar um desempenho acima da média quando comparada aos seus pares em alguma outra área do conhecimento e, no entanto, seu comportamento pode demonstrar imaturidade ou desempenho emocional abaixo do esperado para a idade (VIRGOLIM, 2019).

A discussão teórica a respeito dessas ideias equivocadas entre professores, pais e comunidade escolar pode contribuir para trazer à visibilidade os educandos com potencialidades e aumentar o número de alunos identificados. Portanto, a identificação configura-se como um ponto importante a se considerar quando se trata de AH/SD.

### 2.2.1 A Identificação dos alunos com AH/SD: o que diz a teoria

Para que a oferta do AEE ocorra, é necessário que o aluno seja identificado como pessoa com AH/SD. Por identificação entende-se o conjunto de instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das AH/SD. Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor possibilitando: conhecer diferentes estratégias que alguns alunos usam na resolução de problemas; revelar seus interesses e motivações; e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) preconizava que a identificação de educandos com “altas habilidades, superdotação ou talentos” deveria levar em conta o contexto sócio econômico e cultural e seria feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento com o intuito de promover ações não apenas integradoras, mas sobretudo, inclusivas. Nota-se que o documento não orienta especificamente como seria a identificação. Subentende-se que a escola como um todo deve se responsabilizar por essa demanda.

Na mesma direção, o Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2015) na meta 4 vem garantir o AEE em SRM, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. Porém, mesmo neste documento mais recente, não há uma indicação formal a respeito da melhor maneira de avaliar uma criança ou adolescente a respeito de suas AH/SD.

No documento específico sobre o assunto desenvolvido pelo MEC, denominado “A construção de práticas educacionais para alunos com AH/SD” consta:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/Superdotação. A atitude mais recomendável entre

os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação (BRASIL, 2007, p.58).

Autores como Renzulli (2004), Virgolim (2007; 2019) e Pérez (2009; 2011) defendem que a identificação das características de crianças com AH/SD é indispensável pois somente desta forma a inclusão em sistemas apropriados que desenvolvam seu potencial e suplementem suas aprendizagens pode se efetivar. Caso a identificação não ocorra, o AEE não acontece e o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades discentes ficam prejudicados. Os autores concordam que o professor, por acompanhar o aluno sistematicamente, tem por excelência a capacidade de indicar aqueles que se destacam. Em suas pesquisas, Ogeda *et al.* (2016), Bergamin (2018) Amaral, Cordeiro e Costa (2018) relatam que a indicação dos alunos para o AEE nos programas apresentados é realizada pelos professores a partir da observação e aplicação de instrumentos de identificação.

Pederro *et al.*, (2017) efetuando levantamento na literatura a respeito da temática, concluíram que a área da avaliação de indivíduos com indicadores de AH/SD ainda precisa de expansão no Brasil, e a criação e adaptação de instrumentos faz-se necessária para que esta população seja atendida de forma eficaz.

Ribeiro (2017), ao comparar o número total de matrículas na Educação Básica declarado no Censo Escolar mais recente de 2016, (48.817.479 alunos) com o número de alunos superdotados obtidos no seu estudo (10.256), verificou um índice correspondente a 0,02% de alunos com AH/SD, percentual bem abaixo do previsto nas estimativas e estudos nacionais e internacionais.

Destacando a discrepância entre os dados estimados como plausíveis pelas pesquisas e os dados reais encontrados, Ribeiro (2017, p.64) conclui que:

- (a) a estimativa mais conservadora da Organização Mundial da Saúde (OMS) define 5% ou 2,83 milhões de superdotados na população brasileira;
- (b) esse percentual atinge somente áreas intelectuais, facilidade de raciocínio matemático ou línguas, mas se for levado em conta outras áreas, alcança em torno de 10% da



população, podendo haver mais de 20 milhões de brasileiros superdotados na invisibilidade;  
(c) estudos internacionais demonstram que o percentual de crianças superdotadas varia de 15 a 30% de uma população de estudantes.

Este estudo corrobora com outras pesquisas e autores que aventam a ideia de que o Brasil ainda caminha lentamente na possibilidade de identificação e atendimento aos alunos com indicativos de AH/SD e que é preciso dar mais visibilidade às leis e atendimentos especializados que já ocorrem para fomentar a discussão sobre a temática.

Apesar de não haver consenso na literatura a respeito de estratégias a serem utilizadas na identificação das pessoas com indicativos de AH/SD, o MEC orienta que sejam aplicados instrumentos que não privilegiem somente o aspecto acadêmico do estudante, mas igualmente os aspectos inerentes à capacidade de liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas (BRASIL, 2007).

Ainda a este respeito,

A identificação deve iniciar de forma que inclua tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. É importante que a admissão ao programa seja supervisionada por um grupo multidisciplinar de especialistas, que possam discutir os casos individualmente à luz dos dados coletados sobre cada aluno. Para isso, se torna essencial utilizar diferentes tipos de informação, de forma a não se correr o risco de excluir alunos que teriam o potencial para se beneficiar do programa – por exemplo, alunos membros de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas (BRASIL, 2007, p.57).

Conforme Pocinho (2009) o **objetivo da identificação** deve ser mais o da inclusão do que o da exclusão. Não se trata de avaliar para formular e colocar rótulos, nem privilegiar um grupo com um tratamento de elite, como muitas ideias preconcebidas e injustificadas possam fazer crer, mas de atender às especificidades e particularidades dos sujeitos.

Na mesma direção, Brancher e Freitas (2011) nos diz que a identificação de uma pessoa com AH/SD deve acontecer não no intuito de rotular estes

sujeitos, mas com o objetivo de oportunizar processos de aprendizagem para estes indivíduos a partir de ampla estimulação de suas potencialidades.

Nesse sentido, o objetivo da identificação não é "rotular" os alunos com altas AH/SD, mas verificar elementos individuais de aprendizagem para a elaboração de atividades e provisão de recursos específicos. Não se busca um rendimento ou uma produção padrão que homogeneizem os alunos, mas consideram-se as diferenciações quanto aos interesses e habilidades e níveis de comprometimento com a tarefa, ou seja, as habilidades apresentadas são demonstradas em determinada ou em determinadas área(s) e ocasionalmente vislumbradas em períodos e situações distintas (DELPRETO *et al.*, 2010).

No que diz respeito a instrumentos utilizados na tarefa da identificação, Pocinho (2009, p.9) destaca:

Provas psicológicas estandardizadas; provas acadêmicas de incidência curricular; escalas para pais e professores; redação de ensaios breves; inventários de criatividade; entrevistas individuais; escalas de autoavaliação; guias de observação da realização; relatos sobre "histórias de aprendizagens" e sobre o passado/presente escolar (e.g. classificações acadêmicas, formas de trabalhar). As medidas mais subjetivas incluem questionários, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as autoavaliações e os inventários biográficos. Testes psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento constituem as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registro do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos.

Pocinho (2009, p. 9) chama a atenção para o fato de que a criança com características de AH/SD não é um conjunto estático de estereótipos. "Primeiro, é uma criança, e, só em segundo lugar apresenta características de Superdotação".

Pérez e Freitas (2014) salientam que associar AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser explicitado nos documentos educacionais.

Os documentos oficiais alertam para a necessidade da identificação das AH/SD dos alunos, especialmente daqueles oriundos das classes menos privilegiadas, de grupos minoritários, filhos de trabalhadores, que contam na maioria das vezes somente com a escola para o atendimento de suas necessidades e possibilidades.

A importância do olhar atento do professor na identificação do potencial do aluno, não somente balizado pelos testes formais, padronizados, é defendida pela THC, quando aponta que na sociedade capitalista com marcas tão profundas de expropriação e exclusão, os testes psicológicos têm contribuído para justificar as diferenças como problemas individuais de ordem orgânica e contribuído para a exclusão dentro e fora do sistema escolar.

É necessária a compreensão de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social e se reproduzem nos indivíduos mediante um processo de apropriação do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores (LEONTIEV, 2004).

Em Facci, Eidt e Tuleski (2006) podemos perceber o papel da escola e de seus profissionais, incluindo os psicólogos educacionais, pois não se trata de diminuir a relevância de qualquer profissional na identificação e avaliação nas AH/SD, mas de uma soma de esforços em favor de todos os alunos.

Um dos desafios educacionais da atualidade é, portanto, desenvolver procedimentos de avaliação dinâmica que utilizem os resultados e análises das descrições qualitativas dos processos de aprendizagem para produzir informações práticas adequadas aos programas instrucionais. Dessa forma, pode ser possível desenvolver uma teoria e uma prática da avaliação que aplique ideias derivadas da teorização de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento próximo, possibilitando a avaliação minuciosa dos processos psicológicos, úteis para o planejamento educacional, considerando os dados acerca do processo de escolarização do aluno, e, principalmente, de seu contexto histórico-social. Assim, conhecer as potencialidades do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, para se abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano (FACCI, EIDT, TULESKI, 2006, p. 119).

Uma outra questão, ainda controversa para as famílias e profissionais, diz respeito à necessidade de laudo, para a identificação e atendimento às AH/SD, o que não encontra nenhuma fundamentação teórica ou prática. Teoricamente, em caso de AH/SD na área cognitiva/acadêmica, o laudo psicológico pode contribuir com a identificação, porém não é obrigatório. O Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD) <sup>29</sup> orienta que os sistemas escolares devem se utilizar da avaliação pedagógica para alunos com altas habilidades, inclusive este órgão fez uma consulta específica sobre o assunto no ano de 2013 junto à Diretoria de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, em decorrência de denúncias recebidas de que Secretarias de Educação estavam exigindo um laudo para que os alunos com AH/SD fossem declarados no Censo ou recebessem o AEE.

Para reconhecer a matrícula, é preciso identificar determinado aluno como sendo da área da Educação Especial, por apresentar AH/SD.

Perez e Freitas (2016) baseadas em pesquisas próprias bem como ancoradas em pesquisas de outros autores (REZULLI, 2014b; GUENTER, 2006) desenvolveram instrumentos que podem ser utilizados, como: 1) Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAH/SD); 2) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o responsável (QIIAHSD-R); 3) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o professor (QIIAHSD-Pr) e 4) Auto nomeação e 5) nomeação pelos colegas.

Na aplicação desses instrumentos, participam do processo de identificação professores, pais, colegas e os próprios alunos. A partir de uma série de proposições e perguntas, são levantadas as características dos participantes e os avaliadores fazem a indicação de alunos que se enquadram nas características de AH/SD, possibilitando uma leitura no sentido de destacar os alunos mais indicados.

Perez e Freitas (2016), bem como os documentos oficiais (BRASIL, 2007) chamam a atenção no sentido de que os instrumentos constituem-se

---

<sup>29</sup> O Conselho Brasileiro para Superdotação –CONBRASD é uma organização não governamental sem fins lucrativos integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros interessados em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

numa alternativa para a identificação, um primeiro passo, que deve ser acompanhado posteriormente pela equipe multiprofissional da escola.

Vygotsky e Luria (1996, p.236) sobre a avaliação do talento, alertam que “[...] o nível de conhecimento de uma pessoa está, naturalmente, sujeito a grandes flutuações e é resultado de experiências mais ou menos ricas de contato prolongado e bem sucedido com o meio ambiente”. Portanto, para a THC, é fundamental considerar não só o conhecimento acadêmico (geralmente medido nos testes padronizados oficiais) que o sujeito possui no momento, mas suas outras capacidades que contribuem com seu desenvolvimento cultural. É o meio social estimulante a alavanca para desenvolver o potencial de todos os alunos.

No Estado do Paraná, a Instrução 016/2008-SUED/SEED (PARANÁ, 2008) em seu item 4.3 orienta que

A avaliação para a identificação das altas habilidades/superdotação deverá ser realizada, no contexto escolar do ensino regular, através da observação direta e sistemática das expressões de habilidades, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade motora/psicomotora, complementada ou não com laudo psicológico (PARANÁ, 2008).

A legislação paranaense deixa claro que a avaliação no contexto escolar é suficiente para a identificação inicial do aluno com AH/SD e o AEE, o que pode ser complementado com outras avaliações multiprofissionais (psicológica, psicopedagógica) reiterando a ideia de que a AH/SD não é uma patologia e sim uma condição particular e especial do indivíduo que requer o AEE justamente por demonstrar uma especificidade própria de aprendizagem, a qual orienta a forma como seu currículo pode ser enriquecido.

Para ampliar a discussão legal, a seguir apresentam-se as leis e decretos federais e estaduais com relação aos direitos das pessoas com AH/SD.

## 2.3 AH/SD E AEE – O QUE DIZEM AS LEIS

Embora as pessoas com AH/SD tenham sempre existido, as políticas públicas brasileiras começaram a voltar o olhar para este público nos anos de 1970 do século XX. A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que estabeleceu as diretrizes e a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em seu art. 9º, utilizou pela primeira vez o termo “superdotado” e determinou que estes deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Este documento representou um papel muito importante no histórico das políticas públicas voltadas para as AH/SD, por seu caráter inédito no país. Porém, seu efeito foi praticamente nulo no que se refere ao atendimento ofertado pelas redes públicas de ensino.

Em 1994 o MEC, através do documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), apresentou uma primeira definição ou caracterização de pessoa com AH/SD, como sendo aquela que deveria apresentar notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. Neste documento, a pessoa com AH/SD passava a ser identificada como público da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96, avançou um pouco mais, pois definiu os superdotados como alunos com necessidades educacionais especiais. Em seu artigo 58, determina que

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Destaca-se a previsão do atendimento educacional preferencialmente na rede regular para a modalidade Educação Especial, o que foi considerado um avanço em termos de conquista educacional. Note-se que naquele momento, ainda não se enfatizava o AEE. Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, parágrafo VII, já previa a garantia de “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

A LDB 9.394/96 no Art. 59 assegurou a aceleração para os “superdotados”. Desta forma, estava formalmente caracterizado que estudantes com AH/SD seriam também **público da Educação Especial** (BRASIL, 1996). Assim, esse grupo de pessoas passou a ser beneficiado pelo AEE, como direito assegurado constitucionalmente na forma da lei.

Pode-se afirmar que historicamente as políticas públicas especialmente aquelas voltadas para a Educação Especial, são frutos da luta política e ideológica dos grupos de representatividade da sociedade civil. Assim, “As políticas educacionais fazem parte da totalidade social [...] e a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos” (GOMIDE, 2014, p. 131).

No ano de 2005, foram implantados pelo MEC em colaboração com as Secretarias Estaduais da Educação e com recursos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em todas as capitais estaduais brasileiras e no Distrito Federal, à exceção do Estado do Paraná e do Estado do Rio de Janeiro, onde o núcleo se localiza no interior, respectivamente nas cidades de Londrina e Niterói.

No discurso oficial, esses núcleos constituir-se-iam em importantes centros de referência na área das AH/SD para o AEE, orientando as famílias e proporcionando formação continuada aos professores, contribuindo para a consolidação da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2006).

Entretanto, segundo Pérez e Freitas (2014), quando da instituição dos NAAH/S, ficou acordado que a responsabilidade pela manutenção destes órgãos seria das Secretarias Estaduais de Educação, o que não vem

acontecendo de forma homogênea no país. “Algumas unidades estão desativadas ou ameaçadas de extinção” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 632).

A instituição dos NAAH/S ocorreu a partir de levantamento dos dados do MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, que têm como objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo. Esses dados revelaram que o número de estudantes identificados com AH/SD estavam muito aquém do desejável, inclusive era inferior ao que é proposto como projeção, que corresponde de 3 a 5% da população, considerando somente a área intelectual:

Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados (BRASIL, 2005, p.14).

Os dados apontavam a urgente necessidade de formação profissional na área, no sentido de melhorar os índices de alunos identificados e a oferta de serviços especiais para estes alunos em salas de apoio (BRASIL, 2005). A identificação e a conseqüente matrícula precisariam ocorrer, bem como o atendimento específico a essas necessidades educacionais.

Conforme constava no documento norteador para implantação dos NAAH/S (BRASIL, 2006), a ação seria estruturada em três vias: atendimento ao professor, ao aluno e à família. Ainda segundo o mesmo documento, estes Núcleos em síntese objetivavam: Contribuir para a formação de professores e outros profissionais da área de AH/SD, especialmente no planejamento de estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com Superdotação; Oferecer aos alunos com AH/SD oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais; Fornecer à família do aluno informações e orientações sobre AH/SD e formas de estimulação a essas habilidades.

Estava previsto que estes Núcleos funcionassem somente com uma unidade por Estado da Federação, como acontece até nos dias atuais, o que



não atende à totalidade do público a que se destina, ou atende somente uma parcela pequena dos alunos, professores e pais, na cidade onde a unidade está localizada e no seu entorno.

Oliveira (2017), em pesquisa para a dissertação de Mestrado, evidenciou que no NAAH/S de Manaus-AM, a partir das vivências estabelecidas, os pais aprenderam a lidar com as expectativas e dificuldades de seus filhos, os profissionais desenvolveram melhor sua qualificação, desempenhando seu papel com os alunos de forma mais eficiente e eficaz, ajudando-os a aprimorar suas habilidades e a vencer suas limitações. As crianças passaram a se entender, a lidar com seus medos e frustrações e encontrar seu espaço na sociedade. A pesquisa constatou que a qualidade pedagógica do trabalho desenvolvido por este órgão foi fundamental para a socialização e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades e seus familiares. Oliveira (2017) concluiu que, apesar da precariedade e falta de materiais e melhores condições físicas de trabalho, o NAAH/S desenvolve um trabalho de qualidade no atendimento aos alunos.

Leonessa e Marquezini (2016) traçam o perfil do profissional que atua na unidade de apoio à família dos alunos atendidos nos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação, identificando a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com as famílias e com os alunos, bem como identificando as dificuldades e necessidades vivenciadas durante o trabalho. Participaram da pesquisa 11 NAAH/S de estados brasileiros e Distrito Federal. Constatou-se que estes Núcleos careciam de parcerias com Universidades e atendimento a suas especificidades, pois vivenciavam dificuldades financeiras, de equipamentos, materiais e de formação profissional.

Fica evidenciado a importância dos NAAH/S, para a temática das AH/SD, no entanto estes órgãos precisam ser equipados e assistidos em suas necessidades físicas e humanas, de forma a permitir a ampliação do trabalho. As pesquisas demonstram que o papel do Estado como provedor da educação não está sendo cumprido como previsto.

As pesquisas (OLIVEIRA, 2017; LEONESSA; MARQUEZINI, 2016) ratificam ainda, de maneira geral, que a implementação do NAAH/S tem gerado impactos positivos, mas carecem de referencial teórico norteador,

investimentos em recursos humanos e materiais para que possam ampliar e oferecer um serviço de melhor qualidade.

No ano de 2008, com a colaboração de vários professores pesquisadores de universidades públicas, federais e estaduais, dentre estes alguns pesquisadores da área das Altas Habilidades, o MEC através da Secretaria de Educação Especial produziu o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que anuncia, como objetivo, constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos e ainda

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; 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 públicas (BRASIL, 2008).

Este documento é um marco no caminho da constituição de uma escola pública como espaço de todos, ampliando a perspectiva do conceito de educação inclusiva e reforça o entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, devendo realizar o AEE.

Na perspectiva da **educação inclusiva**, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 2008).

Nesse documento, o conceito de AH/SD pode ser definido a partir de características apresentadas por pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes e, ainda, apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Sobre o AEE o documento salienta que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

O Decreto nº. 6.571, de 17/09/2008, implementado pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), considerava no Art. 1º. inciso 1 que o AEE seria prestado de forma **complementar ou suplementar** à formação dos alunos no ensino regular, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº. 7.611/11, que revoga o Decreto 6.571/2008, volta a admitir que os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB possam ser distribuídos também a estas instituições.

Ainda para efeitos do FUNDEB, passou-se a considerar para a Educação Especial, “as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”.

O Decreto nº. 7.611/11 (BRASIL, 2011) configura-se como um dos mais recentes documentos educacionais norteadores que determinam e asseguram o direito e ampliação da oferta do AEE, inclusive dos educandos com AH/SD. No Art. 2 inciso 2, propõe que, de forma articulada às demais políticas públicas, o AEE **insira-se na proposta pedagógica da escola**, de forma a integrar a

família e atender às necessidades dos educandos. Portanto, como parte integrante da proposta pedagógica da escola, o AEE deve ser pensado colaborativamente como plano de ação entre todos os profissionais da escola e a família, pois o atendimento deve complementar e suplementar as atividades pedagógicas.

Dentre os objetivos principais do AEE estão:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Nos artigos 5º e 7º, define-se como o AEE para AH/SD será ofertado

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2011).

Esse decreto assegura ainda a dupla matrícula<sup>30</sup> dos estudantes que recebem AEE tanto na educação regular quanto na Educação Especial, garantindo a distribuição dos recursos do FUNDEB.

---

<sup>30</sup> Conforme consta no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), a dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado, e permite que a escola receba em dobro a verba destinada ao aluno.

Assim, são contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que têm matrícula concomitante no AEE, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP.

O Censo Escolar é realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica e acompanha, na Educação Especial, os indicadores da educação como matrículas na rede pública, número de alunos com necessidades educacionais especiais e acessibilidade. Entretanto, Pérez e Freitas (2011) chamam a atenção para o fato de que os censos escolares que não recebem as informações adequadas das escolas, como consequência da invisibilidade já apontada por outros autores (ALVES, 2017; CRUZ, 2014; RIBEIRO, 2017) também não revelam a realidade. Essa defasagem é encontrada tanto nos documentos oficiais quanto nos programas de atendimento de Educação Especial bem como na maioria dos programas de formação acadêmica, os quais não abordam em seus currículos a temática das AH/SD e quando o fazem, é de maneira superficial.

Lopes, Lenharo e Capellini (2014); Wechsler e Tonete (2016); Rechi e Negrini (2019), considerando que a formação de professores brasileiros para o Ensino Fundamental e Médio é feita por meio dos cursos de licenciatura, demonstram a realidade brasileira nos cursos de formação que pouco ou nada abordam sobre a temática em seus currículos, retratando a fragilidade na formação precária do futuro professor com relação à temática das AH/SD.

Outro documento que assegura o AEE para AH/SD, é o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) aprovado pela Lei 13.005/2014, o qual na meta 4, determina:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015).

Para atingir essa meta, o plano prevê garantir AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados,

públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, e em alguns casos, na forma “**substitutiva**” a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. Cabe aqui ressaltar que nas AH/SD, o **caráter substitutivo** também existe quando se faz segregação com os alunos, que é o atendimento de aluno em escolas ou classes especiais ou pequenos grupos nas salas de aulas regulares, como alternativa de atendimento.<sup>31</sup>

Apesar de o AEE constar em leis e resoluções, pesquisas demonstram que há um abismo entre as leis e seu efetivo cumprimento.

Carneiro (2015) em tese de Doutorado com o título “Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado” objetivou mapear e avaliar programas de atendimento educacional para alunos superdotados no Brasil, a fim de caracterizar os programas brasileiros. Os resultados da pesquisa demonstraram que grande parte dos programas era de natureza pública, sendo que a maioria tinha quase uma década de existência, porém sem consolidar seus serviços para atender as necessidades desses alunos.

A partir do levantamento da pesquisa, Carneiro (2015) pontua que o número de superdotados atendidos nos programas brasileiros é irrisório, comparado ao quantitativo de alunos matriculados na educação básica, conforme Censo Escolar 2014. As regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que apresentaram programas mais consistentes quanto às propostas de educação do superdotado e a região Nordeste foi a mais deficitária no que se refere à implementação de serviços para atender a essa demanda escolar.

Evidencia-se que as políticas em nível federal não se desenvolvem com igualdade e simultaneamente em todas as regiões, até mesmo pela dimensão geográfica brasileira. Há uma disparidade muito grande entre os estados, que vão delineando suas questões específicas.

---

<sup>31</sup> O agrupamento (segregação) é o atendimento de alunos em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais, consistindo em escolher e separar os estudantes por nível de habilidade ou desempenho (FLEITH, 2007, apud MENDONÇA, MENCIA E CAPELLINI, 2015, p. 724).

No ano de 2016, o MEC, através da agora extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, foi encomendado o Documento Técnico do PROJETO 914BRZ1042. O objetivo do documento, produzido por Ribeiro (2017), era apoiar a definição de critérios para subsidiar a regulamentação do Cadastro Nacional de alunos com AH/SD matriculados na Educação Básica e Educação Superior, incluindo estudo analítico de diagnóstico do funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Este estudo foi articulado a partir da Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015), popularmente denominada como Lei do Cadastro a qual alterou o próprio texto da LDB vigente (RIBEIRO, 2017).

Os objetivos específicos da Lei 13.234/15 são:

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

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

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

Segundo informações na própria página do MEC, o cadastro nacional de superdotados forneceria dados para a formulação de políticas públicas para atender a demanda específica desses alunos.

Destarte, em atendimento à Lei nº 13.234/15, o projeto 914BRZ1042 apresenta como objetivo, além do apoio à definição de critérios para subsidiar a regulamentação do Cadastro Nacional de alunos com AH/SD, o diagnóstico situacional do funcionamento dos NAAHS, considerando as normatizações, legislações existentes e as práticas desenvolvidas por esses núcleos. Este

documento técnico foi produzido e apresentado no ano de 2017 e efetuou levantamento a partir da distribuição de 46 formulários de pesquisa enviado às 27 unidades de federação e alguns municípios.

Os dados apresentados revelam o número de 10.256 alunos com indicativos de AH/SD atendidos em programas de AEE no Brasil, até o ano de 2016. Se for levado em conta a estimativa da população brasileira e da Organização Mundial da Saúde-OMS, considera-se que deveria haver cerca de 6 milhões de pessoas com AH/SD no Brasil. Essa proporção tão baixa de alunos atendidos no ensino regular revela talvez a maior barreira ao se pensar em políticas públicas voltadas para esse grupo de pessoas: a dificuldade de identificá-las. O documento aponta, além do baixo número de alunos identificados, as principais dificuldades no atendimento ofertado aos alunos: falta de recursos financeiros, materiais didáticos e recursos tecnológicos/mobiliários; falta de disciplinas específicas que orientem sobre o assunto em todos os cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada, reconhecimento e investimento nos NAAH/S (RIBEIRO, 2017). No entanto, passados três anos do levantamento efetuado, quase nada foi constatado quanto a avanços para a superação destes desafios, ou mesmo para a consolidação do Cadastro Nacional de alunos com AH/SD.

No Estado do Paraná, o órgão responsável pela implementação das políticas públicas para AH/SD é a Secretaria de Estado da Educação-SEED, por meio do Departamento de Educação Especial-DEEIN.

No que diz respeito à Legislação do Estado do Paraná sobre AH/SD e o AEE, encontram-se importantes documentos que normatizam o atendimento ao aluno com necessidades especiais como a Deliberação 09/2001, do Conselho Estadual de Educação-CEE (PARANÁ, 2001), documento este que orienta a regulamentação das matrículas de alunos no Paraná, bem como prevê a aceleração de estudos para alunos com AH/SD.

Esta aceleração denominada de reclassificação deve ser consenso entre professores, equipe pedagógica e família. É um direito do estudante, consistindo no avanço nos estudos com o objetivo de cumprir o programa escolar em menor tempo, eliminar anos escolares e compactar o currículo sem prejuízos.



A Deliberação 02/03 (PARANÁ, 2003) do Conselho Estadual de Educação em seu Art.06 assegura o AEE ao aluno com indicativos de AH/SD, na forma de **enriquecimento e aprofundamento curricular** bem como aceleração de estudos.

Já a Instrução nº 016/08 (PARANÁ, 2008) estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos, na área de AH/SD para a Educação Básica e, posteriormente, a Instrução nº 010/2011(PARANÁ, 2011) estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional para a Educação Básica na Área das AH/SD. Cabe aqui salientar que no município de Cascavel, não existe AEE para AH/SD nos anos iniciais, caracterizando a invisibilidade da área, conforme tratado em ALVES (2017).

Esse documento (Instrução nº 010/2011) especifica que tal serviço envolva apoio pedagógico especializado, por meio de enriquecimento curricular no contraturno, e tem por objetivo estimular e desenvolver as habilidades dos alunos utilizando estratégias de atendimento diferenciadas que visem a um melhor desenvolvimento biopsicossocial (LYRA, 2013), ou seja,

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

Ainda quanto à especificidade do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos, previsto nos documentos norteadores do Estado, destaca-se (MORI; BRANDÃO, 2009)

A Sala de Recursos (SR) consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas (MORI; BRANDÃO, 2009, p.486).

Como mais recente documento, a Deliberação 02/2016 do CEE dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual

de Ensino do Paraná, e no capítulo IV discorre sobre o AEE, entendido como aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes e que deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (PARANÁ, 2016).

O texto da Deliberação 02/2016 no artigo 14 do Capítulo IV, reafirma o entendimento quanto ao direito do aluno, com indicativo de AH/SD, receber o atendimento no AEE nas SRM próprias para a área:

Art. 14. O estudante que apresentar características de altas habilidades ou superdotação, terá suas atividades de enriquecimento curricular na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais, e a possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com seu desempenho escolar e maturidade sócio-emocional (PARANÁ, 2016).

Para além da SRM, o enriquecimento curricular na sala de aula regular também é direito da pessoa com AH/SD, bem como deve ser ofertado a todos os alunos de maneira que os conteúdos escolares, com intencionalidade pedagógica definida, seja uma possibilidade de atingir o nível mais elevado de humanização, conforme preceitua a THC.

Conforme Anjos e Duarte (2017, p. 119), na apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, caracterizado pelas produções culturais como a linguagem, a ciência, a arte, “o indivíduo se humaniza, ou seja, ele incorpora em sua subjetividade as formas complexas de sentir, agir e pensar que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade”.

Assim, mais do que o desenvolvimento das FPS pela apropriação dos conhecimentos científicos e pela interação social proporcionada pela vivência e troca com os colegas e o professor na sala de aula, a humanização do sujeito se expressa na sua forma de ser e estar no mundo, na sua forma de viver a vida, na empatia e na solidariedade que demonstra em seu cotidiano, nas relações com os outros seres humanos e com a natureza, como exemplo,

como concebe a vida humana e a vida animal, o meio ambiente e sua preservação.

Como pode ser observado nos documentos citados, o AEE oferecido pela SEED/PR aos alunos com indicativos de AH/SD ocorre nas Salas de Recursos para AH/SD, nas Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I e no NAAH/S.

Desde 2003 o Paraná oferece o AEE em Sala de Recursos para AH/SD:

Em Curitiba, ao final de 2003, é criada a primeira Sala de Recursos do Paraná para atendimento a alunos com AH/SD no Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Piloto. Em 2005, no Instituto Estadual de Educação de Maringá e no Colégio Estadual Olindamir M. Claudino, Fazenda Rio Grande, Área Metropolitana Sul de Curitiba, iniciam-se as atividades das Salas de Recurso para alunos com AH/SD (BRANDÃO, 2007, p.31).

A SRM para AH/SD no Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto na cidade de Curitiba está em funcionamento e atualmente atende 23 alunos conforme dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação.

Segundo Piske (2013), a escola

[...] oferta diversos projetos para atender as áreas de interesse, habilidade e necessidades específicas dos alunos. Dentre outros projetos, destacam-se: Grupo de Literatura; *Role Playing Game* (RPG); Grupo de Artes; Oficina de Aerodelismo, Grupo de Estudo das Aves com o Projeto Guará; Grande Grupo que ocorre de manhã e à noite, dentre outros. De acordo com as metas de cada um desses projetos, os alunos levantam problemas, formulam hipóteses, fazem pesquisas de campo, buscam solução para as questões-problema e trabalham as habilidades sociais. Para tanto essa escola conta com o apoio de professores, pais e comunidade. Foram feitas parcerias com universidades locais. Os trabalhos se realizam por meio da produção de cada aluno e são divulgados à comunidade por meio de palestras, apresentações, publicação de livros e participação em congressos (PISKE, 2013, p. 41).

Constata-se, no relato de Piske (2013), a preocupação da escola em ofertar projetos diversos, atendendo várias áreas de interesse, o que corrobora com pesquisadores contemporâneos (PÉREZ, 2004,2007; VIRGOLIM, 2007)

no que diz respeito à desmistificação de que o aluno com AH/SD é aquele que se destaca somente na área intelectual.

Como já citado, em 2005 o Governo Federal por intermédio do MEC em parceria com a Unesco criou em cada Estado da Federação, em suas Capitais, os NAAH/S que são importantes referências de atendimento às AH/SD. O Estado do Paraná e Rio de Janeiro são os únicos Estados da Federação que possuem seus Núcleos no interior do Estado, em Londrina e Niterói, respectivamente (RIBEIRO, 2017).

Com relação ao NAAH/S paranaense, faz-se importante especificar a estrutura ofertada por este serviço atualmente. Os dados foram informados diretamente pelo serviço, através de *email*.

Localizado na cidade de Londrina, interior do Estado do Paraná, nas dependências do Colégio Estadual Vicente Rijo, o NAAH/S paranaense está em funcionamento desde o ano de 2006, porém sua oficialização se deu em 2010 (Fonte: NAAHS/Londrina).

Segundo Lyra (2013), a escolha por Londrina pelo Governo do Estado do Paraná teve como objetivo promover a ampliação da identificação e atendimento ao aluno com AH/SD na região, visto que na capital do Estado já se desenvolvia um trabalho a partir do atendimento em Salas de Recursos (MORI, BRANDÃO, 2009; LEONESSA *et al.*, 2012).

Atualmente o NAAH/S paranaense atende 06 municípios, jurisdicionados ao NRE Londrina: Londrina, Rolândia, Cambé, Sertanópolis, Primeiro de Maio e Bela Vista do Paraíso. O NAAH/S Londrina apoia e orienta 26 salas de recursos de AH/SD (SRM – AH/SD), distribuídas em doze (12) escolas estaduais, em seis (06) municípios jurisdicionados ao NRE (Núcleo Regional de Educação de Londrina). É importante ressaltar que os alunos estão matriculados nas SRM AH/SD das respectivas escolas, portanto, o NAAH/S não tem alunos matriculados. Os atendimentos aos seus 346 alunos atendidos são realizados pelos professores regentes das SRM e professores oficinairos do NAAH/S.

Os professores oficinairos são da Unidade de Atendimento ao Aluno do NAAH/S (UAA), possuem vínculo com a SEED, seja por concurso público ou contrato temporário, e oferecem enriquecimento curricular em área específica, conforme interesse dos alunos (Fonte: [www.ldanaahs.seed.pr.gov.br](http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br)).

Em sua composição de profissionais, o NAAH/S atualmente conta com a equipe multiprofissional composta de seis pessoas sendo uma coordenadora geral com formação em Arte, e os demais profissionais com formação em Psicologia (duas pessoas), Pedagogia (duas pessoas) e Letras. A unidade conta também com 20 professores oficinairos com formação nas diversas áreas do conhecimento<sup>32</sup>.

Pesquisas destacam a importância do NAAH/S paranaense, como a desenvolvida por Leonessa *et al.* (2012) que teve como objetivo apresentar a trajetória de implantação do NAAH/S da cidade de Londrina-Pr, debruçando-se sobre o início e o percurso deste Núcleo.

Assim também Cianca *et al.* (2011) e Costa (2013) analisaram o NAAHS/Londrina, seus avanços, dificuldades e perspectivas, constatando que este órgão tem alcançado resultados significativos com a disseminação do conhecimento sobre a área das AH nas escolas e com as famílias, bem como tem promovido a identificação e o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos com AH/SD na cidade de Londrina e região.

Lyra (2013) objetivou analisar o atendimento aos estudantes AH/SD na rede pública estadual de ensino da região metropolitana de Londrina bem como refletir sobre a coerência entre os objetivos estabelecidos pelos NAAHS, como programa instituído pelo MEC e a dinâmica de funcionamento relatada por professores e equipe pedagógica que atuam no NAAH/S do Paraná e nas SR-AH/SD, e considera que há uma escassez de referencial teórico para o atendimento dos núcleos, sugerindo que haja uma mobilização para ampliar o serviço no Brasil.

Os resultados apresentados nas pesquisas relatadas consideram de maneira geral que a implementação do NAAH/S paranaense tem gerado

---

<sup>32</sup> As oficinas ofertadas pelo NAAHS Londrina atualmente são: Desenho, Fanzine (revista para fãs) especial sobre ficção científica, música e cinema), Escrita literária, Humanidades, Ciências, Química e Matemática, Tecnologia, Ciências Naturais, Matemática, Biologia e Matemática, Língua Inglesa, Artes Visuais, Língua Portuguesa, Física e Xadrez, Humanidades, RPG, Fotografia e Biologia (Fonte: [www.ldanaahs.seed.pr.gov.br](http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br)).

impactos positivos, mas os trabalhos carecem de referencial teórico norteador, investimentos em recursos humanos e materiais para que possam ampliar e oferecer um serviço de melhor qualidade.

Com relação aos números atuais de alunos identificados e atendidos em Salas de Recursos, o Estado do Paraná possui atualmente 1.962 alunos matriculados em salas de recursos para AH/SD no Estado do Paraná, distribuídos em 85 turmas e em 31 Núcleos de Educação, conforme Tabela 1.

**Tabela 1-** Número de alunos atendidos em Salas de Recursos para AH/SD no Paraná em 2019, por NRE de Educação

| <b>NRE</b>                             | <b>NÚMERO DE ALUNOS</b> |
|--|-------------------------|
| Apucarana                              | 22                      |
| Área Metropolitana Norte <sup>33</sup> | 35                      |
| Área Metropolitana Sul                 | 222                     |
| Assis Chateaubriand                    | 1                       |
| Campo Mourão                           | 22                      |
| Cascavel                               | 51                      |
| Cianorte                               | 3                       |
| Cornélio Procópio                      | 9                       |
| Curitiba                               | 176                     |
| Dois Vizinhos                          | 3                       |
| Foz do Iguaçu                          | 25                      |
| Francisco Beltrão                      | 58                      |
| Goioerê                                | 21                      |
| Guarapuava                             | 58                      |
| Ibaiti                                 | 2                       |
| Irati                                  | 10                      |
| Ivaiporã                               | 11                      |
| Jacarezinho                            | 21                      |
| Laranjeiras do Sul                     | 11                      |
| Londrina                               | 393                     |
| Maringá                                | 273                     |
| Paranaguá                              | 11                      |
| Paranavaí                              | 4                       |
| Pato Branco                            | 79                      |
| Pitanga                                | 42                      |
| Ponta Grossa                           | 25                      |
| Telêmaco Borba                         | 2                       |
| Toledo                                 | 119                     |
| Umuarama                               | 16                      |
| União da Vitória                       | 91                      |
| Wenceslau Braz                         | 37                      |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>1853</b>             |

**Fonte:** Dados fornecidos pela SEED/PR

<sup>33</sup> Os NRE's da área metropolitana norte e área metropolitana sul abrangem cidades do entorno da cidade de Curitiba e pertencem à região metropolitana da capital do estado do Paraná.

Verifica-se que o maior número de alunos atendidos nas SRM para AH/SD, está localizado geograficamente no norte do Paraná, onde se encontra o NAAH/S paranaense, demonstrando a importância desse núcleo para a área. Percebe-se a importância do trabalho desenvolvido, até mesmo pelo número de alunos atendidos. No entanto, o questionamento que surge é quanto à sua área de abrangência.

O NAAH/S paranaense já deveria ter sido ampliado, justamente porque quando de sua criação, o intuito era aumentar o número de alunos identificados. Porém, para isso, a formação continuada para professores, que também é função do NAAH/S, é essencial. No entanto, o NAAH/S paranaense não dispõe de profissionais e recursos físicos e financeiros para desenvolver um trabalho junto às demais regiões do Estado, no sentido de incentivar o aumento de alunos identificados e de instrumentalizar teoricamente as Salas de Recursos existentes.

Analisando os números atuais de atendimento no Estado do Paraná, constata-se que em cada um dos 31 NREs no Estado há a oferta de pelo menos uma Sala de Recursos para AH/SD em funcionamento.

No que diz respeito à legislação que estabelece os critérios de atendimento a pessoas com indicativos de AH/SD, o Brasil bem como o Paraná estão à frente até mesmo de outros países, inclusive preveem o AEE como direito assegurado a estes sujeitos (MATTOS; MACIEL, 2016). Pode-se verificar por meio dos dados levantados no presente trabalho, bem como nas pesquisas citadas, que a oferta do AEE para AH/SD no Estado do Paraná ocorre, ainda que muito aquém das necessidades. Inclusive percebe-se um aumento gradativo da oferta, porém bem distante do que deveria, do ponto de vista estatístico. O que se constata, portanto, é que entre a letra da lei e a efetividade das políticas públicas ainda existe um abismo.

Lyra (2013) relata que até fevereiro do ano de 2013, o Estado do Paraná possuía 54 SRM para AH/SD e atendia um público de 593 alunos. Atualmente, segundo dados fornecidos pela SEED no mês de maio do ano de 2019, 85 turmas atendiam 1853 alunos, portanto em seis anos houve um aumento de 57 % no número de salas e 212 % no número de alunos atendidos. **No entanto, por que o número de alunos atendidos em algumas salas/cidades não é maior? Qual a materialidade das políticas públicas no AEE do NRE de**

**Cascavel?** Essas questões levaram à busca de elementos para esclarecê-las, conforme se apresenta na seção a seguir.



### 3 A REALIDADE MAIS DE PERTO

Aborda-se a seguir o percurso metodológico da pesquisa de campo, cujos resultados foram sendo articulados à fundamentação teórica num exercício com base no que propõe o método materialista histórico.

Cabe ressaltar que se submeteu o presente projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, sob o número CAEE 93322718.1.0000.0107 no dia 10 de julho de 2018, obtendo parecer favorável em 27 de julho de 2018.

#### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Os objetivos específicos da pesquisa de campo eram “Resgatar a história do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel, já que não encontramos nenhum documento com esse registro histórico”; e “Verificar como está sendo realizado o processo de identificação e a oferta do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel, sob a ótica de gestores, professores, pais e alunos, dando visibilidade ao trabalho atualmente desenvolvido”,

O NRE de Cascavel, cidade localizada no oeste paranaense, abrange mais de 90 escolas estaduais localizadas na cidade de Cascavel e demais cidades pertencentes a este Núcleo, totalizando 18 municípios, sendo: Anahy, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lucia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná e Vera Cruz do Oeste. Atende por volta de 40.000 alunos, distribuídos nas 90 escolas estaduais, ofertando a educação básica do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, bem como a Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (Fonte: Sere Escolar).

Figura 1 - Mapa Dos Municípios Atendidos pelo NRE Cascavel



Fonte: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>

De acordo com a estimativa considerada por pesquisadores da área (CARNEIRO, 2015; MARQUES, 2016;), provindas do Relatório Marland que considera somente a área de desempenho intelectual, e prevê de 3% a 5% a existência de pessoas com indicativos de AH/SD em qualquer população, o NRE de Cascavel deveria contar com aproximadamente **1.600 alunos identificados** e atendidos conforme preconiza a legislação educacional vigente no país.

No entanto, atualmente o NRE Cascavel conta com somente 4 salas de recursos para AH/SD, com os seguintes números:

-Uma Sala na cidade de Céu Azul, no Colégio Estadual Monteiro Lobato que iniciou o trabalho no ano de 2017, e contava com 4 alunos matriculados no ano de 2019.

-Duas Salas na cidade de Corbélia, atendendo 21 alunos no total.

-Uma Sala na cidade de Cascavel, com a oferta de duas turmas, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde, com 16 alunos avaliados e matriculados, 09 alunos em processo de avaliação que já estão em atendimento e 30 alunos identificados aguardando a continuidade da avaliação.

A Tabela 2 demonstra os números atuais do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel.

**Tabela 2-** Número de alunos atendidos na SRM para AH/SD- Núcleo Regional de Educação de Cascavel em 2019

| <b>Cidade</b>   | <b>Escola</b>                          | <b>Ano de início da SEM</b> | <b>Número de Alunos atendidos</b> |
|-----------------|--|-----------------------------|-----------------------------------|
| <b>Corbélia</b> | Colégio Estadual Duque de Caxias       | 2013                        | 17                                |
| <b>Corbélia</b> | Colégio Estadual do Campo Olavo Bilac  | 2017                        | 04                                |
| <b>Céu Azul</b> | Colégio Estadual Monteiro Lobato       | 2017                        | 04                                |
| <b>Cascavel</b> | Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone | 2014                        | 25                                |

*Fonte:* Dados colhidos por Vieira (2019)

Com relação à composição dos alunos que frequentam o AEE para AH/SD, conforme dados coletados nas entrevistas com os diretores das unidades escolares, duas escolas (CE Monteiro Lobato em Céu Azul e CE do Campo Olavo Bilac no interior da cidade de Corbélia) recebem alunos da própria escola. As SRMs das cidades de Cascavel (CE Padre Carmelo Perrone) e Corbélia (CE Duque de Caxias) recebem alunos da própria escola e de outras escolas da cidade.

Todos os diretores afirmaram que os alunos matriculados na SRM são identificados no Censo Escolar com o indicativo de AH/SD. Essa informação no Censo Escolar é de grande importância, pois o aluno tem direito a dupla matrícula, e a escola recebe a verba em dobro referente ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB.

### 3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa envolveu o diretor da primeira escola a ofertar a SRM para AH/SD no NRE de Cascavel, as professoras que atuaram nesta primeira sala e na continuidade em outra escola, o diretor ou diretora de cada sala em funcionamento no NRE de Cascavel atualmente, totalizando cinco diretores e seis professores (tendo em vista que em Cascavel funcionam dois turnos).

Também participaram da pesquisa 14 alunos e dez pais<sup>34</sup> da SRM da cidade de Cascavel e um jovem que é ex-aluno da primeira SRM para AH/SD em Cascavel. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, seus nomes originais serão substituídos pela especificação de suas funções: Professora (Prof), Diretora/Diretor (D), Aluno (A) e Pais (P), seguidos de um número sequencial, além do ex-aluno entrevistado identificado como (Ex.A.)

Quanto ao perfil dos professores que atuam no momento nas SRM para AH/SD destaca-se na Tabela 3 as informações sobre formação, tempo de atuação como professor geral e como professor de SRM para AH/SD.

**Tabela 3-**Perfil dos Professores que atuam nas SRM para AH/SD no NRE de Cascavel

| <b>Profesor</b> | <b>Formação Inicial</b>   | <b>Tempo atuação como professor</b> | <b>Enquadramento profissional</b> | <b>Carga Horária de trabalho</b> | <b>Tempo atuação na SRM</b> |
|-----------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Prof.1          | Graduação em Matemática; Pós-Graduada em Educação Especial e Psicopedagogia Institucional; Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática | 21 anos                             | Concursado                        | 40 horas semanais                | Iniciou em 2019             |
| Prof.2          | Graduação em Letras; Pós-graduado em Educação Especial e Literatura Brasileira; Mestrado em Letras; Doutorando em Letras                | 10 anos                             | PSS                               | 40 horas Semanais                | Iniciou em 2019             |
| Prof.3          | Graduação Em Educação Especial; Pós-Graduação em Educação Especial; Mestrado em Educação  | 20 anos                             | Concursado                        | 40 horas                         | Iniciou em 2019             |
| Prof.4          | Graduação em Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial inclusiva; mestrado em educação.   | 26 anos                             | Concursada                        | 40 horas                         | Iniciou em 2014             |
| Prof.5          | Doutoranda em educação  | 6 anos                              | PSS                               | 40 horas                         | Iniciou em 2019             |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

Uma característica dos professores que atuam nas SRM para AH/SD no NRE de Cascavel é a boa formação. Todos possuem mestrado ou estão cursando e duas professoras estão cursando doutorado. Vale ressaltar que na

<sup>34</sup> Três pais ainda que concordassem em participar da pesquisa não devolveram seus questionários.

lógica hegemônica, a formação dos professores não tem relevância, pois parece desconsiderar o trabalho produtivo dos docentes para a continuidade do trabalho na SRM, conforme pode-se constatar nos dados coletados na presente pesquisa.

Oitenta por cento dos professores iniciou o trabalho com AH/SD no ano de 2019, o que vem corroborar com o grave problema apontado nas entrevistas pelos diretores das escolas: a questão da continuidade dos profissionais para atuação com a área, uma vez que o professor que acompanha a SRM não tem a garantia de continuidade do trabalho, pois todo final de ano há nova distribuição de aulas, e portanto de um ano para o outro pode acontecer a troca de professores, o que não favorece o estabelecimento de vínculo do profissional com os estudantes e com o AEE. A exceção é a professora que tem atuado na SRM de Cascavel desde 2014.

A tabela a seguir apresenta os dados dos alunos que frequentam a SRM em Cascavel participantes da pesquisa, com relação a sexo, idade e início da frequência no AEE.

**Tabela 4-Dados dos alunos participantes da SRM para AH/SD Cascavel (PR) que responderam à pesquisa**

| <b>Sexo</b>      | <b>Idade</b> | <b>Escolaridade</b> | <b>Início na SRM</b> |
|------------------|--------------|---------------------|----------------------|
| <b>Masculino</b> | 12           | 7º ano EF           | Final de 2018        |
| <b>Masculino</b> | 15           | 1º ano EM           | 2014                 |
| <b>Masculino</b> | 15           | 1º ano EM           | Início 2019          |
| <b>Masculino</b> | 16           | 2º ano EM           | 2018                 |
| <b>Masculino</b> | 16           | 2º ano EM           | Início de 2018       |
| <b>Masculino</b> | 16           | 3º ano EM           | Julho 2019           |
| <b>Masculino</b> | 17           | 2º ano EM           | Final de 2018        |
| <b>Masculino</b> | 18           | 4º ano Técnico      | Final de 2018        |
| <b>Feminino</b>  | 15           | 1º ano EM           | Outubro 2018         |
| <b>Feminino</b>  | 15           | 1º ano EM           | Final 2017           |
| <b>Feminino</b>  | 15           | 1º ano EM           | Junho 2018           |
| <b>Feminino</b>  | 15           | 1º ano EM           | Final 2018           |
| <b>Feminino</b>  | 16           | 2º ano EM           | Agosto de 2018       |
| <b>Feminino</b>  | 19           | Pós médio           | Início 2018          |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

Um aspecto relevante é a identificação tardia dos alunos com AH/SD, sendo que a metade dos alunos iniciou o atendimento na SRM quando já estava no ensino médio. Este dado corrobora com as pesquisas que

demonstram a invisibilidade das AH/SD (ALVES, 2017; CARNEIRO, 2015; CRUZ, 2014) e aponta uma fragilidade nas políticas públicas que não garantem o atendimento adequado a este público. O Município de Cascavel nos anos iniciais do Ensino Fundamental não identifica e não oferta o AEE para AH/SD, em clara demonstração da não responsabilidade com a área (ALVES, 2017). Os alunos com essa condição, portanto, percorrem os anos iniciais na invisibilidade, e quando acessam os anos finais do Ensino Fundamental igualmente não são identificados ou quando a identificação ocorre já estão concluindo o Ensino Fundamental ou cursando o Ensino Médio. Fatores como, carências na formação inicial e continuada dos professores quanto à temática, pouco conhecimento teórico gerando interpretações equivocadas em torno do tema, colaboram para a identificação tardia, como pode ser observado na coleta de dados.

### 3.1.2. Procedimentos referentes à coleta e análise dos dados

Para a coleta dos dados, basicamente foram utilizados três procedimentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas e observação de aulas.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Os questionários constituíam-se de perguntas abertas e fechadas, sendo entregues aos participantes e recolhidos posteriormente.

Segundo Marconi e Lakatos, (2003, p. 195), a entrevista é definida como um “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, sendo um procedimento utilizado para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. “Na observação não-participante, o

pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

Inicialmente foi efetuado um contato com as direções de todas as escolas para a exposição da pesquisa e obtenção de autorização para a realização das demais etapas previstas.

As turmas da SRM existentes na cidade de Cascavel, devido ao fato de atenderem o maior número de alunos, foram objeto de uma análise mais detalhada, sendo realizadas visitas de observação do trabalho ofertado e realizado, bem como aplicação de questionário para pais e alunos.

O primeiro contato com os pais e alunos, nas duas turmas de Cascavel, foi feito com autorização da professora da SRM, a partir de um convite para participação em um evento interno envolvendo a comunidade escolar. Nessa oportunidade, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa iniciando um vínculo que viabilizou coletar as primeiras impressões paternas e discentes acerca do atendimento oferecido pela sala de recursos. Ainda, nessa oportunidade foram distribuídos questionários aos pais e alunos presentes, os quais foram recolhidos em data posterior após insistentes contatos da pesquisadora. Registre-se que retornaram sete questionários respondidos pelos pais, e quatorze questionários respondidos pelos alunos.

Foram, também, aplicados questionários aos diretores e professores que atualmente trabalham nas SRM para AH/SD da cidade de Cascavel e dos demais municípios do NRE Cascavel que ofertam o atendimento.

Para o resgate histórico da inserção da SRM para AH/SD no NRE de Cascavel, e compreender o porquê da não continuidade da oferta deste serviço em algumas situações, estabeleceu-se contato com a escola que ofertou a primeira SRM para AH/SD (Colégio Estadual Julia Wanderlei), na pessoa do diretor, para realização de entrevista. Posteriormente, após contato e agendamento entrevistou-se a professora que iniciou o trabalho com a Sala de Recursos nesta escola.

Na sequência entrevistou-se a professora que trabalhou na SRM mantida no Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, a qual deu continuidade ao atendimento aos alunos com indicativos de AH/SD, com o fechamento da SRM da escola anterior. Esta escola oportunizou o AEE na SRM a esses alunos

somente no ano de 2017, porém no mesmo ano encerrou essa atividade. Com isso, sua existência não consta nos dados oficiais de registro escolar.

Também foi entrevistado um ex-aluno que frequentou o AEE neste início. Hoje este aluno é um jovem universitário e participou da pesquisa explicitando como foi sua trajetória particular e acadêmica.

Ainda, foram realizadas oito horas de observação nas turmas da SRM de Cascavel, objetivando acompanhar os alunos e a atuação docente no ambiente escolar, cujos dados foram registrados por escrito pela pesquisadora.

A pesquisadora também teve oportunidade de participar de evento na cidade de Guarapuava-PR sobre o tema AH/SD, o enfoque foi a questão da vulnerabilidade social e emocional dos sujeitos identificados. Nessa ocasião, a SRM para AH/SD de Cascavel através da professora regente oportunizou a participação de sete alunos. Como a escola não possui verba para essas ações, o custeio das despesas ficou por conta dos pais, devido a isso foi possível levar somente este número de alunos.

Na oportunidade, foi possível observar os adolescentes durante os três dias de evento, as particularidades e especificidades de cada indivíduo, os relatos verbais de suas conquistas e dificuldades como pessoas identificadas como AH/SD.

Quanto à análise dos dados coletados, Bardin (2011, p. 92) afirma que existem três momentos sequenciais na análise de conteúdo: 1) a pré-análise: “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”, por meio de uma leitura flutuante; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Frigotto (1994, p. 88) orienta que “a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. Neste sentido, procura-se elaborar a síntese da investigação em busca das múltiplas determinações que possam explicar ou, ao menos, encaminhar possíveis respostas às perguntas que originaram o recorte da pesquisa.

Após a coleta, os dados foram tratados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente, procedeu-se a uma leitura rigorosa do material que foi coletado. A partir desta análise, os resultados foram analisados



e registrados a partir de categorias extraídas dos próprios documentos e consideradas para a discussão.

Com base nos dados coletados, foram estabelecidas quatro categorias de análise: o processo de identificação dos alunos no NRE de Cascavel; os recursos materiais e o processo pedagógico desenvolvido na SRM para AH/SD; a formação dos profissionais que trabalham com AH/SD; e os desafios e avanços enfrentados no desenvolvimento do trabalho.

Ainda, com fundamento na Teoria Histórico-cultural buscou-se analisar essas categorias, tomando por base os princípios da contradição, da totalidade e da mediação que norteiam esse referencial

A categoria da contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A categoria de mediação parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real (GOMIDE, 2014, p. 131).

A apropriação teórica se dá a partir da mediação do conhecimento da realidade histórica e da apreensão do caráter histórico do fenômeno (Frigotto, 1994).

## 3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 3.2.1 Resgatando a história da SRM para AH/SD no NRE de Cascavel

Com relação ao **NRE de Cascavel**, a primeira Sala de Recursos especificamente para AH/SD iniciou seu trabalho no ano de 2011, e teve sua autorização de funcionamento através da Resolução 1387 publicada no Diário Oficial do Estado-DOE de 12/07/2011. O Colégio escolhido para sediar o atendimento foi o Colégio Estadual Professora Júlia Wanderley, situado na zona oeste da cidade. O estabelecimento de ensino iniciou suas atividades

autorizado pelo Decreto nº 1695 de 11/03/1976, e conta atualmente com 805 alunos matriculados no ensino regular (Dados: PPP escolar, 2011).

O diretor do Colégio Júlia Wanderley (D.1), que no ano de 2011 acompanhou a implantação da SRM para AH/SD, em entrevista à pesquisadora deste trabalho, explicou que a Secretaria de Educação através do NRE Cascavel ofertou ao colégio esta possibilidade. A escola aceitou em 2011, elaborando o processo de abertura da sala no que foi prontamente atendida.

Ressalta-se que em termos burocráticos, a condição para solicitação de abertura de SRM AH/SD é regulamentada pela Instrução nº 010/2011-SUED/SEED a qual em seus objetivos especifica que a SRM AHSD “[...] é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino” ( PARANÁ, 2011).

Como critério para solicitação de autorização de funcionamento da sala de recursos multifuncional, consta no item 4 da Instrução nº 010/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011)

4.1. A direção da instituição de ensino deverá garantir espaço físico adequado de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnica/ABNT. 4.2. Alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação avaliados conforme orientações pedagógicas da SEED/DEEIN, regularmente matriculados e frequentando sala comum da educação básica na rede pública de ensino. 4.3. Professor especializado em educação especial preferencialmente com a comprovação de estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação. 4.4. Protocolar a documentação exigida de acordo com as orientações do manual de estrutura e funcionamento na modalidade da educação especial (PARANÁ, 2011).

A Resolução orienta que 20 (vinte) é o número máximo de alunos com atendimento por cronograma. Portanto, não existe número mínimo de alunos, constando um aluno identificado, a abertura já é autorizada, desde que se cumpram os demais requisitos.

A respeito do entendimento da escola sobre as AH/SD e sobre os alunos com indicativos, o diretor relata que

*em toda sala de aula, em toda escola, nós temos alunos com AH/SD. O que nós pensávamos na época e pensamos, é que nós precisávamos dar um jeito de valorizar esses talentos. Você tem 10 disciplinas, o aluno pode não se adaptar em 9, mas em uma ele pode se destacar. Porque não valorizar este talento do aluno? Pesquisar, poder desenvolver este talento. Então esta foi a principal ideia ( D.1)*

As palavras do diretor ratificam e justificam as pesquisas que denotam a invisibilidade das pessoas com indicativos de Altas Habilidades/SD e destacam a importância da oferta do AEE para esses indivíduos desenvolverem seus talentos.

Como exemplo, o diretor citou o caso de um aluno que possuía uma habilidade específica na área de linguagens, uma capacidade acima da média em oratória e sua participação na SRM AH/SD possibilitou-lhe desenvolver esta habilidade de forma consistente, aprofundada, o que não seria possível somente com a frequência da sala de aula regular.

*Nós tínhamos e temos alunos que se destacam. Na época nós tínhamos um aluno que era palestrante e nós queríamos fazer com que ele se desenvolvesse, crescesse e a SRM para AH nos abriu essa possibilidade (D.1).*

O adolescente (Ex.A) em questão foi localizado e prontamente colaborou com a pesquisa prestando informações sobre sua trajetória e sobre o período que participou da SRM para AH/SD. Relata que sempre foi uma criança “diferente” das demais. Aos dois anos aprendeu a ler autonomamente e aos 5 anos começou a se interessar pelas civilizações antigas, especializando-se sobre Egito Antigo, através de leituras.

Quando ingressou no ensino fundamental na escola que oferecia a SRM para AH/SD, o aluno foi identificado pela pedagoga e frequentou por dois anos o AEE. Desligou-se após este período, pois a Sala tinha seu funcionamento somente no período da manhã, mesmo turno no qual precisava estudar. Sobre esta experiência, (Ex.A) salienta:

*Foi importante, pois através da sala eu pude transmitir o que eu sabia para os demais. O que mais me marcou foi ver o resultado do trabalho desenvolvido, além de ter sido o início das minhas palestras em universidades.*

O adolescente foi citado no livro de recordes brasileiro como o mais jovem palestrante do país, realizando a primeira palestra com 12 anos, e posteriormente foi convidado para ministrar centenas de palestras com temas diversificados como comportamento, relacionamento familiar, importância da leitura, questões sociais ([www.rankbrasil.com.br](http://www.rankbrasil.com.br)). Mais tarde o adolescente lançou livro sobre o Egito antigo, tema no qual o aluno apresentava muito interesse e teve a oportunidade de aprofundar na SRM para AH/SD. Hoje (Ex.A) cursa o ensino superior e não recebe nenhum atendimento especializado. Quanto ao AEE para AH/SD, o jovem salienta

*Creio que deveria ter mais Salas de Altas Habilidades e que foquem na habilidade específica de cada aluno que ali está, além de ter mais recursos estruturais, pois muitas vezes tínhamos nossos trabalhos limitados por falta de estrutura. Exemplo: computadores (Ex.A, 2019)*

Denota-se a partir dos depoimentos do diretor bem como do ex-aluno, que a questão legal através da promoção e implementação de políticas públicas que apoiem o AEE para AH/SD, é importante. No entanto, é necessária a identificação destes alunos, para que a oferta do AEE ocorra. Essa oferta deve primar por qualidade, formação profissional, oferta de recursos humanos, financeiros e materiais que possam realmente proporcionar aos alunos o desenvolvimento pleno de suas capacidades e possibilidades.

A escola Julia Wanderley encerrou as atividades de AEE na SRM para AH/SD no ano de 2015. A respeito dos principais fatores que contribuíram para o fechamento da Sala, o diretor cita a **questão estrutural**, relativa à falta de profissionais habilitados e à falta de materiais específicos para o desenvolvimento do trabalho, e complementa que

*Também têm uns que tiveram dificuldade no transporte, eles tinham que pagar o vale transporte, pelo menos a metade, mas a gente ia contornando, ajudava de um lado, de outro, dependia também da família, do incentivo (D.1).*

A professora que iniciou o trabalho com a primeira SRM em Cascavel, concorda com o diretor e complementa

*Um dos fatores que implicou bastante foi o transporte dos alunos que vinham de bairros distantes e precisavam do transporte público. As famílias, a maioria de baixo poder aquisitivo, não tinham como estar trazendo e/ou buscando seus filhos (Prof.6).*

Em informação verbal, tanto diretores quanto as professoras que atuam na área citaram que alguns alunos deixam de participar do AEE por falta de condições de custear o transporte até a escola pois residem em outros bairros. No entanto não foi possível efetuar um levantamento do número de alunos desistentes.

Concorda-se com Alves (2017), que “é de competência do Estado, garantir e proporcionar condições para que o aluno possa usufruir do AEE”. No entanto, na materialidade das ações, não há previsão nas leis e resoluções para a questão do transporte destes alunos, na sua maioria filhos de pais os quais não têm condições financeiras para custear esta frequência na SRM, a qual acontece no contra turno escolar. Atualmente a cidade de Cascavel possui somente uma SRM para AH/SD que atende alunos da própria escola e de outras escolas da cidade. A maioria dos alunos necessita usar o transporte público para a locomoção. Como garantir então estas condições?

Um encaminhamento possível seria a criação de política pública municipal que garanta a concessão de transporte público gratuito para as atividades no contraturno para todos os alunos da escola pública. No caso das AH/SD, por se tratar de uma área que não tem visibilidade e também não tem representatividade no sentido de um movimento social organizado de forma coletiva, a luta para melhorar as políticas sociais e, conseqüentemente, o AEE, fica prejudicada.

Após o fechamento da SRM no Colégio Júlia Wanderley, o NRE de Cascavel solicitou ao Colégio Estadual Marilis Faria Piretelli a abertura de uma nova Sala para dar continuidade ao AEE ofertado na unidade anterior, conforme informações prestadas pela professora que atuou como pedagoga e posteriormente como professora na ocasião. O trabalho nesta escola desenvolveu-se somente no ano letivo de 2017:

*A sala iniciou com alunos de outros estabelecimentos de ensino. Depois, teve início a indicação/avaliação dos alunos do próprio colégio. Professores do ensino regular indicavam e preenchiam o formulário de indicação de habilidades, a professora especializada realizava as avaliações do contexto escolar e encaminhava para avaliação no CRAPE<sup>35</sup> (Prof.7).*

Ainda segundo informações da professora, a profissional que iniciou o trabalho veio da outra escola que encerrou o atendimento, porém trabalhou somente seis meses, quando esta assumiu. Sobre o encerramento da SRM no colégio, a professora o atribui à **falta de estrutura física e recursos adequados**, pois a escola, a exemplo da unidade anterior, também não recebeu os insumos necessários para ofertar o AEE. A professora aponta, ainda, a **falta de formação profissional específica** para o desenvolvimento do trabalho.

A respeito de qual o encaminhamento direcionado aos alunos que frequentavam a SRM encerrada no Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, a professora disse não saber informar.

Analisando as legislações tanto em nível federal como estadual, podemos observar que o Brasil reconhece a existência de pessoas com indicativos de AH/SD, inclusive reconhece como uma condição especial de desenvolvimento, além de prever e esclarecer como deve ser o atendimento do AEE. Porém, refletindo sobre o início da oferta do AEE para AH/SD na cidade de Cascavel, percebe-se que há lacunas neste processo, como por exemplo a formação inicial e continuada dos profissionais para atuar nesta área, a desinformação dos profissionais da área da educação sobre o tema, o que gera confusões e estereótipos a respeito das características e do atendimento a este público. Esses problemas são agravados pela falta de recursos e de condições para a efetivação das políticas públicas na área da Educação.

Lamentavelmente, as tentativas de abertura das SRM para AH/SD no NRE de Cascavel nos dois colégios citados foram infrutíferas do ponto de vista da continuidade da oferta pelas condições descritas conforme apontamentos

---

<sup>35</sup> O Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado –CRAPE – objetiva prestar apoio pedagógico especializado às escolas, educadores e alunos com deficiência/necessidades especiais dos municípios de abrangência do NRE de Cascavel na perspectiva da educação inclusiva. A avaliação psicológica dos alunos da Educação Especial quando necessária, é prestada por este serviço.

das pessoas diretamente envolvidas. Como consequência, muitos alunos com indicativos de AH/SD deixaram de ser atendidos em suas necessidades especiais e perderam a oportunidade de desenvolver seus talentos e habilidades adequadamente, assim como outros tiveram uma descontinuidade da oferta do AEE.

### 3.2.2 A Prática de Identificação para AH/SD no NRE de Cascavel

Para que o AEE ocorra, ou seja, para que ocorra a oferta e o atendimento às necessidades educativas dos alunos, a identificação das características de AH/SD também deve ser uma realidade na sala de aula regular. Como pode ser observado na Seção 2, o Paraná oferta o atendimento, e inclusive está à frente de outros Estados com relação ao número de SRM. Porém, a oferta deveria ser maior, e inclusive mais abrangente.

A respeito de como se deu a seleção dos alunos para participar do AEE implantado na primeira SRM para AH/SD na cidade de Cascavel, o diretor relatou que foi aplicado um questionário investigativo, o qual foi respondido pelos professores apontando os alunos que apresentavam algumas características indicativas de AH/SD, a partir de modelos elaborados por Guenter (2000, p.175) denominado Lista de Indicadores para Observação em Sala de Aula que à época também eram sugeridos para a identificação pelo MEC e pelos NAAH/S (LYRA, 2013, p.52)

A partir desse levantamento a família e o aluno indicado eram convidados para que lhes fosse explicado o trabalho que estava sendo proposto pela SRM. Estes instrumentos propostos pelo NRE Cascavel no ano de 2011 no Colégio Julia Wanderley para o início do trabalho da primeira SRM para AH/SD, foram aplicados na própria escola, sendo que de 300 alunos de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, 20 alunos de diferentes anos, com algum indicativo de AH/SD foram selecionados para a avaliação no contexto (Prof. 6) .

Estes dados corroboram com as previsões que dizem que entre todos os grupos existem de 3 a 5% de pessoas com indicativos de AH/SD.

Tanto o diretor (D.1) quanto a professora (Prof.6) salientam em suas entrevistas que não somente aplicaram e ofertaram o AEE para os alunos da própria escola como realizaram um processo de divulgação para outras escolas da cidade, no sentido de sensibilizar diretores, pedagogos e professores do ensino comum quanto à oferta do AEE para aqueles alunos com indicativos de AH/SD. Nas palavras do diretor.:

*Nós mesmos íamos, convencíamos, porque é um processo de convencimento, porque lamentavelmente é uma coisa bem triste, muitos professores, não conseguem enxergar no aluno a habilidade para algo. A direção menos ainda, a direção só enxerga o aluno problema, com todo respeito que a gente deve ter aos nossos colegas. Então, parece assim que todos os alunos são deficitários, não tem conhecimento, é o adulto em miniatura como se falava na idade média, e o professor não consegue ter aquele olhar de valorização aos talentos, e nós temos alunos muito talentosos ( D.1).*

Na visão dos diretores das escolas que atualmente ofertam a SRM para AH/SD, a principal dificuldade que resulta em um número tão baixo de alunos identificados e atendidos no AEE no NRE de Cascavel, é atribuída à precária formação docente:

*Muitas vezes por descuido dos professores em sala de aula. Provavelmente temos um percentual grande de altas habilidades. Mas é difícil para o professor perceber isso ( D.3)*

*Acredito que seja por falta de profissionais habilitados na área e pela falta de incentivo do governo em subsidiar materiais pedagógicos (D.2)*

*A falta de conhecimento sobre AH/SD é o fator primordial que contribui para o baixo número de identificação. Falta formação específica para os professores da rede, pois só assim haverá condições de romper com paradigmas e estereótipos equivocados sobre o tema (D.4)*

A fala dos diretores denuncia a invisibilidade das AH/SD na escola. O olhar de valorização aos talentos fica comprometido pelos incontáveis problemas e desafios que o professor precisa enfrentar no dia a dia da profissão. Para além do convencimento, o professor, bem como o pedagogo, como figuras privilegiadas para a identificação dos alunos e de suas possibilidades e potenciais, necessitam o conhecimento teórico a respeito das múltiplas questões que envolvem a Educação Especial e os desafios



contemporâneos, no sentido de se tornarem sujeitos ativos no processo de identificação.

Atualmente, no NRE de Cascavel o processo de identificação inicia na escola, com a avaliação no contexto escolar. Essa avaliação envolve o professor que identifica o aluno com indicativos de AH/SD, os demais professores, o professor da SRM da escola (que possui formação em Educação Especial, obrigatoriamente) e o pedagogo.

A identificação dos alunos ocorre da seguinte maneira:

- Os professores de sala de aula identificam os alunos destaques em suas disciplinas, sendo o primeiro passo a indicação de um professor;

- Questionários de indicação de características de alunos são respondidos pelos professores da turma e em seguida pelos próprios alunos. Nestes questionários, é identificado o (os) aluno (os) que mais vezes foi/foram indicados por seus professores ou colegas, de acordo com as características apontadas;

- A professora da sala de AH/SD ou pedagoga aplica outro questionário denominado Anamnese com o responsável pelo aluno indicado;

- Encaminha-se todo o material de pesquisa para o CRAPE, onde é feita a análise dos documentos enviados pela escola. Logo após é realizada entrevista por profissionais de psicologia do CRAPE, com os alunos e seus responsáveis. O CRAPE faz a devolutiva para a escola quanto à indicação ou não para o AEE.

As duas SRM existentes na cidade de Corbélia possuem um diferencial quanto à identificação, pois o município de Corbélia apresenta uma trajetória de atendimento para AH/SD já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, quando o aluno é matriculado na Rede Estadual já encontra-se identificado, o que facilita sobremaneira pois automaticamente é matriculado também na SRM, ao passar para os anos finais do Ensino Fundamental.

Um outro diferencial da SRM da cidade de Corbélia refere-se ao fato de a diretora da escola ser mãe de pessoa com AH/SD, que é ex-aluna da escola. A diretora relata que procurou cursar especialização na área, motivada pela questão pessoal, no entanto o conhecimento adquirido fez diferença na comunidade escolar, inclusive no processo de identificação:

*Considerando que fiz a especialização em Altas Habilidades, organizei grupo de estudos com professores a fim de compartilhar conhecimento. Portanto, a indicação para processo de avaliação se dá no Conselho de Classe. Posteriormente, o professor que atende a sala realiza os trâmites para avaliação (D.2)*

O relato da diretora deve servir de exemplo para todas as escolas, pois o conselho de classe enquanto instância deliberativa, não deve debater somente sobre as dificuldades dos alunos mas também sobre seu potencial.

Quando concluída essa etapa da avaliação anterior, os documentos abaixo deverão ser encaminhados para a Equipe do CRAPE realizar a Avaliação Psicoeducacional:

- Pareceres dos Professores do Ensino Comum (anexar atividades realizadas em sala de aula); Entrevista com os pais; Atividades pedagógicas avaliativas propostas pelo professor especializado e realizadas pelo aluno;

- Relatório de Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar; Investigação da acuidade visual e auditiva e/ou informe do encaminhamento à UBS já realizado, quando necessário; Informações complementares e laudos, quando disponíveis.

Ao término desta etapa, os documentos originais serão encaminhados à Equipe Técnica do CRAPE, para análise de acordo com os critérios da Instrução nº 09/2018 – SEED/SUED e conforme a Orientação nº 004/2018 - DEE e agendados, se necessário, para a complementação da Avaliação Psicoeducacional, conforme o cronograma da data de recebimento de toda a documentação avaliativa.

A avaliação psicoeducacional efetuada pelo CRAPE, é de caráter complementar, pois segundo a Instrução 010/2011(PARANÁ, 2011)

A avaliação para a identificação das AH/SD deverá ser realizada, no contexto escolar do ensino comum, através da observação direta e sistemática das expressões de habilidades, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora, **podendo ser complementada com laudo psicológico** (PARANÁ, 2011, grifos nossos).

Quanto à avaliação psicológica realizada no CRAPE, desenvolve-se um estudo de caso, observando-se os seguintes aspectos:

a) Leitura e análise da documentação/pareceres encaminhados pelos professores; b) Análise do desenvolvimento das atividades realizados pelo aluno no contexto escolar; c) Análise das informações contidas no SERE<sup>36</sup> tais como movimentação, resultados finais, boletim escolar, faltas e notas, relacionando com as informações prestadas em relatórios; d) Análise do Relatório de avaliação realizado pela professora de Sala de Recursos confrontando as informações dos professores com o desempenho dos alunos; e) Levantamento dos dados a serem investigados na avaliação complementar em relação às dificuldades citadas nos relatórios, pareceres e nas avaliações, observando o processo de aprendizagem e as dificuldades que possivelmente possam interferir na assimilação do conteúdo; f) Levantamento de aspectos a serem orientados sobre o processo de avaliação, bem como sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para o desenvolvimento do educando com dificuldades neste processo; g) Discussão do caso, quando necessário complementação de informações, com o professora da Sala de Recursos Multifuncional ou /equipe Pedagógica da escola de origem.

Os aspectos qualitativos são levados em consideração quando da avaliação de um aluno para a SRM para AH/SD, conforme pode ser observado no excerto abaixo

A avaliação é realizada com base na compreensão dinâmica do processo, ou seja, além de considerar os aspectos quantitativos, analisa-se e considera-se os aspectos qualitativos. Logo abrange interação entre o avaliador e o avaliado e o ensino ao longo do processo de avaliação. Após observar aspectos da aprendizagem (zona de desenvolvimento real) oferece-se ao avaliado um conjunto de estratégias e instruções durante o processo de avaliação, para que o examinado possa mostrar o seu desempenho potencial e assim alcançar uma crescente autonomia em situações que tenha que solucionar problemas. Avalia-se o potencial de aprendizagem. Considera-se que o que se realiza hoje com auxílio, amanhã (com a intervenção adequada) poderá realizar sem auxílio, passando o conhecimento do nível de desenvolvimento próximo para o nível de desenvolvimento real (CRAPE, 2019).

---

<sup>36</sup> Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE é um sistema de Informações, um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas, como cadastramento dos alunos e registro dos dados de movimentação e rendimento escolar (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>).

Quando o aluno é identificado em outras áreas que não a acadêmica, como no caso da área de Artes, o CRAPE não faz a avaliação psicológica. Os documentos seguem para o CRAPE para ser estudado o caso, para que a equipe pedagógica do órgão oriente o professor da SRM quanto ao atendimento ao aluno, mas não necessariamente necessita da avaliação para a matrícula no AEE. Nestes casos somente a avaliação no contexto escolar realizada pelos professores já é suficiente (CRAPE, 2019).

O fato de o município de Cascavel nos anos iniciais não realizar a identificação e não ofertar o AEE para AH/SD, faz com que o aluno com características e potencial próprios dessa condição percorra os primeiros anos de escolarização e acesse os anos finais do Ensino Fundamental na invisibilidade, conforme Alves (2017) apontou em sua pesquisa. E o caso agrava-se quando essa identificação não ocorre também na etapa seguinte, os anos finais, causando prejuízos pedagógicos e pessoais ao indivíduo.

Observa-se na caracterização dos alunos da SRM de Cascavel que a maioria iniciou a frequência no AEE para AH/SD de maneira tardia, ou seja, já ao final do Ensino Fundamental ou início do Ensino Médio.

Constata-se na entrevista com os pais, que, em sua maioria, os alunos foram identificados recentemente por profissionais da escola em que estudam, demonstrando a importância do olhar do professor e demais profissionais para os indicativos de Altas Habilidades (VIRGOLIM, 2007).

Na mesma direção, todos os alunos respondentes do questionário sobre o AEE, sinalizaram que o início da frequência na SRMH para AH/SD foi de fácil adaptação, sendo que 60% dos alunos indicaram que foram seus professores ou pedagogos os responsáveis pelo encaminhamento, seguidos de 20% que foram identificados por avaliação particular em clínicas por psicólogos. Um adolescente citou que foram seus pais que perceberam sua habilidade diferenciada e procuraram avaliação na escola. O fato de 15% dos alunos citarem que a indicação foi feita por colegas que já frequentavam o AEE chama a atenção para a importância da indicação feita pelos pares, na sala de aula regular.

Ainda que o número de alunos que frequentam o AEE para AH/SD no município de Cascavel seja pequeno, nos últimos anos esse número tem aumentado, conforme dados apresentados na tabela abaixo. A SRM de

Cascavel registra em 2019, 25 alunos sendo 16 avaliados e 9 em processo de avaliação, porém já em atendimento. No entanto, mais 30 alunos foram encaminhados/indicados e estão aguardando o início das avaliações para possível frequência. Chama a atenção o fato que estes alunos que aguardam avaliação já poderiam estar em atendimento, no entanto, este atendimento demanda investimento humano e material, que a lei apesar de prever, na materialidade das ações, não garante.

Para o registro dos dados anuais de todas as SRM para AH/SD do NRE Cascavel, solicitou-se a informação via Sistema Estadual de Registro Escolar-SERE por ser a fonte oficial.

**Tabela 5-Número de alunos matriculados na SRM para AH/SD nos últimos anos no NRE de Cascavel.**

| <b>ANO</b>  | <b>Colégio Estadual Julia Wanderlei-Cascavel-PR</b> | <b>Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone-Cascavel-PR</b> | <b>Colégio Estadual Duque de Caxias – Corbélia PR</b> | <b>Colégio Estadual Olavo Bilac-Corbélia-PR</b> | <b>Colégio Estadual Monteiro Lobato-Céu Azul-PR</b> |
|-------------|---|---|---|---|---|
| <b>2012</b> | 6   | -   | -   | -   | -   |
| <b>2013</b> | 14  | -   | 10  | -   | -   |
| <b>2014</b> | 4   | 6   | 10  | -   | -   |
| <b>2015</b> | 9   | 11  | 9   | -   | -   |
| <b>2016</b> | -   | 10  | 8   | -   | -   |
| <b>2017</b> | -   | 6   | 11  | 1   | 1   |
| <b>2018</b> | -   | 11  | 12  | 1   | 2   |
| <b>2019</b> | -   | 25  | 17  | 4   | 4   |

**Fonte:** Dados fornecidos pelo Sistema SERE

Supõe-se que este aumento informado pelos profissionais da SRM do NRE de Cascavel e confirmado pelos números oficiais informados, venha ocorrendo como consequência da aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica conforme já destacado, por meio dos cursos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente-GPAAD, em colaboração com o Programa de Educação Especial-PEE, que envolvem docentes e discentes da Unioeste, e a equipe pedagógica do NRE Cascavel, que atua no CRAPE, comprovando a importância e necessidade

dessa aproximação. Desde o ano de 2018 o trabalho conjunto entre a universidade e o CRAPE oferta encontros de formação aos professores do NRE de Cascavel onde discute-se teoricamente temas como Autismo e AH/SD.

Os encontros de formação teórica proporcionados pela Unioeste e CRAPE já apresentam frutos, porém o trabalho conjunto necessita ser ampliado. É de suma importância que a Universidade ocupe seu papel enquanto pesquisa e extensão junto à comunidade, também na área de AH/SD.

O Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado-CRAPE, ligado ao NRE de Cascavel informou, no ano de 2019, que mais uma SRM para AH/SD estava em processo de abertura na cidade de Guaraniaçu, na rede estadual, o que ocorreria provavelmente para o início do ano de 2020, motivada pela participação de pedagogos e professores daquele município no curso ofertado pela Unioeste em trabalho conjunto com o NRE. Porém, conforme informações verbais repassadas pela escola, não foi possível o pedido de abertura para 2020 devido ao acúmulo de trabalho da equipe pedagógica e gestora, ocasionando o atraso na montagem do processo com os trâmites legais. No entanto, na cidade de Corbélia foi autorizado mais uma SRM para AH/SD no Colégio Estadual Amâncio Moro e outra na cidade de Ibema, no Colégio Estadual José de Anchieta, que iniciaram as atividades no ano de 2020.

Quando questionados sobre a existência de outros colegas da sala de aula regular que, na opinião dos adolescentes poderiam estar frequentando a SRM para AH/SD, e o motivo de não estarem identificados para o AEE, 65% dos alunos respondentes citaram que acreditam que existam em suas escolas alunos com indicativos de altas habilidades e 35% respondeu negativamente ou que não sabe dizer.

Dentre outros fatores que levam à não identificação, os alunos citaram: desinformação dos pais e professores; falta de conhecimento da existência de AH pelos professores (o professor acha que o aluno tem que ser bom em tudo, para ser AH/SD); falta de vagas, só tem essa SRM na cidade; precisa alguém prestar atenção nos alunos; porque só fazem o teste para altas habilidades no 8º ou 9º ano quando os professores indicam.

Nos excertos abaixo, os alunos demonstram sua visão para a baixa identificação e atendimento nas altas habilidades:

*Acho que alguns alunos não são enxergados pelos professores como deveriam, ou pelo seu desempenho ou pelo seu comportamento (A.9) ; Os professores acabam não conseguindo reconhecer/diagnosticar alunos com altas habilidades a não ser que os mesmos tenham uma desenvoltura escolar realmente muito boa (A.7); Creio que em minha escola há mais alunos com altas habilidades. Eles não foram diagnosticados por falta de indicação e porque demora para avaliar, ainda estão na fila, porque só tem essa sala (A.11); Sim, vários colegas poderiam estar aqui. Não estão por desinformação ou desinteresse dos pais e professores (A.12); Sim, existem. Eu acho que demora muito para os professores perceberem que eles têm algo diferente (A.8); Sim, tem gente muito inteligente, ágil. Mas eles não sabem que são assim (A.4)*

A fala dos adolescentes com relação aos colegas demonstra o quanto a escola necessita estar atenta aos seus alunos e no que estes têm a dizer. A escola possui muitos talentos escondidos ou disfarçados sob outros estereótipos: “eles não sabem que são assim” pode revelar que o adolescente precisa da escola para encontrar sua identidade e principalmente para descobrir suas potencialidades e desenvolver seus talentos.

Ainda, os adolescentes relataram sua vulnerabilidade emocional e o desejo de serem reconhecidos como sujeitos nas suas especificidades, pois antes do ingresso na SRM, sentiam-se como “estranhos” ou “diferentes” bem como citaram que carecem de mais oportunidades de se desenvolverem, pois sua criatividade e desejo de colocar projetos em prática é muito grande, porém lhes faltam apoios financeiro e humano. Segundo os alunos, a SRM atribuiu-lhes uma identidade, um sentimento de pertencimento. Entende-se que a SRM não deve ser a única forma de AEE para estes indivíduos, mas a importância deste serviço deve ser reconhecida e estimulada.

A diretora de uma das escolas que oferta a SRM relata sua experiência como mãe de aluno com AH/SD, pois ao buscar por conhecimentos para compreender a filha, obteve um novo olhar para os alunos de sua escola, tornando-se uma militante na área das AH/SD:

*Enquanto gestora, enquanto mãe de ex-aluna com altas habilidades/superdotação que estudou no Colégio Estadual Duque de Caxias de Corbélia, digo que é de extrema importância que os profissionais da*

*educação tenham formação na área a fim de poderem auxiliar na identificação. Pois, ao contrário do que se pensa, quem tem altas habilidades sofre muito. Porque tem consciência de que pensa diferente, acabam se sentindo um “peixe fora d’água, um ser fora da casinha”. Fui uma das primeiras professoras dos municípios jurisdicionados pelo Núcleo a fazer especialização nesta área, confesso que fiz para poder compreender minha filha e poder ajudá-la e acabei me descobrindo, me compreendendo também. Tenho certeza que meus conhecimentos fizeram toda a diferença nesta comunidade escolar (D.2).*

A diretora enfatiza ainda a importância de fazer com que todos os profissionais da escola tenham acesso ao conhecimento teórico sobre AH/SD para favorecer a identificação e atendimento adequado aos alunos. Os próprios profissionais da escola não acreditam na especificidade que o aluno com AH//SD pode apresentar ou quando reconhecem a característica, descartam a necessidade do AEE, motivados pelas concepções equivocadas ou desconhecimento a respeito da temática, como vimos na Seção II.

Para Tuleski, Facci e Barroco ( 2013):

As diversas disciplinas, com os variados conteúdos curriculares, desenvolvem, de forma conjunta, a capacidade intelectual dos alunos. O pensamento abstrato da criança, o raciocínio lógico, o planejamento - enfim, as funções psicológicas superiores - são desenvolvidos de forma global, a partir da sistematização do conhecimento pelo professor, conhecimento que é apropriado pela criança ( TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p, 293).

Assim, os alunos que apresentam AH/SD, não somente na SRM mas na sala de aula regular, bem como todos os demais alunos, podem acessar o desenvolvimento pleno, a partir da mediação do conhecimento. Portanto, faz-se necessário oportunizar o acesso ao conhecimento sobre o tema a todos os profissionais da educação, de maneira que sejam superadas essas fragilidades.

A identificação precisa ocorrer de forma mais acentuada e atenta para que o direito do aluno identificado seja garantido com a oferta do AEE, tanto na escola regular como no contraturno, com o objetivo de potencializar as características e talentos destes sujeitos. Sem identificação não há oferta de AEE e o país pode perder talentos nas diversas áreas do conhecimento. Estes



talentos podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

### 3.2.3 Quanto aos recursos materiais, didático-pedagógicos e o processo pedagógico na SRM para AH/SD

O diretor do Colégio Julia Wanderley informou que quanto aos recursos: equipamentos, materiais, recursos físicos específicos para a SRM para AH/SD disponibilizados por ocasião da abertura da primeira sala em Cascavel, não foi recebido nenhum material:

*Não, nada, nada. A gente recebeu sim, apoio moral, presença do pessoal que vinha ver como estava, dar ideias, mas material físico propriamente não. Nós tivemos que nos readaptarmos com o que a escola já tinha (D.1)*

A Instrução 016/08 (PARANÁ, 2008) prevê que a escola, por intermédio de sua mantenedora, deverá adquirir materiais pedagógicos específicos, adequados às peculiaridades dos alunos, para permitir o seu pleno desenvolvimento. O Decreto 7.611/2011 assegura que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Em termos gerais a respeito dos recursos materiais, a Instrução 010/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011) seguindo os documentos oficiais nacionais diz que a SRM para AH/SD deverá ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliários que compõem um *kit* disponibilizado pelo MEC, bem como de outros recursos pedagógicos específicos e adaptados que são disponibilizados para a escola pela mantenedora.

A professora que atuou como docente no início da abertura da SRM para AH/SD, ratifica em entrevista com relação à parte física e de materiais que

*O colégio Julia Wanderley disponibilizou uma sala de aula comum, pequena, com computadores, armário e todos os materiais necessários dentro de suas possibilidades financeiras para aquisição de jogos pedagógicos, material manipulável para a realização das atividades e oficinas (Prof. 6).*

O diretor (D.1) relatou que as dificuldades iniciaram justamente na implantação da sala, pois segundo ele, o atendimento ofertado deveria se caracterizar como um diferencial para o aluno atendido

*E aqui então nós temos o início das dificuldades. A ideia era maravilhosa, a alta habilidade nossos alunos têm, porém no percurso nós esbarramos em vários problemas, sendo um deles a falta de investimento. Para você fazer com que este aluno realmente se desenvolva, você tem que ter uma sala especial, computadores que tenham condições de pesquisa, internet rápida, software, vamos supor, para quem tem a alta habilidade em matemática, precisa ter software para desenvolver, para ir além daquilo que se trabalha no colégio, se é uma alta habilidade você não vai trabalhar a mesmice que se trabalha na sala de aula. Mesma coisa com a disciplina de história, precisa de software, materiais que façam com que esse aluno vá além, que possa pesquisar e assim todas as outras disciplinas. E ali nós nos deparamos com muitos problemas, porque o professor responsável tinha que correr atrás e produzir esses materiais e no final do trabalho a gente começou a notar que a resposta, o crescimento do aluno não condizia com a expectativa do projeto que era realmente proporcionar uma cientificidade maior ( D.1).*

Observa-se na fala do diretor, bem como da professora que iniciou o trabalho com a SRM que, no que diz respeito à parte física e material, as providências ficaram somente a cargo da própria escola a qual necessitou se adequar dentro das parcas condições financeiras disponíveis.

Conclui-se que nos documentos oficiais está garantido o apoio material para as SRM. Inclusive o *kit* citado na Instrução 010/2011(BRASIL, 2011) disponibilizado pelo MEC chegou às escolas que atendiam as outras demandas da Educação Especial. No entanto, resta o questionamento dos possíveis entraves para que a Lei seja aplicada de acordo com a demanda das AH/SD, pois segundo relato do diretor, para esta área não houve a disponibilização de material específico.

O diretor enfatiza o caráter científico que, no seu entendimento, a SRM AH/SD deveria apresentar, proporcionando ao aluno oportunidades de ampliação de sua característica, superando o que era ofertado na sala de aula.

E ressalta os entraves financeiros e a não colaboração do Estado como causas que dificultaram o processo pedagógico.

Quanto aos recursos materiais previstos na legislação paranaense, a Instrução nº 010/2011-SUED/SEED que estabelece os critérios para o funcionamento da Sala De Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação, no item 5.2 determina que

[...] deverá ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliários que compõem um kit disponibilizado pelo MEC, bem como de outros recursos pedagógicos específicos e adaptados que devem ser adquiridos pela escola ou mantenedora. Entre estes, destacam-se jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos (PARANÁ, 2011).

A instrução cita o *Kit* encaminhado pelo MEC em anos anteriores, para as SRM que atendem as outras áreas da Educação Especial. No entanto, no que diz respeito à AH/SD, nem todas as escolas que abriram turmas de atendimento receberam os equipamentos específicos, conforme afirmação dos profissionais entrevistados. O referido documento deixa brechas na interpretação quanto a quem seria atribuída a responsabilidade pela aquisição dos materiais, pois cita que podem ser adquiridos pela escola ou mantenedora.

Além disso, os recursos recebidos pelas unidades escolares não são suficientes. Em entrevista, os diretores das SRM para AH/SD atualmente ofertadas no NRE de Cascavel, quando questionados sobre a escola ter recebido recursos como materiais/equipamentos/tecnologia para o funcionamento destas salas, 75% dos diretores afirmaram que não houve qualquer repasse deste tipo de insumo específico para este AEE. Uma das diretoras reitera que *“apesar de insistentes solicitações à SEED, a escola não recebeu nenhum tipo de material”* (D.2).

Uma das professoras que trabalha há mais tempo com AH/SD, informa que a escola recebeu na implantação da SRM um *kit* de equipamentos, porém os outros materiais são adquiridos com recursos próprios ou da própria escola:

*A sala de AH recebeu do MEC, em 2014, um kit de computadores (02 notebooks) com software e equipamentos básicos de visão 3D e 01 impressora*

*colorida com scanner e internet. Além disso, a escola providenciou outro computador para os trabalhos. Os demais recursos foram adquiridos por mim, como jogos, materiais artísticos, de teatro, livros, revistas, mapas, quebra-cabeças, etc. Todo início de ano eu elaboro uma lista de materiais básicos e a escola providencia a aquisição. Utilizamos também os equipamentos da escola, como multimídia, microfones e caixas de som (Prof.4).*

Ainda a Instrução 010/2011-SUED/SEED estabelece critérios para a SRM para AH/SD, prevendo no artigo 6.2 que:

a ação pedagógica deverá constituir um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições/organizações afins. Oportunizará o desenvolvimento nos relacionamentos intra e interpessoais, priorizando o autoconhecimento e a socialização das pesquisas (PARANÁ, 2011).

Portanto, como estabelece a Instrução 010/2011, bem como pontuam as professoras que trabalham com AH/SD, ao aluno devem ser oportunizadas diversas opções de enriquecimento da aprendizagem, com o objetivo de desenvolver e potencializar suas capacidades. Para isso, os materiais utilizados e recursos pedagógicos devem ser diversificados.

O Quadro 1 a seguir apresenta a distribuição e fonte desses recursos, de acordo com o relato dos professores que atuam nas SRM para AH/SD.

**Quadro 1**–Distribuição e Fonte dos Recursos didáticos pedagógicos conforme relato docente

| <b>Categoria</b>                | <b>Resposta</b>  |
|---------------------------------|--|
| <b>Próprio professor (45%)</b>  | <p><i>Os recursos são limitados. Muitas vezes levei material meu para o trabalho com os alunos. A SRM deve receber uma atenção orçamentária maior (Prof.2)</i></p> <p><i>Busco recursos diversos até porque há áreas de interesse distintas pelos alunos. De uma forma geral utilizo ferramentas digitais, filmes, livros, jogos de tabuleiro, sucatas e recursos externos quando possível (Prof.5)</i></p> <p><i>Geralmente é um trabalho solitário, não tem muitas opções de recursos. Procuro sugestões na internet e com colegas (Prof.1)</i></p> <p><i>Sempre que necessito de algo a mais, que não tem na escola solicito à direção, e quando não recebo, eu mesma compro. Tenho um acervo de materiais adquiridos para este trabalho, pois acredito que minha atuação como professora nessa área vai além da vida profissional, é também, no meu caso, uma realização pessoal e social (Prof.4)</i></p> |
| <b>Estado/escola (33%)</b>      | <p><i>Uso livro didático das disciplinas e ferramentas tecnológicas, quando necessito solicito à direção da escola (Prof.2)</i></p> <p><i>A atual direção tem melhorado no apoio aos nossos trabalhos. Acredito que pelo resultado que temos com os alunos (Prof.3)</i></p> <p><i>Quando necessitamos, de acordo com as atividades, usamos os equipamentos do laboratório de Ciências (Química, Biologia e Física), o auditório com palco e tela para vídeos, filmes, apresentações teatrais e psicomotoras; as mesas de ping-pong e demais materiais que a escola disponibiliza na central de materiais, biblioteca e laboratórios de informática. Na escola tem agendamento desses recursos e toda semana os próprios alunos agendam de acordo com o planejamento mensal: kits de Geografia, Matemática, Literaturas, etc. (Prof.4)</i></p>  |
| <b>Parcerias externas (22%)</b> | <p><i>Fazemos parceria com instituição de ensino superior e pessoas da comunidade que possam contribuir com palestra, oficina. Isso contribui no sentido de enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos (Prof.3)</i></p> <p><i>O subsídio se dá por meio de parcerias externas (Prof.5)</i></p>  |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

A partir das respostas dos professores da pesquisa, é possível fazer uma comparação entre os recursos fornecidos pelo Estado (33%) e os recursos adquiridos por parcerias com outras instituições ou pelo próprio professor (67%) que revela o quanto o Estado tem se omitido no sentido de prover os recursos pedagógicos para a consecução do trabalho docente.

Questionados sobre as atividades que realizam na sala de recursos, o grupo de alunos entrevistados citou: jogos que estimulam a criatividade e o raciocínio; atividades de arte; desenvolvimento de projetos; visitas e participação em eventos; RPG, atividades em grupo de acordo com a área de interesse, atividades acadêmicas e monitorias. Também citou que desenvolvem atividades da sala de aula regular juntamente com os colegas, nas disciplinas em que encontram dificuldades.

As atividades coletivas realizadas pela SRM com os alunos participantes colaboram com a socialização dos sujeitos, como observa-se no excerto abaixo:

*As atividades coletivas são muito motivadoras, pois eles fazem amizades e conversam sobre assuntos que têm interesses além da escola, sem a preocupação de preconceitos e julgamentos, pois todos tem algo em comum: não se socializam fácil com outras pessoas, são exigentes no vocabulário, duvidam das teorias existentes, criticam de forma sincera o que não acreditam, são sensíveis emocionalmente e demonstram humor sarcástico (Prof.4)*

Um exemplo específico de trabalho desenvolvido pela SRM de Cascavel e inclusive muito elogiado pelos pais e alunos participantes, são os eventos externos extra muro escolar, nos quais as professoras procuram oportunizar a participação dos alunos com AH/SD. Percebe-se pela fala dos pais e alunos que esse trabalho contribui muito para o desenvolvimento individual do estudante, inclusive para a socialização com seus pares, e poderia ter uma abrangência muito maior se recebesse incentivo financeiro para o custeio das despesas. A participação em feiras, exposições de arte, eventos ligados à tecnologia, favorece o desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe apropriar-se de conhecimentos que vão para além da sala de aula, pois trabalham a questão social e emocional e proporcionam o desenvolvimento das FPS enquanto capacidades discentes.

No entanto, a escola tem que arrecadar recursos com promoções para este fim, ou o custeio da participação dos alunos é bancado pelas famílias quando possível.

Nas falas dos diretores escolares entrevistados, denota-se ciência de que a SRM para AH/SD necessita de investimentos, de material diversificado, acesso à tecnologia, atendimento à demandas específicas. No entanto, os investimentos diretamente para este público são poucos. A iniciativa de professores que trabalham na área, adquirindo materiais com recursos próprios é honrosa, demonstra o comprometimento profissional. No entanto, a responsabilidade pela manutenção das escolas é da mantenedora. O fato dos recursos não chegarem até as SRM, demonstra que as políticas públicas não estão atingindo seu objetivo.

Todos os diretores entrevistados alegam que na medida do possível, a escola procura atender as necessidades básicas de materiais solicitados pelas professoras atuantes na SRM para AH/SD, com os recursos da própria escola e recursos recebidos através do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE.

Porém, os mesmos têm ciência de que as Salas carecem de recursos e investimentos específicos.

*Temos o privilégio de ter uma profissional extremamente competente, entende do assunto, é criativa e busca estar adequando o espaço e atividades de acordo com as necessidades pedagógicas dos estudantes. Mas percebemos algumas dificuldades em relação a falta de equipamentos e materiais didáticos pedagógicos, para que seja possível realizar um trabalho de efetiva qualidade. A escola organiza e adquire alguns materiais que não são suficientes (D.4)*

O planejamento das atividades e o escopo teórico adotado na SRM para AH/SD assim como em qualquer outra SRM ou mesmo na sala de aula regular, carece de atenção por parte do professor e de toda equipe pedagógica, dada a relevância da atividade de ensino para o desenvolvimento humano, pois a educação escolar com intencionalidade, é responsável pela construção dos conceitos desde os anos iniciais. Para o adolescente, o pensamento conceitual possibilita conhecer a realidade para além de sua aparência, abarcando as múltiplas determinações que se apresentam.

A THC defende o ensino dos conceitos científicos, com intencionalidade, que leve o sujeito a alcançar todo seu potencial de desenvolvimento e sem o qual “a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida” (MARTINS, 2015, p.283). A compreensão sobre as FPS essencialmente humanas, que se desenvolvem a partir de um dado contexto cultural e são portanto, historicamente determinadas, contribui para o trabalho do professor enquanto opção teórica. Quando o professor não tem clareza sobre a teoria adotada, pode ocorrer um prejuízo no planejamento e na intencionalidade do fazer pedagógico.

Quando se trata de alunos com indicativos de AH/SD, o professor deve estar atento às suas especificidades no que diz respeito às suas potencialidades e também às suas fragilidades.

A respeito do planejamento das atividades, as professoras relatam que os alunos que frequentam a SRM para AH/SD têm características e interesses diversos e o professor que atua com a área deve estar aberto a essa gama de diversidade.

*O planejamento das atividades ocorre especificamente a partir da definição da área de interesse do aluno. Busca-se na medida do*

*possível, agrupá-los de acordo com os interesses comuns, a fim de que possam se beneficiar das mesmas oportunidades e enriquecer o seu trabalho a partir da interação com o colega. Em relação a atividades de suplementação, realizo com alguns alunos, porém não com a finalidade de avançar etapas em seu processo de escolarização (Prof.3)*

*Durante todo o processo o professor assiste o aluno e coloca-se no papel de mediador, ou seja, é o responsável por realizar o monitoramento da execução buscando por estímulos que é fundamental para o processo (Prof. 5)*

*Além disso, realizamos atividades culturais e afetivas com encontros e oficinas específicas de acordo com a necessidade do aluno e principalmente com o desenvolvimento das FPS, nos aspectos da afetividade, motivação (envolvimento com a tarefa) e criatividade. Todas as atividades coletivas são planejadas pelos alunos com a mediação da professora. Também realizamos complementação curricular para os alunos que apresentam outra condição de aprendizagem (defasagens, TFE,<sup>37</sup> TDAH, etc.). Na programação semanal também ocorrem paralelamente o apoio na realização dos trabalhos escolares dos alunos, com pesquisas, estudos, digitações e impressões dos trabalhos, quando necessário (Prof. 4); Providencio materiais e/ou aulas atrativas, diferenciadas, que estimulassem os alunos (as) a estarem motivados para despertar o interesse e enriquecer os conteúdos e suas habilidades ( Prof.1).*

As professoras relatam ainda que ao aluno com AH/SD é necessário ofertar atividades desafiantes, proporcionando uma aprendizagem investigativa, que o possibilite desenvolver a capacidade de pensar e não somente reproduzir o que aprende, o que favorece o desenvolvimento das FPS, como preconiza a THC. Para isso, conhecer a área ou as áreas de interesse do aluno, com o objetivo de, com base nesse interesse, definir quais são as áreas que esse conhecimento abarca e ampliá-las.

A intervenção docente assim, não se restringe ao conteúdo curricular trabalhado, mas através dos conteúdos possa intervir na compreensão de mundo do aluno.

O Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Joseph Renzulli, é comumente utilizado, inclusive sendo sugerido nos documentos oficiais da área de AH/SD, sendo a base teórica oficial adotada pelo MEC. Assim, este referencial é utilizado no AEE para AH/SD no país, conforme apontam as pesquisas.

---

<sup>37</sup> TFE-Transtornos Funcionais Específicos. Os transtornos funcionais específicos se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade (Fonte: [www.diaadiaeducação.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br)).



Mori e Brandão (2009) tiveram por objetivo descrever o AEE oferecido em salas de recurso para estudantes AH/SD no Estado do Paraná e revelaram que as professoras responsáveis pelo atendimento das salas planejavam as atividades com base no Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli, sendo que as práticas pedagógicas proporcionadas baseavam-se nos interesses dos estudantes, as atividades realizadas foram organizadas de maneira sistemática e sequencial e demonstraram atender adequadamente os estudantes

Ribeiro (2017, p.112), analisou 45 programas e/ou projetos que ofertam o AEE para AH/SD no país e relata que:

Com respeito aos referenciais teórico-metodológicos: Dos 45 programas/projetos pesquisados, 30 (67%) adotam o Modelo de Enriquecimento Escolar de J. Renzulli e 15 (33%) não incluem esse modelo em seus referenciais; Dos 30 que adotam o MEE, de J. Renzulli, 8 (27%) o adotam com exclusividade, ou seja, como único referencial, e 22 (73%) adotam associando a outros referenciais; porém, se calculado sobre o total n = 45, 18% adotam com exclusividade; Dos 45 analisados, 15 (33%), que também não adotam o modelo de Renzulli, seguem, como referencial, as orientações do MEC, citando o DO-NAAH/S (2006)<sup>38</sup> e a Construção de Práticas Educativas para Alunos com AH/SD, entre outros autores; Dos 45 pesquisados, 14 (31%) adotam a teoria das inteligências múltiplas, de H. Gardner, e em todos está citado também o MEE, de Renzulli; Entre os teóricos/autores mais citados estão Cristina Delou, Denise Fleith e Zenita Guenther.

Este modelo de atendimento e desenvolvimento das atividades também é utilizado no NRE de Cascavel, conforme citado:

*As atividades são planejadas de acordo com um cronograma semanal e agenda mensal, de acordo com as áreas de interesse dos alunos, com atividades de suplementação e enriquecimento curricular, trabalho este desenvolvido de acordo com o Modelo Triádico de Enriquecimento, de Joseph Renzulli, com as atividades divididas em do Tipo 1 (atividades exploratórias gerais); do Tipo 2 (atividades de treinamento em grupo) e do Tipo 3 (Investigação individual em pequenos grupos de problemas reais) (Prof. 4).*

De maneira geral, na pesquisa de campo efetuada, 40% das professoras disseram não se utilizarem de nenhum teórico especificamente, porém procuram estudar diversos teóricos simultaneamente. Essa postura parece demonstrar uma não reflexão mais profunda dos profissionais,

<sup>38</sup> DO-NAAH/S: Documento Orientador do NAAH/S contendo as orientações gerais a respeito do atendimento as AH/SD (BRASIL, 2006).

decorrente da rotatividade e de falhas no processo de formação inicial e continuada como já apontado.

Já 60% das professoras disseram apoiarem-se teoricamente em Joseph Renzulli para desenvolver o trabalho, bem como na THC:

*O fio condutor do meu trabalho é baseado na Teoria Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-crítica com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento humano, autonomia social e das FPS, principalmente na afetividade criativa dos sujeitos com AH. Utilizo também a teoria de Renzulli para planejar as atividades de enriquecimento curricular (Prof. 4)*

Os dados das SRM do NRE de Cascavel seguem os resultados encontrados por Ribeiro (2017) nos programas de AEE investigados pois averiguou-se que há uma mescla de teorias adotadas, apenas uma professora citou uma teoria que realmente abrange uma concepção de homem, de mundo e de sociedade. Os professores informaram à pesquisadora a necessidade de utilizarem de uma fundamentação teórica variada justificando o fato de que cada aluno é único e seu processo de desenvolvimento é individual.

Conforme Anjos e Duarte (2017, p.129), “a apropriação das objetivações genéricas não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia, é imprescindível para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (lembrando que tal processo se dá pela transmissão desse conhecimento)”. Para a THC, é através da internalização dos conceitos quem essas objetivações são corretamente assimiladas. Ao assimilar o conhecimento elaborado, o aluno compreende a essência dos fenômenos, para além da aparência, sendo função da escola desenvolver no aluno as FPS e assim, a capacidade de pensar abstratamente, de elaborar conceitos científicos.

Há a necessidade do professor conhecer o desenvolvimento do psiquismo humano com relação à aprendizagem, de maneira a instrumentalizá-lo na escolha dos conteúdos e na forma de trabalhar com o aluno.

Conforme Tuleski, Facci e Barroco (2013)

[...] é através da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, pois dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma

compreensão mais articulada da realidade (TULESKI; FACCI;BARROCO, 2013, p. 294).

Não se trata de culpabilizar o professor que atua na SRM para AH/SD mas de problematizar a formação continuada e a opção pelo materialismo histórico dialético e pela THC apontada no PPP das escolas pesquisadas e que portanto, deveria refletir a prática em sala de aula regular e também no AEE.

Com relação à interação com os professores regentes da sala de aula regular, os professores responderam que, de maneira geral, interagem bem com os demais profissionais da escola, executam alguns projetos em colaboração, procuram sugerir adaptações e recebem sugestões de alguns professores regentes. Vinte por cento das professoras da SRM para AH/SD relatam, no entanto, que quando se trata de alunos de outras escolas que participam da SRM o contato fica prejudicado, pois não dispõem de tempo para irem até as escolas de origem, e quando necessário, estabelecem troca de informações via telefone ou *e-mail*, com a pedagoga responsável pelo aluno.

*Sim, mas sempre com minha iniciativa, pois a maioria não demonstra interesse em dialogar, por falta de tempo, de hora-atividade, de espaços de formação e por não acreditar na importância do nosso trabalho para a inclusão desses alunos. Mas isso tem mudado, na medida em que a invisibilidade dos alunos tem melhorado, com nossas atividades e exposição dos trabalhos nos eventos e mídias sociais (Prof. 4)*

O professor da sala de aula regular deve organizar seu planejamento considerando as necessidades educacionais do aluno com AH/SD, o que evidencia a importância de um plano de trabalho colaborativo entre os profissionais, tendo em vista que o aluno é responsabilidade da escola, e não somente do professor da Educação Especial. No entanto, fica evidente a pouca articulação entre o professor SRM para AH/SD e o professor da sala regular.

A Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016) que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, deixa claro que ao aluno com AH/SD deve ser garantido o enriquecimento curricular no AEE em SRM, e na sala de aula comum. O trabalho não se faz sozinho, o AEE não substitui a escolarização, pois no caso das AH/SD é de caráter suplementar, deve ir além do ofertado na sala de aula regular.

Pensar como trabalhar com este aluno envolvendo a família, a escola, todos os profissionais que fazem parte do processo talvez seja a chave da questão. A inclusão é um grande desafio para toda a comunidade escolar e talvez o grande desafio da inclusão de todos os alunos da Educação Especial seja desenvolver o potencial de todos os alunos, com o engajamento dos envolvidos nesse processo, professores que atuam na linha de frente com os alunos, junto aos professores das SRM somando esforços do ponto de vista da aprendizagem, para tornar a inclusão mais próxima da realidade.

No entanto, conforme Rech e Negrini (2019):

[...] para que essas atividades de enriquecimento intracurriculares possam realmente contribuir para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, é necessário que o professor regular tenha em mente que ele deverá estimular o potencial desses alunos e não focar nas possíveis dificuldades. Novamente, essas demandas educacionais recaem na formação inicial que este profissional recebeu, ou seja, esse aspecto será determinante para que o professor se sinta munido de recursos para poder organizar seu planejamento numa perspectiva inclusiva, que abarque os interesses dos alunos com AH/SD (RECH;NEGRINI, 2019, p.491).

Portanto, é imprescindível que as escolas regulares interajam com as SRM, garantindo aos profissionais as condições de trabalho necessárias e tempo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. É necessário que ao menos em cada região da cidade fosse ofertada uma SRM para AH/SD, pois para que seja possível a abertura de uma nova SRM basta a existência de um aluno identificado, aumentando as possibilidades de atendimento e reduzindo as dificuldades.

Outra categoria que emergiu como importante nos dados coletados refere-se à formação docente a qual será abordada a seguir.

#### 3.2.4 Quanto à Formação Específica para Atuação na SRM para AH/SD

Como citado na Seção 2, a escolha do profissional para atuar na Educação Especial no Estado do Paraná segue instrução própria e no caso da SRM para AH/SD não há fixação de profissionais nas escolas, isto é, a cada

fim de ano letivo o professor participa de nova distribuição de aulas. Com isso, a cada ano, pode ocorrer a substituição de professores. A experiência profissional com a SRM para AH/SD e o conhecimento teórico na temática por parte dos profissionais deveria ser levada em consideração para o suprimento das vagas.

Quanto à formação específica exige-se que o profissional tenha curso de especialização em Educação Especial, sem necessariamente especificar a área de formação. No entanto, os cursos de pós-graduação pouco ou nada contemplam sobre AH/SD, somente abordam as outras áreas que compõem a Educação Especial.

A dificuldade para ter o profissional adequado para o trabalho com a SRM para AH/SD foi citada pelo diretor da primeira escola que recebeu a Sala em Cascavel como sendo um dos motivos do fechamento da turma, pois a cada ano era encaminhado um professor diferente, sem experiência com AH/SD e por vezes sem o perfil adequado para o trabalho. A rotatividade de profissionais, bem como a falta de formação específica, conforme relato desse diretor (D.1), contribuiu para que o trabalho ofertado não avançasse.

Como mais um desafio enfrentado no transcorrer do trabalho na SRM para AH/SD, o diretor (D.1) elenca a dificuldade para encontrar o docente adequado para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido:

*Esse é o segundo problema, e o que fez propriamente que nós encerrássemos a atividade, porque nós não tínhamos um professor habilitado para fazer esse trabalho. O Estado e o próprio NRE nunca concordou em fazer uma seleção para isso, então o professor que vinha para cá, era o professor que estava na lista conforme a classificação estatutária ou PSS<sup>39</sup> que ia lá, e tinha lá no quadro vaga para altas habilidades. Então ele escolhia e vinha para cá, sem saber o que era, sem saber o que fazia, sem conhecer o projeto, sem nada. Então nós tivemos sim, nós tivemos uma professora aqui que foi nosso alicerce, ela está aqui ainda, é maravilhosa, mas depois ela também não conseguiu mais pegar essas aulas, outras pessoas na frente dela pegaram essas aulas, e para nós foi um desastre, porque realmente muitos desses professores, além da falta de conhecimento, da falta de habilidade, faltou vontade também. Então, a falta de investimento do Estado e a falta de profissionais habilitados, nos decepcionaram e fizeram com que a gente fechasse a sala de Altas Habilidades (D.1)*

---

<sup>39</sup> O Processo Seletivo Simplificado-PSS é realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores, pedagogos, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos. A contratação ocorre através de Regime Especial com data de término já determinada, sendo regulamentada pela Lei Complementar nº 108/2005 e pelo Decreto nº 4.512/2009 ([www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br)).

O diretor (D.1) informou que para o início dos trabalhos a professora foi convidada, indicada pela escola. A profissional foi escolhida devido apresentar conhecimento profissional a respeito das AH/SD adquirido através de formação específica, por seu próprio interesse. Porém, após um período afastada para desempenho de função de direção, não conseguiu mais reassumir seu trabalho na SRM para AH/S.

O sistema de distribuição de aulas para a Educação Especial no Estado do Paraná segue instrução própria, que não prevê fixação de profissional nas escolas. A instrução de distribuição de vagas para atuação nas SRM, inclusive para a área de AH/SD que se insere na Educação Especial, especifica que serão atribuídas aulas aos profissionais com vínculo de Quadro Próprio do Magistério-QPM, que são concursados, com especialização em Educação Especial, e na falta destes, aos profissionais contratados em regime de contrato temporário, denominados PSS. Portanto, todo início de ano são distribuídas as vagas para professores (as) atuarem nas Salas de Recursos para esta área. A escolha de vagas ocorre pela classificação dos profissionais, que leva em conta a pontuação conforme tempo de serviço, idade, dentre outros critérios.

Como requisito para a abertura da sala, consta na instrução que é necessário o professor especializado em Educação Especial, preferencialmente com a comprovação de estudos na área de AH/SD. **Note-se que a formação específica para a área não é obrigatória.**

Sobre a formação específica para o trabalho na SRM, a Prof.6 explica que na implantação da primeira SRM em Cascavel, após assumir o AEE na área de AH/SD, começou a buscar por conta própria bibliografias, diretrizes, orientações e participou de curso de formação na área ofertado pela Secretaria de Estado da Educação-SEED-PR em Curitiba, o que possibilitou à escola os encaminhamentos necessários para a abertura da Sala e o início dos atendimentos.

Percebe-se a importância da oferta da formação continuada aos profissionais na área bem como a disponibilidade particular de cada profissional para a dedicação ao trabalho, visto os desafios que os alunos com

indicativos de AH/SD apresentam. A professora que iniciou o trabalho, demonstrava sua disponibilidade e interesse pelo assunto, por buscar conhecimento e formação.

A seleção do profissional para atuar nas SRM para AH/SD é citada por outros diretores como mais um dos desafios enfrentados para a ampliação da oferta do AEE, como verificado nos excertos abaixo:

*Contamos com a sorte na contratação do professor. Não existe critério específico para a contratação. Aqui na minha cidade acaba sendo encaminhado professor PSS. Portanto, cada ano é um professor diferente (D.3) A escolha do profissional é realizada por meio de contratação via NRE e geralmente não há a continuidade do trabalho devido os professores da Sala de Recursos não estarem fixados nos estabelecimentos de ensino. Agora demos muita sorte de estar com uma professora, há um tempo, muito competente que se dedica, mas nem sempre isso é possível (D. 4).*

Não existe amparo legal, em nível federal, que estabeleça critérios que autorizem professores com formação ou experiência anterior na área de AH/SD a terem prioridade para assumir as turmas das SRM. As resoluções estaduais poderiam oferecer a manutenção da equipe de professores para a continuidade do trabalho, pois a rotatividade de professores é um agravante citado pelos diretores.

A importância da formação profissional e do perfil do professor para atuar na SRM para AH/SD é algo que fica claro na fala dos diretores escolares, e é ratificado pelas pesquisas que tratam sobre o assunto.

Pérez e Freitas (2011) defendem a necessidade de se incluir conhecimentos específicos sobre a área das AH/SD em cursos de formação, tanto inicial quanto continuada. A falta de formação específica sobre a temática nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas colabora com a invisibilidade dos alunos com indicativos de AH/SD. Nas licenciaturas nem existe formação específica na Educação Especial, quanto mais na área das AH/SD.

Pérez e Freitas (2011) relatam em suas pesquisas que a concretização do AEE para alunos com indicativos de AH/SD tem como um de seus aspectos prejudiciais a falta de conhecimentos sobre AH/SD na formação acadêmica do docente. Na mesma direção, Pérez e Freitas (2014) apontam que os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, “[...] e essa

também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do país” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 634).

Cruz (2014) em sua tese de doutorado investigou as concepções de AH/SD de um grupo de dez professores de Educação Especial que atuam no AEE para AH/SD em salas de recursos do município de Vitória-Espírito Santo, e aponta como um dos fatores contribuintes para a invisibilidade das pessoas com indicativos de AH/SD, justamente a não formação, sobretudo dos professores da Educação Especial sobre a temática, que deveria ser abordada juntamente com as outras áreas da modalidade, nos cursos de licenciatura e de pós graduação.

Em oposição a Cruz (2014), os docentes da presente pesquisa revelaram ter domínio sobre as políticas públicas para AH/SD, por estarem na área da Educação Especial há anos. Porém, se essa carência de formação entre os professores que atuam no AEE no NRE de Cascavel é menor, em relação ao resultado apontado por Cruz (2014), a presente pesquisa revela na fala desses profissionais, a queixa de que o professor do ensino comum não enxerga o potencial do aluno com indicativo de AH/SD.

Cabe ressaltar que não se trata de culpabilizar ou desculpabilizar o professor que atua na Educação Especial pela carência na formação, uma vez que este profissional está inserido ou seja, é um elemento da sociedade capitalista, cumpre jornada de tempo integral, como pode ser percebido na caracterização dos professores entrevistados, e não lhe é ofertada a temática dentro da formação inicial como já apontado anteriormente. Assim também ocorre com o professor do ensino regular, que carece de formação e apoio para exercer seu ofício.

Verifica-se, contudo, que a formação continuada que deveria ser ofertada pelo Estado é igualmente falha, pois o profissional vê-se obrigado a buscar a capacitação por conta própria, como podemos observar na fala de uma professora :

*Após conhecer e me aprofundar nessa temática, me tornei uma pesquisadora nessa área e procurei formações específicas, como não houve nenhum curso por parte da SEED (de 2014 a 2017), pelo menos não fui convidada, busquei os eventos nacionais e internacionais para me atualizar e formar nessa área, todos com recursos próprios. O único curso que participei com auxílio da SEED, foi em 2018, na 1ª Conferência de Aprendizagem Criativa em Curitiba,*



*esse evento foi muito importante para o meu planejamento das atividades de enriquecimento curricular; em 2019 somente tive formação por minha conta também (Prof.4)*

Constata-se, ainda, que o profissional que atua na SRM para AH/SD acaba por buscar formação por conta e recursos próprios, mesmo não tendo a garantia de permanência na SRM. Embora 60% dos professores ao assumirem a SRM para AH/SD tivesse já concluído o curso de extensão sobre a temática, 40% dos professores entrevistados respondeu que iniciou o trabalho sem conhecer nada sobre a área, e sua especialização para Educação Especial não contemplou AH/SD. Assim, depois do início do trabalho estão buscando por conta própria cursos e leituras.

A partir dos relatos dos professores, observa-se que os profissionais do NRE de Cascavel estão começando a buscar formação na área da AH/SD, ou seja, mais pessoas estão se interessando pelo tema. Este fato vem ocorrendo em grande parte, devido ao trabalho conjunto efetivado entre o NRE Cascavel por meio do CRAPE e as Universidades, especialmente a Unioeste nos últimos dois anos, com a oferta do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente- GPAAD, em colaboração com o PEE- Programa de Educação Especial/Unioeste, desenvolvendo uma formação continuada direcionada aos professores municipais e estaduais, conforme já citado anteriormente.

A professora que está há mais tempo na área, relata na entrevista seu percurso profissional dentro da temática, motivado pelo fato de já atuar na Educação Especial, porém com outras temáticas.

*Em 1999 fiz uma formação na área, com o curso Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, organizado pelo MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel; em 2002 participei também de uma formação em Brasília, com todas as áreas da Educação Inclusiva, no Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, o qual eu era Coordenadora da SEMED Cascavel, nessa área. Devido ao fato de atuar mais nas outras áreas me afastei das Altas Habilidades até o ano de 2013, quando fui convidada a participar de uma formação em Curitiba, no curso de Avaliação Psicoeducacional para todas as áreas, e no encontro sobre as Altas Habilidades com a professora Soraia Napoleão, me motivei a trabalhar na área, pois me identifiquei muito com as questões da identificação e sua importância para a inclusão dos sujeitos com Altas Habilidades (Prof.4)*

Os diretores e professores entrevistados são unânimes em indicar que se faz necessário incluir o tema das AH/SD nos cursos de formação inicial das licenciaturas, inclusive na especialização em Educação Especial. Registre-se que a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b) recomenda a inclusão da disciplina “[...] Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. No entanto, na prática a realidade é outra. Assim também se faz necessária a discussão do assunto em cursos de formação continuada para todos os professores que atuam com a Educação Básica, pois desenvolvem o trabalho no dia a dia com os alunos e o conhecimento na área pode contribuir para um atendimento mais apropriado e humano de todos os alunos, não somente dos alunos identificados e em processo de avaliação e atendimento.

No estado do Paraná, a formação continuada nos últimos governos tem se apresentado extremamente falha, no sentido de proporcionar uma fundamentação teórica que ampare o entendimento do professor na área. A Secretaria de Educação deve promover uma formação continuada sistemática, para discutir o tema entre os professores não só da Educação Especial como também do ensino regular sobre a temática das AHSD, assim também como estabelecer trabalho conjunto com as instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento das formações. Se faz necessário também o incentivo da mantenedora ao quadro de profissionais para os cursos de pós graduação na área da Educação, aumentando assim as pesquisas e a produção teórica e prática.

A área de AH/SD faz parte da política de Educação Especial e, portanto, o conhecimento sobre as Leis e Resoluções também deve integrar a formação docente necessária, para atuarem no sentido de preservar os direitos dos alunos.

Pérez e Freitas (2014, p.634) alertam que:

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AH/SD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE

para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares públicas.

Questionados sobre as políticas públicas que versam sobre AH/SD, todos os diretores relatam que conhecem parcialmente as Leis, Resoluções e demais documentos que subsidiam o tema.

Já 100% dos professores respondentes alegam conhecer as políticas públicas voltadas ao aluno com indicativos de AH/SD, sendo que se aprofundaram depois do início do trabalho com a SRM, como citam:

*Conheço especialmente a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sobre AH/SD e as Instruções do Estado do Paraná que asseguram o direito dos alunos (Prof.4.; Prof.3).*

No entanto, os professores afirmaram que os demais colegas professores da escola não conhecem as políticas ou fazem interpretações equivocadas a respeito, pois não reconhecem o aluno com AH/SD como público da Educação Especial, além de não reconhecerem a importância do AEE para estes alunos, como exemplifica a colocação da Prof. 4:

*Acredito que as políticas são importantes, mas falta interesse político, social e econômico para investimentos nessa área, sempre que isso acontece, observo que o interesse é puramente mercadológico e comercial, para fins eleitoreiros. Meu trabalho é utilizar a política como ferramenta legal, mas principalmente para ensinar meus alunos com atividades diferenciadas necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Penso que todos os professores do ensino regular também precisam de formação na área (Prof. 4)*

A fala, bem como a prática pedagógica dos professores entrevistados, demonstra o pouco conhecimento a respeito da legislação e dos direitos do aluno com indicativos de AH/SD por parte dos demais colegas profissionais das escolas, que inclusive desconhecem o direito do aluno de receber a suplementação escolar também na sala de aula regular. Supõe-se que essa falha ocorra justamente porque o tema é negligenciado na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

3.2.5 Desafios, dificuldades e avanços do AEE para AH/SD na visão dos diretores, professores, pais e alunos.

O principal desafio citado pelos diretores com relação à SRM para AH/SD é a falta de profissional com perfil adequado para o trabalho de atendimento aos alunos no AEE, seguido de escassez de materiais para o desenvolvimento do trabalho, o que revela lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais bem como falta de investimento público que garanta as condições de trabalho dos profissionais que atuam na área.

Os professores concordam que a falta de recursos financeiros e materiais para o trabalho específico, a burocracia e falta de tempo para o trabalho pedagógico propriamente, são seus maiores desafios e destacam também as dificuldades enfrentadas pelo aluno como sujeito com AH/SD conforme pode ser observado no Quadro 2.

**Quadro 2-Dificuldades e desafios de gestores e professores no trabalho com a SRM para AH/SD**

| Categoria                                      | Resposta  |
|--|---|
| <b>Diretores</b>                               | <p>[...] conseguir materiais para desenvolver os trabalhos como por exemplo informática, [...] ter a autonomia de manter professor com perfil para trabalhar com esta sala e [...] conseguir parcerias para realizar trabalhos diferentes para suplementação de conteúdo.[...] as Universidades/Faculdades estão aquém de compreender a importância dessas parcerias (D.2;D.3)</p> <p>[...]dificuldade para fazer com que os demais profissionais aceitassem e compreendessem a situação dessas pessoas e [...] quebrar o preconceito de que aluno indicado tinha que ser “bom em tudo”. [...] Hoje nossos profissionais auxiliam na indicação de tais alunos. [...] falta de investimento por parte do órgão mantenedor e falta de apoio da sociedade em geral (D.4)</p>   |
| <b>Professores</b>                             | <p>[...]falta de recursos e dificuldade para me deslocar com eles para outros lugares. Somente a Sala de Recursos é pouco. Não ter material para ser trabalhado junto com as outras atividades de sala de aula (Prof.1)</p> <p>Buscar oportunidades de aprendizagem e experiências para que o aluno extrapole os muros escolares. Para isso preciso de recursos financeiros, tempo, disponibilidade dos alunos. Essas condições muitas vezes inviabilizam o trabalho (Prof.3)</p> <p>[...] as políticas públicas devem de fato contemplar uma significativa parcela de alunos que hoje infelizmente ainda não podem contar com um sistema que dê voz e vez às suas reais necessidades (Prof.2.)</p> <p>Falta de conhecimento dos professores e familiares dos sujeitos, mas principalmente o pouco tempo para realizar o trabalho colaborativo e burocrático do AEE, acredito que eu deveria ter mais tempo de hora-atividade para planejar e elaborar materiais e visitar as escolas dos meus alunos (Prof. 4)</p> <p>Rotina tradicional e conservadora do sistema de ensino. Se isso mudar um dia, com certeza a escolarização deles será mais fácil e com respeito e humanizados (Prof. 5.)</p> <p>[...] as políticas públicas devem de fato contemplar uma significativa parcela de alunos que hoje infelizmente ainda não podem contar com um sistema que dê voz e vez às suas reais necessidades (Prof.3;Prof.4.)</p> |
| <b>Alunos (na perspectiva dos professores)</b> | <p>A maioria é motivada, porém alguns relatam que tem muitas atividades durante a semana e isso gera uma sobrecarga (Prof.4).</p> <p>A cobrança por parte da família e da escola ao aluno com AH/SD é muito grande (Prof. 5)</p> <p>Alguns sofrem muito com a desatenção [...] e os dramas interiores que eles vivem (Prof.2.)</p> <p>Muitas vezes ser mal interpretado, julgado como se devesse saber de tudo, e não é assim que as coisas acontecem (Prof.1)</p> <p>Lidar com as várias concepções e com o imaginário social que a condição da Superdotação traz consigo (Prof. 3)</p>  |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

Os pais dos alunos que participaram da pesquisa, demonstram ser bastante participativos na vida de seus filhos e relatam as características e desafios que estes enfrentam com a questão da AH/SD

Como dificuldades apontadas para a frequência de seus filhos na SRM, 90% dos pais respondentes disseram não perceber nenhuma dificuldade. Somente um pai respondeu que o filho teria que trabalhar no contra turno escolar e a indisponibilidade de oferta do atendimento noturno inviabiliza essa possibilidade.

No grupo de alunos, a respeito de possíveis dificuldades com relação a frequência no AEE, 70% afirmaram não encontrar dificuldades. No entanto, 30% citaram como dificuldades a locomoção, incluindo o tempo gasto bem como o custo com o transporte, e também o fato de se sentirem cansados devido às muitas atividades que participam, além da SRM.

Indagados a respeito de suas dificuldades e facilidades enfrentadas como sujeitos com AH/SD na sala de aula regular e na escola, os alunos manifestaram que:

**Quadro 3-** Área onde os alunos encontram facilidade e dificuldade na sala de aula regular

| <b>Facilidade</b>                  | <b>Dificuldade</b>                               |
|------------------------------------|--|
| Matemática                         | Ciências   |
| Informática                        | Desatenção                                       |
| Português                          | Biologia   |
| Exatas                             | Humanas  |
| Artes manuais                      | Timidez  |
| Química                            | História e geografia                             |
| Matemática e física                | Língua portuguesa                                |
| Química                            | Língua Portuguesa                                |
| Matemática e física                | Biologia e história                              |
| Facilidade em todas as disciplinas | Dificuldade de atenção e de registrar no caderno |
| Matemática                         | Não tenho dificuldade                            |
| Biologia e Artes                   | Matemática                                       |
| Matemática                         | Não tenho dificuldade                            |
| Todas as disciplinas               | Não relatou dificuldades                         |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

Verifica-se que a maioria dos alunos, (80%), quando refletem sobre sua área de facilidade na escola, apontam disciplinas escolares. Apenas uma aluna citou artes manuais como sua área de habilidade, demonstrando que a área intelectual é privilegiada no contexto escolar.

Chama a atenção também o fato de 73% dos alunos apontar como área de facilidade, disciplinas que envolvem o raciocínio lógico matemático e 60% como área de dificuldade, matérias que exigem memorização e raciocínio verbal.

Somente 13% dos alunos respondentes afirmam ter facilidade em todas as disciplinas ou áreas e 20% apontam não ter dificuldades em nenhuma área, o que colabora com a desconstrução da ideia de que o aluno com indicativos de AH/SD é o aluno “bom em tudo”.

Questionados quanto a se sentirem diferentes dos demais colegas da sala de aula regular, 4 alunos correspondendo a 30% responderam negativamente. Porém 70% dos alunos afirmaram se sentirem diferentes de seus pares. Dentre os que responderam afirmativamente, 40% citou que aprende mais rápido que os colegas, 10% citaram que se sentem diferentes quanto à disciplina e à dedicação e 20% relataram gosto por assuntos diferentes e sentem-se diferentes e estranhos em tudo (na forma de agir e de pensar, na maturidade e senso crítico).

Com relação à percepção dos pais sobre a área em que seus filhos se destacam e suas dificuldades, todos os respondentes afirmaram ter consciência de que os filhos apresentam habilidade acima da média em uma área, porém apresentam áreas com dificuldade concomitantemente. Quando questionados sobre se consideram seus filhos diferentes dos demais com relação aos pares da mesma idade, somente um participante respondeu não considerar seu filho diferente dos demais. Todos os outros responderam que os filhos são: esforçados e dedicados nos estudos; aprenderam coisas muito cedo e sozinhos; preferem amigos mais velhos, preocupam-se com assuntos de adultos como política e bem estar social, o que corrobora com a literatura a respeito das características apresentadas por sujeitos com indicativo de AH/SD.

Este sentimento de ser diferente é confirmado pela diretora de uma das escolas que ofertam a SRM para AH/SD, integrante desta pesquisa, em relação à sua filha identificada com Altas Habilidades, que relata

*Quando minha filha tinha 04 anos de idade, em uma conversa com ela, para poder saber o porquê não queria brincar com as outras crianças, ela me disse*

*algo que me marcou muito: “mãe, eu queria ser normal como as outras crianças”. Detalhe, nesta idade ela ainda nem tinha passado pelo processo de avaliação e tampouco sido identificada com altas habilidades. Mas ela já tinha noção de que era diferente ( D.2).*

A família da criança com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação vive situações de grande complexidade. Por um lado, os filhos apresentam um desenvolvimento diferenciado entre seus pares, são altamente competentes e por outro podem apresentar fragilidades, o que pode afetar profundamente seu desenvolvimento emocional, em especial sua autoestima, acarretando dificuldades de relacionamento com colegas, geradas por um assincronismo muito comum nestes sujeitos, o qual é caracterizado como um descompasso entre o desempenho intelectual e emocional (GAMA; FLEITH, 2007).

Também é possível perceber na fala dos pais que o assincronismo pode ser uma característica do indivíduo com AH/SD, bem como outras diferenças dos filhos com relação aos seus pares a partir dos excertos abaixo:

*Ele tem hábitos e amizades diferentes, fala de assuntos de adulto, prefere amigos mais velhos, se preocupa com coisas de adulto como política, bem-estar social, desigualdades. Por outro lado, se irrita e tem dificuldades com assuntos triviais como combinar roupas e calçados, usar roupas adequadas para cada ambiente (P.1).*

*Ele aprendeu a ler sozinho aos três anos, aprendeu falar inglês muito bem sem frequentar curso. Mas é super distraído, disperso, sai fora do ar com frequência e tem dificuldade de aceitar algo que não gosta (P.2).*

*Ela é determinada, organizada. Mas tem dificuldade em se relacionar com os outros, não faz amizades (P.3)*

As falas dos pais e dos próprios alunos vem corroborar com a literatura pesquisada sobre a assincronia, que se configura nas AH/SD como “[...] a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado normal” (PÉREZ, 2009, p.304) que os sujeitos com indicativos de AH/SD podem apresentar.

Alencar (2007) aponta que o aspecto emocional do sujeito com AH/SD é de grande importância, e deve ser considerado. No entanto, esse aspecto recebe atenção reduzida de estudiosos e pesquisadores da área, quando comparado às outras necessidades educacionais deste público.

É importante considerar que “a pessoa superdotada não apenas pensa diferentemente de seus pares, ela também se sente diferente” (VIRGOLIM,



2010, p. 12), o que pode lhe gerar sofrimento e atritos com os pares, pais e professores.

Piske (2013) relata que ao analisar a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e a base de dados da biblioteca eletrônica científica (SCIELO), constatou que a grande preocupação dos estudiosos da área de AH/SD centra-se no tema identificação, atendimento e inclusão; a temática sobre o desenvolvimento socioemocional, porém, ainda é inexpressiva, apesar de sua importância para o desempenho do aluno superdotado no contexto escolar.

Apesar das dificuldades, os gestores e professores relatam ter ciência da contribuição do trabalho desenvolvido em suas escolas tanto para os alunos quanto para a área das AH/SD no NRE de Cascavel, conforme Quadro 4.

**Quadro 4-** Contribuição e avanços da SRM para AH/SD na visão de diretores, professores e alunos

| <b>Categoria</b>   | <b>Resposta</b>  |
|--------------------|--|
| <b>Diretores</b>   | <i>[...] oportunidade de ter um atendimento pedagógico diferenciado de acordo com suas habilidades, o que não é possível de ser desenvolvido na sala de aula regular; [...] suplementação curricular e complementação; [...] os alunos se descobrem em relação à sua habilidade, desenvolvem a auto estima, pois muitos não se consideram capazes, apresentam problemas com ansiedade, não conseguem se compreender no “mundo”; trabalhar com o emocional, interação social (outro fator que na maioria das vezes é um entrave para eles) nosso trabalho já fez e faz a diferença para muitos</i>  |
| <b>Professores</b> | <i>[...] a SRM para o aluno com AH/SD deve representar um espaço que oportunize liberdade para aprender, enriquecimento de aprendizagens, trocas de experiências e vivências entre seus pares; [...] a área ainda requer visibilidade e fortalecimento; Os alunos demonstram gostar muito de participar, faltam quando tem outras atividades fora da escola, como terapias, cursos específicos de Línguas Estrangeiras e Informática; [...] Possibilitar a participação de todos nas atividades extracurriculares nas áreas de seus interesses para que possam socializar seus conhecimentos e experiências prévias e tácitas, desenvolver habilidades e produzir outros conhecimentos, que valorizem seus talentos numa perspectiva social, respeitando suas características inter e intrapsíquicas. Além disso, quero que sejam felizes como pessoas únicas, que aprendam a se defender dos conflitos humanos de forma crítica, criativa e autônoma.</i> |
| <b>Alunos</b>      | <i>[...] desenvolve o aprendizado com assuntos que não são abordados na sala de aula regular (43%); [...] a interação, comunicação e relacionamento com as pessoas melhorou consideravelmente (35%). mais segurança e criatividade e melhor convivência com os pares (10%).</i>  |

**Fonte:** Dados colhidos por Vieira (2019)

A oferta das atividades extracurriculares no sentido de proporcionar ao aluno múltiplas vivências em todos os aspectos que envolvem o ser humano, oportunizando a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades é retratada em outras pesquisas a respeito das AH/SD. Schommer *et al.* (2010) discutem a implantação do Programa de Incentivo ao Talento-PIT, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, que atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas das redes estadual, municipal e particular, da cidade de Santa Maria/RS, e tem como objetivo o enriquecimento extracurricular dos alunos identificados com AH/SD. Este programa existe desde agosto de 2003, funciona como um projeto de extensão e as estratégias e atividades são elaboradas de acordo com os três tipos de enriquecimento proposto pelo Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli.

Rieffel *et al.* (2012) expõem e problematizam a importância das atividades realizadas no PIT relatando a importância das experiências enriquecedoras para os alunos com AH/SD fora do ambiente escolar. Na mesma direção Mendonça, Freitas e Negri (2012) objetivaram debater as contribuições do PIT com foco em algumas atividades que ocorreram no ano de 2012. Os resultados apontaram que o PIT colabora com a formação acadêmica dos estudantes universitários envolvidos e tem impactos no desempenho das potencialidades dos estudantes com características de AH/SD.

As oficinas e trabalho conjunto entre o AEE para AH/SD ofertado na Educação Básica e as Universidades, especialmente as públicas, enquanto centros de pesquisa e conhecimento, pode ser um encaminhamento a ser mais explorado em todas as regiões do país, como demonstram as pesquisas.

Como sugestão, as redes estadual e municipal de educação e Unioeste poderiam desenvolver um projeto de extensão entre os professores de Cascavel e do município de Toledo, que está há 40 km de distância de Cascavel, e que apesar de ser menor em número de habitantes, possui 100% a mais de alunos com AH/SD identificados e atendidos. Os professores das SRM dessas cidades e de outras do entorno poderiam participar de encontros virtuais com a participação da Secretaria de Educação dos municípios e do CRAPE, com o objetivo de trocar experiências e buscar fundamentação teórica na área.

Ainda nesse viés, indagados a respeito do trabalho desenvolvido na SRM, todos os pais sujeitos da presente pesquisa, consideram o trabalho ofertado na Sala de Recursos de extrema importância para o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de seus filhos. A percepção das famílias é que o trabalho na SRM é imprescindível para o desenvolvimento das AH/SD dos alunos participantes, e a maioria dos familiares relata a satisfação destes alunos no atendimento. Os pais sentem confiança, segurança e apresentam os pontos fortes sobre o atendimento especializado que os filhos recebem:

*Meu filho demonstra gostar de participar da Sala de Recursos, fez amigos lá (P.3); Meu filho demonstra ter apoio em suas dificuldades por parte da professora e colegas (P.6); Ele está conseguindo se relacionar com menos dificuldade com as outras pessoas, melhorou o convívio social a partir da frequência na Sala de Recursos e especialmente a partir da participação dele nos eventos externos que a sala proporciona (P.2)*

Os alunos também verbalizam a importância do AEE em suas trajetórias, demonstram os avanços individuais e coletivos, especialmente no sentimento de pertencimento, onde com seus pares conseguem estabelecer amizades e parcerias, e sentem-se identificados com um grupo com características semelhantes. No entanto, os adolescentes relatam que a SRM deve ofertar mais condições físicas e acesso a materiais diversos, possibilitando o desenvolvimento de projetos pelos próprios alunos e inclusive citam a necessidade da ampliação da oferta de atendimento, para maior número de alunos.

Evidenciou-se na análise das respostas dos pais e dos alunos que a SRM para AH/SD possui grande relevância na promoção da inclusão e no desenvolvimento dos discentes.

Os pais percebem diferenças nos filhos quando comparados aos seus pares, citam as áreas onde estes apresentam facilidades bem como dificuldades, corroborando com pesquisas que apontam a necessidade de discutir teoricamente o tema das AH/SD entre diretores, professores e também famílias e sociedade em geral, visando à problematização das concepções que colocam o aluno com Altas Habilidades como sendo o “mini gênio” ou “bom em tudo”, o aluno que não necessita de acompanhamento especializado, ou ainda, e mais grave, não consideram que uma criança que apresenta alguma

dificuldade possa também apresentar uma alta habilidade (PÉREZ, 2003; CRUZ, 2014).

A análise do material da pesquisa de campo que envolveu diretores, professores, pais e alunos demonstra a importância do AEE em SRM para os alunos identificados com AH/SD no NRE de Cascavel e aponta os desafios que a área enfrenta desde sua implantação. Pode-se afirmar a necessidade de se produzir demanda a partir da identificação dos alunos que estão na invisibilidade, para que as políticas públicas, configurado como um campo de disputas, portanto um processo não harmônico, possam realmente ser acessadas. As políticas públicas para AH/SD existem, porém sua implementação precisa ser configurada.

Os sujeitos com AH/SD existem e devem ser considerados. Como público da Educação Especial, precisam de encaminhamento específico, pois possuem necessidades educacionais específicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação permite-me tecer algumas considerações não somente sobre o objeto ao qual me dispus a analisar, mas algumas observações que somente este processo vivenciado durante o curso de mestrado poderia proporcionar. Iniciei o trabalho pontuando na Introdução que apesar de quinze anos no trabalho como pedagoga pouco conhecia sobre Altas Habilidades/Superdotação. Em minha formação inicial nada foi abordado diretamente sobre a área especificamente, e tão pouco na formação continuada. E assim é com a maioria dos profissionais nas escolas da rede estadual. O que não conhecemos não aceitamos, não reconhecemos como condição. Somente o conhecimento teórico, a internalização de conceitos nos leva ao conhecimento.

O percurso acadêmico proporcionado pelos estudos desenvolvidos durante o mestrado, a troca com pesquisadores do Brasil, a participação em eventos presenciais e meios eletrônicos, mas principalmente, a pesquisa de campo, sobretudo a oportunidade de conhecer melhor os alunos da SRM para AH/SD de Cascavel, de ouvi-los, de observá-los em momentos de seriedade e descontração, permitiu reconhecer tantos alunos que passaram por mim na vida profissional e que talvez não lhes tenham sido proporcionadas todas as possibilidades de humanização, que somente poderiam encontrar na escola. Como nos ensina a THC, é nas relações sociais que nos humanizamos e nos instrumentalizamos para a emancipação plena, através da luta por uma sociedade onde não haja desigualdade, opressão, exploração.

A área das AH/SD compõe a modalidade da Educação Especial, que deve perpassar todos os níveis e modalidade de ensino, e como vimos na segunda seção, está prevista em leis e resoluções, porém talvez seja a área mais negligenciada por falta de visibilidade e conhecimento teórico dentro da modalidade. Senti isso nas tantas vezes em que fui questionada por pessoas que não são do meio educacional e também por tantos colegas de trabalho, a respeito do objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado e os questionamentos tais como: “mas isso existe? ; mas tem tanta coisa mais importante na Educação Especial para estudar”.

Como apontado por Saviani (2011, p. 13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, o objeto da educação, é a identificação de quais elementos precisam ser assimilados pela espécie humana para que os sujeitos se tornem humanos e a descoberta das formas mais adequadas para isso. Diante dessa afirmação, pode-se afirmar que toda a pessoa, singularmente, tem direito a encontrar na escola a possibilidade de humanização dentro de suas especificidades.

Sob a ótica e as condições do sistema capitalista, as capacidades humanas são reprimidas e deformadas. Ao homem do povo, poucas chances são ofertadas (SMIRNOV, 1969). Se o fazer pedagógico não tiver direcionamento, intencionalidade e principalmente clareza de que sociedade e que homem quer formar, corre o risco de reproduzir a lógica hegemônica da divisão de classes.

A presente dissertação se justifica, no sentido de contribuir com a possibilidade maior de diálogo entre os profissionais da educação do NRE de Cascavel, quanto à área das AH/SD e da importância do AEE sob a forma de enriquecimento curricular na sala de aula regular e na SRM previstos nos documentos norteadores do estado do Paraná.

Conforme Alves (2017), “Se o ensino regular desenvolvesse de forma ampla as potencialidades dos alunos em geral, de fato, não haveria necessidade de um atendimento especial aos alunos com AH/SD”. No entanto, o que temos hoje na materialidade das ações é a SRM como AEE e mesmo assim dentro do limite da escassez de recursos físicos e humanos e da pouca oferta. Então, para que o aluno com AH/SD não seja ainda mais negligenciado, há a necessidade de romper com os equívocos a respeito da temática entre os educadores, retirar estes sujeitos da invisibilidade o mais cedo possível, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e aumentar a oferta do AEE, tanto no ensino regular que pouco acontece, quanto na SRM para AH/SD. Questões como falta de profissionais capacitados, falta de recursos financeiros e físicos não podem ser justificativas para o cerceamento dos direitos dos alunos.

No delinear dos objetivos que norteariam a pesquisa, alguns questionamentos foram construídos o que no decorrer do texto procuramos se não responder integralmente ao menos trazer à luz das teorias para contribuir com a área pesquisada.

Como **objetivo geral**, esta pesquisa pretendeu investigar se as políticas públicas vigentes estão cumprindo seu papel no que diz respeito ao direito do AEE ao aluno com AH/SD, analisando quais os limites e desafios do trabalho desenvolvido pelo Estado no NRE de Cascavel voltado às pessoas com AH/SD.

Como **objetivos específicos**, delineou-se investigar o que é previsto nas legislações estaduais e federais com relação aos direitos do ponto de vista da escolarização das pessoas com AH/SD. Buscou-se resgatar a história do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel, já que não encontramos nenhum documento com esse registro histórico, além de verificar como está sendo realizado o processo de identificação e a oferta do AEE para AH/SD no NRE de Cascavel atualmente, sob a ótica de gestores, professores, pais e alunos. E, por meio da análise desse processo refletir sobre as dificuldades, os desafios, e os avanços do AEE para AH/SD

Como opção teórica, trabalhamos na primeira seção utilizando a THC com o conceito de FPS para subsidiar a compreensão do sujeito histórico, pois Vigotski e seus colaboradores por meio de sua teoria nos ensinam que o psiquismo não nasce pronto, mas seu desenvolvimento ocorre nas relações sociais e no contexto sócio histórico em que o indivíduo está inserido, e que as FPS próprias dos seres humanos carecem da mediação para o seu pleno desenvolvimento, “[...] Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2010a, p. 25).

A THC considera o homem como sujeito histórico, produtor e produto de suas relações sociais. Portanto, o ser só se torna humano a partir das interações desencadeadas em seu meio social, histórico e cultural e este processo acompanha o sujeito durante toda sua vida (Luria 2010a, p. 26).

A THC postula também que a evolução da espécie assegura características biológicas, porém algumas funções essencialmente humanas são produzidas na história individual e singular de cada pessoa. Assim, Vigotski

teoriza sobre a diferença entre conceitos espontâneos, que são aqueles que se constituem na experiência do cotidiano do sujeito de forma assistemática e os conceitos científicos, que são elaborados de forma sistemática, constituídos pela educação escolar. Assim, evidencia-se o papel da escola na formação das formas superiores de pensamento. Para Vigotski, a instrução escolar, a aprendizagem, devem ser pensadas no sentido de formar os conceitos científicos, sendo, portanto, necessária uma aprendizagem que de fato promova o desenvolvimento do sujeito.

A compreensão da THC e das FPS nos leva a afirmar que a qualidade do psiquismo depende muito do trabalho do professor, da escola como um todo. Portanto, reconhece-se a importância da escola, a importância do planejamento do professor com intenção para o desenvolvimento psíquico, pois a qualidade do ensino influencia na formação de alunos críticos, participativos e cidadãos plenos.

O grupo de AH/SD é muito heterogêneo e para compreender as AH/SD foi necessário falar das características, com o objetivo de provocar a discussão necessária para a desconstrução das concepções que circundam o tema. As pessoas com AH/SD assim como todos os alunos público da Educação Especial devem ser entendidos em sua individualidade e diferenças. A discussão teórica a respeito dessas ideias equivocadas entre professores, pais e comunidade escolar pode contribuir para trazer à visibilidade os educandos com potencialidades e aumentar o número de alunos identificados. Portanto, a identificação configura-se como um ponto importante a se considerar quando se trata de AH/SD. Os alunos com indicativos de AH/SD, assim como cada aluno público ou não da Educação Especial precisam ser vistos, reconhecidos e valorizados. Muitos de nossos alunos da escola pública têm na escola, e talvez somente na escola, essa oportunidade.

Conforme a legislação, a Educação Especial insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: a Educação Básica abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio e a Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena. Como vimos na Seção II, a área das AH/SD está prevista dentro da Educação Especial, e, portanto legalmente amparada em seus direitos de atendimento.



A análise das políticas educacionais deve levar em conta que estas “fazem parte da totalidade social [...], considerando ainda que a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos” (GOMIDE, 2014). As políticas públicas dentro da Educação Especial decorrem de luta social e histórica travada pela sociedade civil, e quando se trata de AH/SD esse fato é ainda mais evidente, historicamente. A política educacional pensando no sujeito dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, enquanto sujeito de direitos, não pode ser perdida de vista. A educação básica deve ser inclusiva.

Conforme Ribeiro (2017), as políticas a nível federal não se desenvolvem com igualdade e simultaneamente em todas as regiões, há uma disparidade muito grande entre os estados que vão delineando as questões específicas, de acordo com resoluções próprias. As políticas estaduais e municipais no AEE para AH/SD, são aplicadas ou não, de formas diferentes.

O que se pode afirmar é que não basta dizer que o que está nas leis precisa ser cumprido. É necessário definir estratégias e possibilidades para que o atendimento se efetive dentro do contexto de condições de trabalho e formação dos professores.

A legislação prevê o direito, porém a aplicação deste direito vai se garantir na prática educacional. A sociedade civil alheia à descontinuidade das políticas deve ser chamada à responsabilidade: A formação precária devolve a responsabilidade para as Universidades que precisam rever seus currículos nas licenciaturas quanto à formação integral dentro da Educação Especial inclusiva; as Secretarias de Educação municipal e estadual devem ser responsabilizadas quanto à formação continuada e quanto à garantia de condições de trabalho aos professores do ensino regular e da Educação Especial. Nesse sentido há a necessidade de sindicatos fortes que busquem a garantia desses direitos juntamente com a classe de professores; Os pais precisam ser assistidos e acolhidos nas suas incertezas.

Há um projeto societário e de educação em disputa na atualidade, intimamente vinculado ao momento histórico que estamos vivendo que se traduz na privatização como política pública. A defesa da Educação Especial não é suficiente, é preciso defender e problematizar o projeto de sociedade que interesse à classe trabalhadora.

A partir da pesquisa de campo realizada, buscou-se conhecer como foi a implantação da SRM para AH/SD no NRE de Cascavel e como está a oferta deste atendimento atualmente, com o objetivo de verificar se as políticas públicas para a área estão sendo efetivas ou não. A análise dos dados revela a importância da SRM para os alunos com indicativos de AH/SD, porém demonstra que os desafios que surgiram no início da implantação em 2011 são os mesmos enfrentados na atualidade: A carência de recursos financeiros e estruturais (estrutura física/material didático e pedagógico/equipamentos/recursos tecnológicos); carências na formação inicial e continuada e a rotatividade de professores nas SRM; pouca articulação entre os professores da SRM e da sala de aula regular; identificação tardia.

Os pontos importantes que emergem a partir da análise, propõem o desafio da área e de todos os envolvidos com a educação: estar compromissado não somente com a execução das políticas, mas em suas formulações, implementações, gestão e avaliação; Identificação para AH/SD o mais cedo possível, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois sem identificação não ocorre o AEE.

A identificação também serve para mobilizar as políticas públicas. Assim, há a urgência da defesa de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com garantia de formação inicial e continuada para professores de forma consistente e com fundamentação teórica apropriada que dê conta do entendimento do sujeito como um todo e não fragmentado, pois se não tiver formação inicial e continuada que ofereça disciplinas que conceituem todas as áreas da Educação Especial, não se cumpre a lei. A formação não contempla conteúdos sobre a identificação e o AEE para AH/SD.

Garantir o acesso e permanência de qualidade a cada aluno que apresenta uma condição de necessidade educacional específica ainda é uma meta. As políticas públicas devem garantir a oferta de recursos físicos, mas também recursos humanos para que a formação escolar seja de fato emancipatória, no sentido de proporcionar o desenvolvimento integral das potencialidades. É necessário que haja responsabilidade com os alunos que não foram identificados e seus destinos.

Nenhuma legislação por si só surtirá resultado se não houver trabalho e ações de engajamento coletivas que façam com que as leis se cumpram. A participação efetiva da sociedade civil é primordial.

O Estado não consegue cumprir as leis a que se propõe e esse duelo de direitos não pode perpetuar dentro da escola e o mais essencial: o aluno e seu desenvolvimento humano pleno, não podem ficar a mercê dessas disputas.

As forças que estão ganhando hegemonia neste momento são forças que não têm compromisso com um projeto de formação humana. Estamos próximos a uma individualização radical, a uma privatização da educação. Há uma correlação com os pressupostos neoliberais que precisam ser compreendidos em suas raízes, intenções e impactos.

É necessária a defesa da educação pública de gestão democrática, de financiamento público em instituições públicas cujo objetivo seja elevar a condição humana, mediada por um projeto pedagógico como intervenção social para fortalecer o humano, visando ao desenvolvimento de uma crítica social à própria forma de existir e a condição de sua existência.

Há também a necessidade de ampliar a discussão e as pesquisas a respeito da temática das AH/SD, para que se promova a problematização das questões que fazem parte do entendimento da sociedade e da comunidade escolar a respeito das AH/SD, tão negligenciada. Como sugestão para novas pesquisas: Qual a trajetória de vida dos alunos que já passaram pela escola pública e foram identificados e atendidos no AEE? A Universidade possui em seu quadro alunos com AH/SD? Qual o papel da instituição frente a esses alunos? Onde estão os adultos com indicativos de AH/SD que passaram pela escola pública e não foram identificados?

Concluo com um excerto de Susana Pérez, que dedica sua vida à pesquisa na área AH/SD e é mãe de pessoa com essa condição, que representa o sonho dos educadores comprometidos com seu tempo histórico.

Talvez, um dia, quando a Educação seja reconhecida, valorizada e financiada como deveria, atendendo a todos de acordo às suas necessidades e dando oportunidades de desenvolvimento pleno para todos, a Educação Especial deixe de ser uma modalidade necessária para atender a estes alunos com necessidades educacionais especiais” (PÉREZ, 2009, p. 323).

A luta por esse objetivo é de toda a sociedade e se faz todos os dias, em cada escola pública desse país.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. In: **Revista Psicologia em estudo**, v.12, nº.2, p.371-378- maio-ago. 2007.

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

ALVES, V. S. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

AMARAL, D. F. C; CORDEIRO, T. M. F. M.; COSTA, E. A. S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – Pr. **Revista Expressão Católica**; v.7, nº. 1; p.62-68, jan./jun.2018. Disponível em:

<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2106> acesso em: 10 nov.2018.

ANJOS, R.E.; DUARTE, N. A TEORIA DA INDIVIDUALIDADE PARA SI COMO REFERÊNCIA À ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. C. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, p.301-309, Jul./Dez 2010.

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

BARROCO, S. M. S; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, p. 15-33,1º sem.2007.

BERGAMIN. A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 127 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Docência para a

Educação Básica) 2018- Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Bauru, 2018.

BIFON, M. F. **Superdotação numa perspectiva histórico-cultural: em busca de uma proposta humanizadora.** Monografia: Curso de Especialização em Trabalho e Educação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá–PR: UEM, 2007.

BIFON, M. F. **A constituição social da potencialidade humana: contribuição para o estudo da superdotação.** 2009. 168 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Psicologia)-Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2009.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. **Altas habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BRANDÃO, S. H. A. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: o atendimento em salas de recursos no Estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós Graduação em Educação) 2007- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 4 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política nacional de educação especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793/94 - **Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.** Brasília, DF: MEC, 1994b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> acesso em: 20.nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 20 out.2018

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação**: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. NAAH/S – **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento Orientador**. SEESP/MEC. Brasília, 2006. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 out.2018

BRASIL. Ministério da Educação. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 3: O Aluno e a Família. **Secretaria de Educação Especial**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf> . Acesso em: 11 mai.2019

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes) . Acesso em: 10 ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> acesso em: 10.ago 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília, DF: MEC / SECADI /DPEE. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)> acesso em: 10 jul.2018

BRASIL. Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm) . Acesso: 20 abr.2018

CARNEIRO, L. B. **Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado.** 2015. 193 p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Campregher Pasqualini .**Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CIANCA, F. C.; COSTA, J. M. S. C; LYRA, J.C; MARQUEZINI, M. C; LEONESSA, V.T. NAAH/S Londrina – A implantação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com Altas Habilidades/ Superdotação no norte do Paraná. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6ed, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, p. 1536-1545, nov.2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/ALTAS-HABILIDADES/145-2011.pdf>> acesso em: 20 ago.2018

CONBRASD. Conselho Brasileiro para superdotação. **Há necessidade de laudo ou diagnóstico clínico para encaminhar um/a aluno/a com altas habilidades/superdotação ao atendimento educacional especializado?** Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/> Acesso em: 12 dez. 2018

COSTA, J. M. S; CIANCA, F. S. C; ROSSATO, E.V; QUINTELLA, J. A; PIZZOL, R. A. O Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/ Superdotação em Londrina: um percurso promissor. In: VII CONGRESSO



BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8ed. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, p. 2975-2983, nov.2013. Disponível em: <  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-018.pdf> acesso em: 20 ago.2018

CRAPE. Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado. **Material sobre avaliação Altas Habilidades/Superdotação.** 2019 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [sandramaramv@hotmail.com](mailto:sandramaramv@hotmail.com) em 01 ago. 2019

CRUZ, C. **Serão as altas habilidades/Superdotação invisíveis?** 2014. 167 p. Tese ( Programa de Pós Graduação em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DELOU, C. M. C. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial** v. 27 nº. 50 p. 675-688 set./dez. 2014 Santa Maria.

DELOU, C. M. C; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. Disponível em: **Revista de Educação** PUC-Campinas, nº 11, p. 97-99, novembro 2001. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br> , acesso em: 11.mar 2018

DELPRETO, B. M. L.; GIFFONE, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza], Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)>  
 acesso em: 10 jan.2019

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

FACCI, M. G; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, 2006, p. 99-124. Disponível em: <  
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41886>> acesso em: 12 mai. 2020.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S; PÉREZ, S. G. P.B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

FRIGOTTO, G. Um enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAMA, M. C. S. S., C. C. FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família** / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: [www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br) acesso em: 21 jun. 2019.

GOMIDE, D. C. O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: **XII JORNADA DO HISTEDBR E X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO**, 12ed., 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>, acesso em: 07 jul. 2020.

GUENTER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006

IGNATIEV, E. I. La imaginacion (1969). In: SMIRNOV, A.A.;LEONTIEV, A.N.;RUBINSHTEIN, S.L.;TIEPLOV,B.M. ( Org.); **Psicologia**. p. 308-338. México; Editorial Grijalbo, S.A., 1969.

LEITES, N. S. Las capacidades (1969) In: SMIRNOV, A.A.;LEONTIEV, A.N.;RUBINSHTEIN, S.L.;TIEPLOV,B.M.(Org.); **Psicologia**. p. 433-448. México; Editorial Grijalbo, S.A., 1969.

LEONESSA, V. T; CIANCA, F. S. C; MARQUEZINE, M. C; LYRA, J. C; COSTA, J.M.C. Atendimento Educacional Especializado em Altas habilidades/Superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2012. p. 3294-3308.

LEONESSA, V. T; MARQUEZINI, M. C. O Perfil dos Profissionais da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial** v. 29 nº. 56 p. 653-666, set./dez. 2016 Santa Maria.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In : Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Villalobos, M. P.-11ª edição- São Paulo: Ícone, 2010

LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. C. Emancipação humana e educação: perspectivas para uma formação escolar. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 6-29, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/index> Acesso em: 16 nov. 2020

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 40-48, 2014.

LURIA, A. R. **Curso De Psicologia Geral**- Volume II. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Villalobos, M.P.- 11ª edição- São Paulo: Ícone, 2010a.

LURIA, A. R. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Villalobos, M. P. - 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010b.

LYRA, J. C. **Atendimento Educacional Especializado de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso**. 2013. 152 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

MARQUES, C. R. **Programa de atendimento em altas habilidades/Superdotação no Brasil**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Especial – Programa de Pós-graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MATOS, B. C.; MACIEL, K. C. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v. 22, nº. 2, p. 175-188, abr.-jun. 2016.

MENDONÇA, B.; FREITAS, S. N.; NEGRINI, T. Programa de Incentivo ao Talento PIT: Uma estratégia importante para a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5ed. 2012, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2012. p.2173-2184.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G.F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista de Educação Especial**. V.28 n.53 p.721-734 set./dez. 2015, Santa Maria.

MORI, N. N. R; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira Educação Especial**., Marília, v.15, nº.3, p, 485-498 set. Dez. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>> acesso em: 12.set.2018.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, M. K.; SILVA, R. C. da; MARTINS, B. A.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n.º. S1, p. 901-904 2016. Disponível em: <<https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12263>> acesso em: 02 jul.2018.

OLIVEIRA, D.C.N. **O núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação da cidade de Manaus (Naah/s): desafios e perspectivas**. 2017. 81 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

PARANÁ. Câmara de Legislação e Normas. Deliberação n.º 09/01 de 01 de Outubro de 2001. **Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades**. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em 09 maio 2018.

PARANÁ. Comissão Temporária de Educação Especial. Deliberação n.º 2/03 de 02 de junho de 2003. **Institui Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba, 2003. Disponível em <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em 08 mai. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Instrução N.º 016/08- **Critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS, na área de Altas Habilidades /Superdotação, para a Educação Básica - SUED/SEED**. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/instrucao16SRAHSD.pdf>> acesso em: 08 mai.2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Instrução N.º 010/11- **Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em 08 mai. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 02/2016 de 15 de setembro de 2016. **Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação**

**Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.** Curitiba, 2016. Disponível em: [www.cee.pr.gov.br](http://www.cee.pr.gov.br) acesso em: 19 jun.2020.

PEDERRO, M. F. P.; BRERO, D. R. B. A.; SILVA, R. V.; CUNHA, A. M. T.; GONÇALVES, L. F.; CAMPOS, E. B. V.; NEME, C. M. B.; Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/Superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial** v.30 n°. 58 p.499-514 maio/ago.2017.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, UFSM, v. 2,n°. 22, p.45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** 2004. 306 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)2004-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. **Assincronismo, Precocidade e Mitos: três razões para entender a Identidade do aluno com Altas Habilidades.** Curitiba, *Portal de Educação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná*, 2005. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_artigos.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_artigos.php) Acesso em: 02 ago. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. UFMS, 2006a.

PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. UFMS, 2006b

PÉREZ, S. G. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.41, n°.245, p.8-11, 2007. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>>. Acesso em: 10 nov. 2019

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades/superdotação sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n°. 35, p. 299-328 set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.revistaeducacaoespecial](http://www.ufsm.revistaeducacaoespecial)> acesso em: 20 mar.2019.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia Argumento PUCPR**. v. 29, p. 513-531, 2011. Disponível em: <  
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20413>>  
 acesso em: 20 mar.2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR, 2011. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>> acesso em: 15 mar.2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial** v. 27 nº. 50 p. 627-640 set./dez. 2014 Santa Maria. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>> acesso em: 18 abr.2019

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: Editora Aprenderem, 2016.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. 2013. 166 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

POCINHO, M. Superdotação: Conceitos e Modelos De Diagnóstico e Intervenção Psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, nº.1, p.3-14, jan.2009 Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf> Acesso em 12 de mar. 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

RECHI, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação De Professores e Altas Habilidades/Superdotação: Um Caminho Ainda Em Construção. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019. Disponível em: <  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>>  
 acesso em: 10 jun.2019.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação** Porto Alegre – RS, ano XXVII, v.52, nº. 1, p. 75 – 131, jan./abr. 2004. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf> . Acesso em: 12 de mar. 2019.

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

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e Superdotação. **Revista Educação Especial** v. 27 nº. 50 p. 539- 562 set./dez. 2014b Santa Maria. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 05 abri. 2019.

RIBEIRO, O. L. C. **Documento Técnico nº 01 (modalidade produto de consultoria)** – Organização das Nações Unidas, para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), SECADI/MEC, 2017. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192)> acesso em: 25 mai.2019.

RIEFFEL, R. S.; COSTA, L. C. da; FONSECA, P. Altas Habilidades/Superdotação: Incentivando talentos e promovendo atividades especiais. In: V. Congresso Brasileiro de Educação Especial-VII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial. 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2012.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução**. Curitiba: Ibpex, 2005.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. 131 p. Dissertação do Mestrado (Pós-Graduação em Educação) 2010-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



SCHOMMER, B. G.; et al. Caminhos rumo a um programa de enriquecimento de excelência a alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4ed. 2010, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

SMIRNOV, A. A. La atención. (1969) In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.); **Psicologia**. p. 177-200. México; Editorial Grijalbo, S.A., 1969.

SMOLKA, A. L.; Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOKOLOV, E. N. Las sensaciones; La percepcion; La memória (1969). In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.); **Psicologia**. p. 95-231. México; Editorial Grijalbo, S.A., 1969.

TULESKI, S. C., FACCI, M. G. D., BARROCO, S. M. S. (2013). Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, 3, 281-301.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> > acesso em: 12 ago.2018

VIRGOLIM, A. M. R. Aspectos Emocionais e Assincrônicos da Superdotação. In: I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação In: IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD E IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wpcontent/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf> Acesso em: 25 abr.2019.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/Superdotação : um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.1995.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. IV. **Psicología Infantil**. Trad. Lydia Kuper Madrid:1996.

VYGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte em la infância. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. II. **Problemas de la Psicología General**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância. Ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários**: Ana Luiza Smolka; Tradução : Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad.Lólio Lourenço de Oliveira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WECHSLER, S. M.; TONETE, J. S. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/Superdotação. **Revista de Psicologia**, 2016, vol.34, n.1, pp. 39-60. Disponível em: [www.pepsic.bvsalud.org/scielo](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo) acesso em: 10 ago. 2019.

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Altas Habilidades/Superdotação : limites e desafios na rede pública no município de Cascavel

**Pesquisador:** Maria Lídia Sica Szymanski

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 93322718.1.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.787.756

#### Apresentação do Projeto:

As pesquisadoras se propõem a um resgate histórico da oferta e do atendimento atual das salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, além de avaliar as "consequências pedagógicas na vida dos estudantes que frequentavam as salas de recursos nesta modalidade e que foram encerradas nos últimos cinco anos". A coleta de dados pela aplicação de questionários e entrevistas a diversos dos envolvidos nessa atividade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Fazer um resgate histórico acerca do atendimento ofertado para altas habilidades/ superdotação no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, investigando o trabalho desenvolvido inicialmente pelas Salas de Recursos para AH/SD e analisar como esse trabalho está sendo desenvolvido atualmente.

Objetivos secundário:

1-Identificar quem eram os alunos atendidos nas salas de recursos que foram encerradas nos últimos cinco anos no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel

2-Identificar se houve algum impacto no encerramento da oferta deste atendimento especializado aos estudantes que participavam das salas de recursos para altas habilidades que foram encerradas e quais os desdobramentos disso.

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.787.756

3 - Investigar os desafios e as possibilidades que o atendimento para a área de AH/SD nas salas de recursos multifuncionais vêm encontrando atualmente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos delineados no projeto correspondem a eventual desconforto ou constrangimento para os participantes durante a coleta de dados (entrevista - questionário) e, neste caso, "o pesquisador estará à disposição para interromper a coleta de dados e esclarecer as possíveis dúvidas sobre o procedimento". Caso haja outro tipo de ocorrência será acionado o serviço de atendimento necessário e facultado ao pesquisado deixar a pesquisa a qualquer momento.

Quanto aos benefícios almejados as pesquisadoras esperam contribuir para a garantia do "direito do aluno identificado como indicativo de AH/SD" e com a reflexão "acerca do processo histórico das salas de recursos multifuncional para altas habilidades/ superdotação no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, bem como dar visibilidade ao trabalho atualmente desenvolvido pelas Salas de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades neste Núcleo".

Riscos e benefícios atendem perfeitamente aos pressupostos da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A relevância da pesquisa está na contribuição para uma reflexão sobre as necessidades e os direitos de atendimento e desenvolvimento daqueles que demonstram "altas habilidades" ou são identificados como superdotados (AH/SD), bem como os desafios a serem superados pela rede pública de ensino no município de Cascavel.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão adequadamente formulados e postados na plataforma.

**Recomendações:**

Não há recomendações sobre a pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo                | Postagem               | Autor                     | Situação |
|----------------|------------------------|------------------------|---------------------------|----------|
| Outros         | docto_coleta_dados.pdf | 10/07/2018<br>08:14:09 | GABRIEL LUIZ<br>BORGHETTI | Aceito   |

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.787.756

|   |   |                        |                            |        |
|---|---|------------------------|----------------------------|--------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1153753.pdf | 09/07/2018<br>12:08:00 |                            | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto.pdf                                   | 09/07/2018<br>11:57:27 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_alunomaior.pdf                           | 09/07/2018<br>11:56:57 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | uso_dados_arquivo.pdf                         | 09/07/2018<br>11:46:15 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| Outros  | projeto_nao_inicado.pdf                       | 09/07/2018<br>11:44:02 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| Outros  | respo_campo_estudo.pdf                        | 09/07/2018<br>11:42:23 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_professor.pdf                            | 09/07/2018<br>11:31:06 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_pais.pdf                                 | 09/07/2018<br>11:30:01 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto_001.pdf                        | 09/07/2018<br>11:29:29 | Maria Lidia Sica Szymanski | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 27 de Julho de 2018

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador)

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCADEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



## ANEXO IV

## TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

**Título do projeto:** ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO : LIMITES E DESAFIOS NA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.

**Pesquisadore(s):** Orientadora: Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lídia Sica Szymanski  
 Mestranda: Sandra Mara Maciel Vieira

**Local da pesquisa:** Colégios Estaduais do Núcleo Regional de Ensino de Cascavel.

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cascavel Inez Aliete Dalavechia

O(s) pesquisador (es) acima identificado(s) está (estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Cascavel, 18 de junho de 2018

**Responsável pelo campo da pesquisa**  
 Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cascavel  
 Inez Aliete Dalavechia

*Inez Aliete Dalavechia*  
 Chefe do NRE/Cascavel  
 Decreto n.º 847/2015 D.O.E. 03/01/2015



#### ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSOR(A)

**Título do Projeto:** Altas Habilidades/Superdotação : Limites e desafios na Rede Pública no Município de Cascavel.

**Pesquisadoras:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lídia Sica Szymanski e Sandra Mara Maciel Vieira

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem o objetivo de analisar a oferta do atendimento nas salas de recursos para altas habilidades/superdotação no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel e de que maneira estes espaços atendem o direito dos alunos.

Esperamos, com este estudo, refletir sobre a oferta desta modalidade de ensino no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel e suas implicações no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Para tanto, utilizaremos um aparelho de gravação de áudio, para coletar as falas trocadas entre a pesquisadora e você, bem como questionário que deverá ser respondido.

Durante a coleta do áudio ou resposta do questionário, você poderá sentir se desconfortável ou constrangido, querendo interromper a coleta. Nesse caso o pesquisador estará à disposição para interromper a coleta de dados e esclarecer as possíveis dúvidas sobre o procedimento. Caso ocorra alguma acontecimento que exija intervenção clínica será acionado imediatamente o SAMU.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelo telefone mencionado abaixo ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e aceito participar da pesquisa.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL QUE TRABALHAM COM A SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA**

Público alvo: Professores das Salas de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Núcleo Regional de Educação de Cascavel.

Registro: entrevista com áudio gravado

**1. Identificação**

- 1.1 Nome do Docente;
- 1.2 Instituição de ensino onde trabalha;
- 1.3 Formação (inicial, continuada em cursos de Pós-graduação);
- 1.4 Tempo de atuação como professor;
- 1.5 Enquadramento funcional: concursado ( ) contrato temporário CLT ( )
- 1.6 Carga horária de trabalho:
2. Há quanto tempo você trabalha com a sala de recursos para AH/SD?
3. Quantos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação você atende atualmente na sala de recursos e qual a frequência do atendimento?
4. Como é feito a identificação e encaminhamento do aluno com indicativo de altas habilidades/superdotação para a sala de recursos?
5. Quais os recursos pedagógicos utilizados por você nos atendimentos? Como se dá o acesso a estes recursos pedagógicos/ recursos auxiliares?
6. Quando precisa de subsídio didático-pedagógico a quem ou em qual local você recorre? De que forma esse subsídio tem contribuído?
07. Você se utiliza de algum teórico específico no seu trabalho com os alunos da sala de recursos ?
08. Há alguma interação entre você e os professores da sala regular dos alunos? De que forma isso acontece?
09. Os alunos são participativos, motivados?
10. Como você acha que seu trabalho está contribuindo para a formação desses alunos?
11. Qual a maior dificuldade enfrentada no trabalho desenvolvido?
12. Você tem mais alguma informação que julga importante e queira relatar?



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS MATRICULADOS NA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE  
CASCAVEL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

Público Alvo: Alunos matriculados na sala de recursos multifuncional  
para altas habilidades/superdotação no Núcleo Regional de Ensino de  
Cascavel

Registro: Questionário

- 1.1 Nome:
- 1.2 Qual sua escolaridade?
- 1.3 Desde quando você frequenta a sala de recursos para altas habilidades/superdotação? Qual a frequência?
2. Como foi para você este processo de inserção na sala de Recursos Multifuncional para altas habilidades/superdotação?
3. Quando você começou a frequentar a sala de recursos foi explicado para você como seria o trabalho e porquê do encaminhamento?
4. Você se considerava diferente dos demais alunos? Por quê?
5. Em qual atividade ou área você considera que tem facilidade?
5. Quais atividades você realiza na Sala de Recursos?
6. Você gosta de participar da Sala de Recursos? Por quê?
7. Na sua opinião a Sala de Recursos contribui para sua formação acadêmica?
10. Você tem mais alguma informação que julga importante e queira relatar?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR DE ESCOLAS QUE POSSUEM  
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA**

Público alvo: Diretor das escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Núcleo Regional de Educação de Cascavel.

**1. Identificação**

1.1 Nome do Diretor :

1.2 Instituição de ensino onde trabalha:

1.3 Formação (inicial, continuada em cursos de Pós-graduação):

1.4 Tempo de atuação como diretor nesta escola :

2. Há quanto tempo/desde quando sua escola possui a sala de recursos para altas habilidades/Superdotação ?

3. Como foi o início, o pedido surgiu por parte do NRE, da própria comunidade escolar?

4. Como é feito a identificação e encaminhamento do aluno com indicativo de altas habilidades/superdotação para a sala de recursos? Quem realiza a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação ?

5. Os alunos pertencem somente a sua escola, ou são de outras escolas também?

6. Os alunos matriculados na sala de recursos para AH/SD estão identificados no Censo Escolar com este indicativo?

7. A escola recebeu recursos materiais/equipamentos/ tecnologia para o funcionamento da sala de recursos para altas habilidades ?

8. Como se dá a escolha do profissional para trabalhar com a sala de recursos para AH/SD? Há uma continuidade do trabalho com o mesmo profissional?

9. Você como diretor (a) conhece as políticas públicas destinadas à área de altas habilidades/superdotação oriundas do MEC ?

10. Em sua opinião, porque ainda há um número tão baixo de oferta de atendimento especializado em salas de recursos para AH/SD e um número tão baixo de alunos atendidos no NRE de Cascavel?

11. Como você acha que o trabalho ofertado aos alunos está contribuindo para a formação desses ?

12. Qual sua maior dificuldade enfrentada como diretor no que diz respeito as altas habilidades/Superdotação ?

13. Esteja a vontade para tecer comentários/informações que possa contribuir com a pesquisa