



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA CHUEIRE LYRA

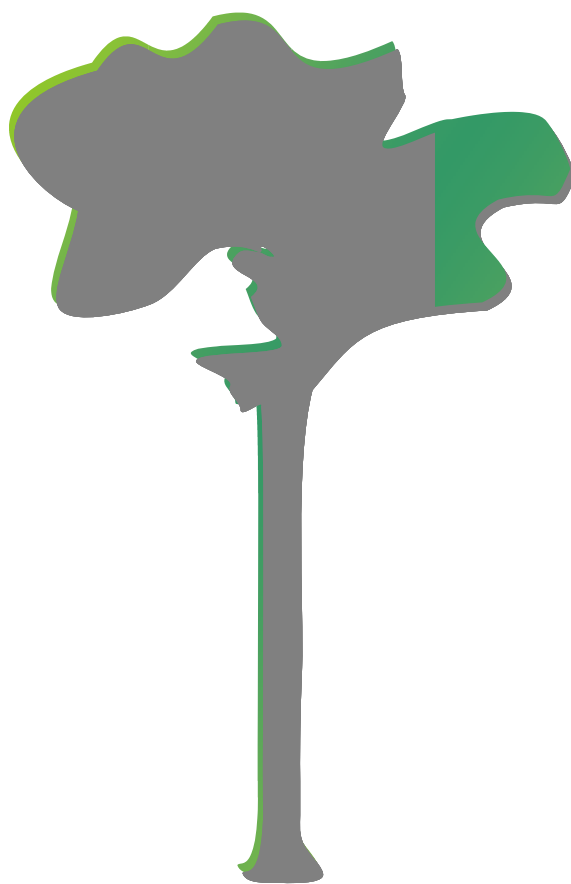
**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
CIDADE DE LONDRINA, PARANÁ:
UM ESTUDO DE CASO**

Londrina
2013



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2013

JULIANA CHUEIRE LYRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
CIDADE DE LONDRINA, PARANÁ:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, para banca de defesa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina
Marquezine

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L992a Lyra, Juliana Chueire.

Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/
superdotação na cidade de Londrina, Paraná : um estudo de caso / Juliana
Chueire Lyra. – Londrina, 2013.

149 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezine.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Superdotados – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Professores de
educação especial – Londrina (PR) – Teses. 4. Crianças superdotadas – Educação
– Londrina (PR) – Teses. I. Marquezine, Maria Cristina. II. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.54

JULIANA CHUEIRE LYRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE
LONDRINA, PARANÁ:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, para banca de defesa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas
UFSM – Santa Maria - RS

Londrina, 13 de março de 2013..

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Mariana e Frederico.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Maria Cristina Markezine que me guiou neste trabalho, acreditou no meu potencial e abriu as portas a mais um desafio na sua carreira acadêmica. Obrigada professora, por me incentivar com toda sua sabedoria e paciência.

Às professoras doutoras Soraia Napoleão Freitas e Célia Regina Vitaliano, membros desta banca, que contribuíram muito em minha qualificação.

Aos meus filhos, Mariana e Frederico, que sentiram minha ausência e souberam reconhecer meu esforço, apesar de tão pouca idade. Espero que eu consiga transmitir-lhes o valor que os estudos têm em nossa vida.

A todos os meus familiares, que sempre me acolheram com amor, paciência e carinho em todos os períodos da minha vida, especialmente nesta fase.

Ao meu marido, Ricardo, que apoiou meu desenvolvimento acadêmico e profissional, ao longo desse processo, gratificante mas laborioso.

À minha querida prima, Fabiane Silva Chueire Cianca, que transformou minha vida a partir do momento em que me convidou para conhecer a área de altas habilidades/superdotação, me incentivando e apoiando sempre que precisei. Sem você nada disso teria acontecido!

À Rosilda da Cruz Dias, meu braço direito e companheira nas horas difíceis.

A toda equipe do NAAH/S que trabalha com dedicação, tornando a vida dos seus alunos muito mais interessante, com certeza.

Aos professores doutores Eliza Dieko Tanaka e Eduardo José Manzini que participaram deste processo e me auxiliaram prontamente.

À professora doutora Silvia Maria Meletti que ampliou meus conhecimentos e oportunizou estágio em sua disciplina de graduação.

À Shirley Alves Godoy que colaborou na fase inicial deste trabalho.

Ao Emilson, secretário do Programa de Mestrado em Educação, tão solícito e educado, me explicava pacientemente, várias vezes a mesma coisa.

Aos professores Aluysio Fávaro e Ednéia Vieira Rossato pela cuidadosa revisão ortográfica deste trabalho.

Às profissionais da SEED/DEEIN Denise Matos e Ândreith Finato pelas informações fornecidas.

À Ilza Almeida de Andrade pela normatização do trabalho.

LYRA, Juliana Chueire. **Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso.** 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve por objetivo analisar como tem sido realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de ensino, da região metropolitana de Londrina. E refletiu-se sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento, estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC (BRASIL, 2006) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Tratou-se de um estudo de caso sobre o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Paraná e as salas de recursos de altas habilidades/superdotação, com dez (N=10) participantes, profissionais desse núcleo. O instrumento utilizado na coleta de dados foi entrevista com um roteiro semi estruturado. Os dados quantitativos foram analisados com o auxílio da estatística descritiva e os dados qualitativos tratados por meio de análise de conteúdo. Para análise quali-quantitativa dos resultados, empregou-se o *software QDA Miner*, uma ferramenta que auxiliou a codificação e categorização das entrevistas transcritas por meio de tabulação, estatística e cruzamento dos dados. As declarações dos participantes deram subsídios para a criação de sete grandes classes e trinta subclasses de análise. Utilizou-se o cálculo do índice de fidedignidade, indicado por conferir maior rigor científico a este trabalho, que foi submetido à análise de dois juízes especialistas em pesquisa qualitativa. Os principais resultados demonstraram que o atendimento aos alunos, realizado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e salas de recursos, foi ampliado desde sua implantação, em 2006, até o ano de 2012. Conferindo-se destaque aos profissionais envolvidos nesse processo que desenvolveram suas funções de acordo com a proposta contida no Documento Orientador (2006) aplicado em todos os núcleos do país. Constatou-se, também, a escassez de referencial teórico específico sobre o atendimento dos NAAH/S que foi adotado como política de Governo (BRASIL, 2006), para o atendimento às necessidades educacionais especiais desta população. Evidenciou-se a necessidade de investimento na qualificação dos professores do ensino regular, cuja dificuldade maior consistiu na identificação do aluno em um primeiro momento, e depois no seu encaminhamento e atendimento. Este aspecto foi desvelado através dos baixos índices nas sinopses estatísticas sobre o número de alunos com altas habilidades/superdotação, identificados e atendidos, registrados nos Censos Escolares do INEP. Salientou-se que o NAAH/S do Paraná funciona, também, pelo comprometimento e empenho pessoal de vários profissionais que incentivam a realização deste trabalho. Verificou-se, vários aspectos positivos do trabalho desenvolvido no NAAH/S: o envolvimento dos profissionais; as práticas aplicadas; as parcerias estabelecidas. Mas constatou-se também, que falta a disponibilização pelos órgãos responsáveis, de manutenção dos equipamentos; aquisição de novos computadores, impressoras, mobiliários; fornecimento de materiais de trabalho; recursos financeiros e profissionais. Espera-se que a discussão deste tema, seja mais bem difundida no meio acadêmico e na sociedade de modo geral, gerando investimentos por parte dos órgãos oficiais, visto que esta população necessita de atendimento educacional especializado, garantido pela legislação vigente no país e no estado.

Palavras-chave: Educação especial. Altas habilidades/superdotação. Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S). Sala de recursos.

LYRA, Juliana Chueire. **Specialized educational services for students with high abilities/giftedness in Londrina, Paraná: a case study.** 2013. 149p. Dissertation (Master of Education) - State University of Londrina, Paraná.

ABSTRACT

This Master's dissertation aimed to analyze how the service has been held for students with high abilities/giftedness in the public state education, the metropolitan area of Londrina. And reflected on the coherence between the objectives and the dynamics of functioning, set by program established by Ministry of Education (BRAZIL, 2006) to meet the educational needs of students with high abilities/giftedness. It was a case study on the Core of Activities for High Abilities/Giftedness of Paraná State and High Abilities Resource Rooms, with ten (N = 10) participants, professionals that nucleus. The instrument used for data collection was the semi structured interview. Quantitative data were analyzed with the aid of descriptive statistics and qualitative data processed by means of content analysis. For qualitative and quantitative analysis of the results, was used the software QDA Miner, a tool that helped the coding and categorizing of the transcribed interviews through tabulation and statistical data cross. The statements of the participants gave subsidies to create seven major classes and thirty subclasses of analysis. Was used to calculate the index of reliability, indicated by giving greater scientific rigor to this work, which was analyzed by the two experts judges in qualitative research. The main results showed that health care students, conducted by the Core of Activities for High Abilities/ Giftedness and resource rooms, was expanded since its inception in 2006 until the year 2012. Giving prominence to the professionals involved in this process they developed their duties in accordance with the proposal contained in the Guidance Document (2006) applied to all cores in the country. It was noted, too, the lack of specific theoretical framework on the service of the Core of Activities for High Abilities/ Giftedness which is adopted as Government policy (BRAZIL, 2006) to meet the special educational needs of this population. Revealed the need for investment in training of regular classroom teachers, whose greatest difficulty was to identify, the student at first objective, and then in its indication and care. This data was unveiled by the low rates for statistics synopsis on the number of students with high abilities / giftedness, identified and assisted, recorded in the School Census INEP. It was emphasized that the Core of Activities for High Abilities/ Giftedness of Paraná State, also, works because of the personal commitment and involvement of many professionals, who encouraged this work. There are several positive aspects of the work in this Core: the involvement of professionals; the practices applied; established partnerships. But it was also found that lacking the provision of maintenance of equipment; purchase of new computers, printers, furniture; material supply work, financial and professional resources, by the responsible agencies. It is hoped that the discussion about these topics must be more widespread in academia and in society in general, generating investments of local officials, since this population requires specialized educational services, guaranteed by the law of the country and the state.

Keywords: Special education. High abilities/giftedness. Core of activities for high abilities/ giftedness. High abilities resource room.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------------|---|
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| ABAHSD | Associação Brasileira para AH/SD |
| ABSD | Associação Brasileira para Superdotados |
| AGAAHSD | Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação |
| ALITAHS | Associação Londrinense de Incentivo ao Talento e Altas Habilidades/Superdotação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CAP | Centro de Apoio para Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual/NAPPB |
| CAS | Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CEDET | Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento |
| ConBraSD | Conselho Brasileiro para Superdotação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DEEIN | Departamento de Educação Especial Inclusiva |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| NAS | Núcleo de Apoio a Aprendizagem do Superdotado |
| NAAH/S | Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação |
| NRE/Londrina | Núcleo Regional de Educação de Londrina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SEM | Schoolwide Enrichment Model |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |

| | |
|------------------|---|
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |
| SUED/SEED | Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Estado da Educação |
| UFMS | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1- Abrangência do atendimento educacional especializado de AH/SD no estado do Paraná, em fevereiro de 2013 | 49 |
| Tabela 2- Número de alunos matriculados nas salas de recursos de AH/SD de Londrina e Rolândia, pertencentes ao NRE Londrina | 53 |
| Tabela 3- Configuração do quadro profissional do NAAH/S em 2012..... | 56 |
| Tabela 4- Configuração do quadro de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação de Londrina e Rolândia | 57 |
| Tabela 5- Perfil geral dos participantes da pesquisa | 64 |
| Tabela 6- Dados quantitativos referentes à classe “Características dos alunos com AH/SD | 73 |
| Tabela 7- Dados quantitativos referentes à classe “Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado” | 81 |
| Tabela 8- Dados quantitativos referentes à classe “Identificação do estudante com altas habilidades/superdotação” | 86 |
| Tabela 9- Dados quantitativos referentes à classe “Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em sala de recursos” | 92 |
| Tabela 10- Dados quantitativos referentes à classe “Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná” | 96 |
| Tabela 11- Dados quantitativos referentes à classe “Aspectos positivos encontrados no trabalho” | 103 |
| Tabela 12- Dados quantitativos referentes à classe “Dificuldades encontradas no trabalho” | 111 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parcerias do NAAH/S antes da sua oficialização, em 2010.....58

Quadro 2 – Subdivisão das classes e subclasses a partir de dados da entrevista .68

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 17 |
| 1.2 | BASES LEGAIS BRASILEIRAS PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS ALUNOS COM AH/SD..... | 28 |
| 1.2.1 | Análise do Documento Orientador para Implantação dos NAAH/S no Brasil ... | 33 |
| 1.2.2 | Legislação do Estado do Paraná para o Atendimento das Necessidades Educativas Especiais dos Alunos com AH/SD..... | 47 |
| 1.3 | HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM AH/SD NA CIDADE DE LONDRINA: NAAH/S E SALAS DE RECURSOS DE AH/SD..... | 51 |
| 1.4 | PESQUISAS CIENTÍFICAS NACIONAIS SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE AH/SD | 59 |
| 2 | MÉTODO | 63 |
| 2.1 | PARTICIPANTES..... | 64 |
| 2.2 | AMBIENTE | 64 |
| 2.3 | INSTRUMENTO..... | 64 |
| 2.4 | PROCEDIMENTO | 66 |
| 2.5 | TRATAMENTO DOS DADOS..... | 66 |
| 2.6 | FIDELIDADE | 69 |
| 2.7 | COMPROMISSOS ÉTICOS DA PESQUISA | 69 |
| 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 71 |
| 3.1 | PERFIL DOS PARTICIPANTES | 71 |
| 3.2 | CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 72 |
| 3.3 | ENCAMINHAMENTO DO ESTUDANTE COM ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (NAAH/S E SALA DE RECURSOS)... | 81 |
| 3.4 | IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 86 |
| 3.5 | ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO NAAH/S DO PARANÁ | 95 |
| 3.6 | “ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS NO TRABALHO” | 103 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| 4.1 | Sugestões Para Novas Pesquisas..... | 125 |
| | REFERÊNCIAS..... | 127 |
| | APÊNDICES | 138 |
| | APÊNDICE A – Descrição da trocas de e-mails entre respresentante do INEP e a pesquisadora | 139 |
| | APÊNDICE B – Descrição da troca de e-mails para consulta técnica entre representante da SEED/DEEIN e a pesquisadora | 140 |
| | APÊNDICE C – Roteiro de entrevista | 143 |
| | APÊNDICE D – Ficha para avaliação da categorização das entrevistas | 144 |
| | APÊNDICE E – Autorização para a realização da pesquisa | 147 |
| | APÊNDICE F– Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 148 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho realizou uma pesquisa junto aos professores e equipe pedagógica que atuam no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná e nas Salas de Recursos de AH/SD, da Rede Pública Estadual de Ensino, na Região Metropolitana de Londrina, com o objetivo de analisar como é efetuado o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Conforme a legislação vigente, os alunos são matriculados nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação, sob a responsabilidade de um professor com especialização em Educação Especial. Estes mesmos alunos, tem a oportunidade de participar das atividades que são ofertadas no NAAH/S de Londrina-Paraná, nas Oficinas da Unidade de Atendimento ao Aluno, que são conduzidas por professores de áreas específicas (Filosofia, Física, Música, Linguagem, Artes dentre outras), de acordo com o interesse do grupo ou de um aluno específico. As atividades propostas pelas oficinas são complementares aos atendimentos das salas de recursos de AH/SD, esta é uma particularidade encontrada no NAAH/S do Paraná, diferentemente dos outros núcleos existentes no país.

O interesse em pesquisar o tema iniciou-se no ano de 2006, quando esta pesquisadora participou da seleção para o cargo de consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com vistas a atender na Unidade de Apoio a Família de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná, sediado em Londrina, e foi selecionada. Apesar de não ter sido implantado o atendimento psicológico nesta instituição, naquele momento, persistiu seu interesse pelo tema, estudando-o desde então.

No ano de 2007, a participação em curso de extensão sobre AH/SD oportunizou o contato com profissionais experientes da área e despertou, nesta pesquisadora, a necessidade de aprimorar seus conhecimentos sobre o assunto, para a prática docente. Assim, no ano seguinte, cursou Especialização em Educação Especial, com a finalidade de ter um suporte teórico para o trabalho voluntário com alunos de 5ª a 8ª séries em sala de recursos de AH/SD e grupos de pais, no ano de 2008.

Em 2011, ingressou no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, no intuito de realizar estudos científicos sobre o

tema, pois sabe-se que existe escassez de pesquisas científicas nesta área (CIANCA, LYRA, MARQUEZINE, 2010a, 2010b; BARRERA PÉREZ, 2008; SABATELLA, 2004). Assim, alguns questionamentos surgiram ao longo da experiência profissional com AH/SD.

A participação em eventos com profissionais conceituados da área, que contribuíram para a formação de um trabalho referencial no atendimento aos alunos com AH/SD no Brasil, como Angela Magda Virgolim, Cristina Maria Carvalho Delou, Denise de Souza Fleith, Soraia Napoleão Freitas, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Zenita Cunha Guenther entre outros, possibilitou-lhe notar que a inquietação aumentava à medida que percebia, por meio de relatos dos pesquisadores, a preocupação com “a falta de modelos de pessoas com AH/SD” (BARRERA PÉREZ, 2008, p. 21).

Cianca (2012) também abordou a falta de uma linguagem única sobre a terminologia a ser utilizada para designar as pessoas com AH/SD. Mesmo dentro da área, verificou-se a existência de controvérsias sobre qual nomenclatura era mais adequada: superdotado, dotado, altamente capaz, talentoso, entre outros. Esses termos se referem às características que diferenciam o indivíduo em razão de seus comportamentos de superdotação e devem ser utilizados para efeito de estudos e não com a finalidade de rotular ou excluir essa população (FERRAZ, 2007). Anjos (2011, p.22) salientou que na literatura não há “consenso entre os pesquisadores” sobre qual terminologia é mais apropriada para denominar a pessoa com altas habilidades/superdotação.

Outra indagação que se julgou ser pertinente tratar nesta pesquisa, diz respeito à identificação e ao encaminhamento de alunos aos atendimentos adequados em Salas de Recursos de AH/SD ou Multifuncional e, ao NAAH/S em Londrina. Verificou-se, que ainda há muito trabalho por fazer nesse aspecto, sendo o encaminhamento uma decorrência da identificação do aluno superdotado (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011) que, por sua vez, é balizada nas concepções que as pessoas desenvolvem sobre AH/SD, muitas vezes, permeadas de preconceitos e mitos (WINNER, 1998), construídos ao longo de anos de acesso a informações precárias sobre este tema.

Essas questões apresentadas e outras geradas durante a prática profissional de sua docência em curso de pós-graduação *lato sensu*, na área de Educação Especial, possibilitou-lhe perceber a falta de preparo dos professores do

ensino regular, para identificar o aluno com AH/SD e atender suas necessidades educacionais especiais em sala de aula. Diante dessa problemática, e considerando que as pesquisas da área comprovaram haver uma lacuna na formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), notou ser evidente a necessidade dos cursos de graduação, principalmente as licenciaturas, promoverem a inserção do tema de AH/SD na formação dos professores (AZEVEDO; METTRAU, 2010; FREITAS, 2006a; SABATELLA, 2004; FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2011; CIANCA, 2012).

Estudiosos têm demonstrado (MARQUEZINE, 2006; VITALIANO, 2007; MIRANDA, 2009) que as universidades ainda não se preocuparam em investir na formação adequada dos futuros professores para a inclusão de alunos com NEE. A contribuição de Miranda (2009) vem reafirmar que “de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional”. Ainda de acordo com a mesma autora, no que se refere ao Brasil, e especificamente aos cursos de Pedagogia, “poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para educação de pessoas com necessidades especiais” (p.117).

Outras indagações eram relacionadas à formação de professores para atuarem com alunos que têm NEE: será que parte da dificuldade em atender essas necessidades dos alunos com AH/SD pode estar relacionada ao fato de que as publicações “percorrem longos caminhos antes de chegar ao professor na sala de aula” (ANJOS, 2011, p.16)? Ou “porque o foco da Educação Especial estava mais intensamente voltado para as deficiências” (LIMA, 2011, p.52)? Ou ainda, em razão da “heterogeneidade de traços dos quais os sujeitos com altas habilidades/superdotação apresentam” (DELPRETTO, 2009, p.24) tornando a sua identificação uma tarefa árdua?

Espera-se que as dúvidas suscitadas possam levar a pesquisadora a estudos mais aprofundados, por meio da contínua busca por novas pesquisas científicas que abarquem tantos questionamentos, mas que também possam ser revertidos a favor dessa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

Esta pesquisa científica se justificou, primeiramente, pela demanda teórica para a ampliação de discussões sobre o tema, em especial no que tange à análise da realidade dos profissionais que atuam junto aos alunos com AH/SD na

cidade de Londrina – Paraná, incluindo as Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e o NAAH/S. Com isso, pretendeu-se contribuir para a reflexão sobre a prática e os conhecimentos dos profissionais atuantes nesses serviços públicos. Justificou-se, também, pelo fato de existirem escassos estudos científicos sobre o trabalho desenvolvido nos NAAH/S, em todo Brasil.

Na tentativa de colaborar para a concretização das recomendações especificadas na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), destacou-se a importância de conhecer o superdotado para ampliar a compreensão de suas características e, conseqüentemente, sua inserção no contexto escolar, nos atendimentos especializados e na sociedade de modo geral. Está passando despercebida, na escola, a presença de alunos talentosos e com potencial acima da média (BARRERA PÉREZ, 2004), representando um desperdício o fato de não serem identificados e encaminhados para salas de recursos e atendimentos afins, garantidos pela legislação vigente, no Brasil e no Paraná.

Espera-se que a discussão deste tema seja igualmente difundida no meio acadêmico e na sociedade como um todo e traga benefícios a essa população. Acredita-se que outros estudos possam dar continuidade a esta pesquisa, estendendo-se para os demais NAAH/S do Brasil e permitindo o acesso a dados científicos que revelem o panorama da área em nosso país.

O Capítulo 1 apresenta os constructos teóricos adotados e expõem as concepções de autores considerados referenciais na perspectiva escolhida (RENZULLI, 2004; 2011, 2012; GARDNER, 1994, 2000) para esta pesquisa. Os atendimentos garantidos na legislação e a análise do Documento Orientador (BRASIL, 2006), para implantação dos NAAH/S no país, também foram contemplados. A análise desse Documento propiciou subsídios para a discussão das propostas do Governo a respeito do atendimento ao aluno com AH/SD (NAAH/S e em salas de recursos) e dos dados coletados neste trabalho. Este capítulo também descreve a trajetória de implantação dos NAAH/S no Brasil e no estado do Paraná, e discorre sobre as bases legais que dão sustentação a esse serviço. Procura também analisar as pesquisas científicas desenvolvidas nos últimos anos sobre o tema e expõe os objetivos desta pesquisa.

O Capítulo 2 dedica-se à descrição do método de pesquisa delimitado como estudo de caso, descrevendo os participantes, o ambiente, o

instrumento, os procedimentos de coleta e tratamento dos dados, a fidedignidade e os compromissos éticos desta pesquisa.

O Capítulo 3 aborda os resultados e discussões encontrados na análise de conteúdo por meio de classes e subclasses, exemplificadas com as falas dos participantes. Como última etapa deste trabalho, fazem-se as considerações finais e as sugestões para próximas pesquisas.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico apresenta os constructos teóricos que balizaram a pesquisa e as concepções de AH/SD, segundo os principais autores consultados, Renzulli (1992, 2004a,b, 2011, 2012) e Gardner (1994, 1997, 2000), que têm sido base teórico-científica para os estudos sobre a visão multidimensional de inteligência. Entre os estudos realizados no cenário nacional podem-se citar como relevantes os estudos de Guenther (2000, 2011), Freitas (2006a), Freitas et al. (2012), Barrera Pérez (2004; 2008; 2012), Virgolim (1998, 2007), Fleith (2007), Delou (2001; 2007, 2012).

Faz-se oportuno discorrer, brevemente, sobre o histórico do desenvolvimento do tema no Brasil, a fim de que se compreenda como as iniciativas pessoais e institucionais contribuíram para a ampliação da discussão na área acadêmica.

A história das AH/SD no Brasil registrou os primeiros trabalhos na área, a partir da década de 1920, mas foi em 1945, no Rio de Janeiro, que Helena Antipoff implantou o primeiro atendimento de AH/SD, na Sociedade Pestalozzi. Porém, estudos revelaram que foi a partir dos anos 70s que as iniciativas de atendimento a essa população se concretizaram (DELOU, 2007; ANJOS, 2011; GOULART et al., 2011). Em 1972, Helena Antipoff criou um programa de atendimento ao aluno superdotado de escolas rurais, na Fazenda Rosário (MG).

Outras ações isoladas fomentaram investimentos na área e, em 1973, foi implantado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sob a coordenação da Profa. Dra. Sara Couto, com o objetivo de prover assistência técnica e financeira aos deficientes e superdotados. Logo após, em 1975, o aumento do interesse pelo tema refletiu-se na criação do Núcleo de Apoio a Aprendizagem do

Superdotado (NAS), iniciando-se o primeiro programa para atendimento ao superdotado em Brasília.

Em 1979, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), no Rio de Janeiro, que teve como presidente por dois períodos a psicóloga Prof^a Dra Maria Helena Novaes que contribuiu com pesquisas de criatividade e superdotação. Em 1981, fundou-se a Seção Rio Grande do Sul da Associação Brasileira para Superdotados, que teve, em 2004, seu nome alterado para Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD. Ambas são instituições não-governamentais que atuam em seus estados a favor da implantação das políticas públicas educacionais para alunos com AH/SD (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011).

Em Lavras (MG), ocorreu a fundação do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, em 1993, sob a coordenação da professora Zenita Guenther (2000, 2008, 2011). Ela descreveu seu trabalho, com base na visão qualitativa de Gagnè para identificação dos alunos através de “observação direta”. A autora desenvolveu um importante instrumento de coleta de dados (GUENTHER, 2000, p. 175) utilizado para a identificação de indicadores de AH/SD, amplamente difundido e adotado no Brasil.

A referida autora também sugeriu que, além desse instrumento, fosse realizada a “observação assistida” como procedimento de identificação adotado pelo CEDET. Sugere que esse processo deva ocorrer entre a sinalização da capacidade detectada por meio da “observação direta” na sala de aula e a identificação efetiva, denominada de “observação assistida”, nas situações extra classe em diferentes momentos por parte do especialista (GUENTHER, 2011, p. 69).

As contribuições de Guenther podem ser observadas, ao longo desta pesquisa, justificadas pela utilização do instrumento desenvolvido por ela e aplicado para a identificação de alunos com AH/SD que ingressaram nas primeiras salas de recursos de AH/SD do estado do Paraná (CIANCA et al., 2007; BRANDÃO, 2007).

Um novo movimento independente começou a surgir no Brasil, a partir do ano de 2000. Profissionais pertencentes a essas organizações citadas, estudiosos da área de AH/SD, professores e pais de alunos com AH/SD se mobilizaram na defesa dos direitos dos superdotados e criaram oficialmente, em 2003, o Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD. A fundação desse

Conselho foi um marco para a área e teve como principal objetivo discutir novos caminhos para resguardar os interesses e direitos dos alunos superdotados. Informações sobre o histórico das ações e instituições não-governamentais, que incentivaram a área, no Brasil, podem ser visualizadas no *site* do ConBraSD¹.

Em 2005, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a UNESCO, foram implantados os NAAH/S, conforme relatado em capítulo específico desta pesquisa. O incentivo do Governo, a demanda da comunidade escolar e a legislação vigente propiciaram a consolidação de metas estabelecidas nos documentos oficiais. Com o apoio e iniciativa da sociedade civil mobilizada, o atendimento educacional especializado de AH/SD no Brasil acabou por se fortalecer.

Configura-se como uma das dificuldades para o estudo deste tema, e para a identificação do aluno com AH/SD, a conceituação desse fenômeno tão complexo: a superdotação, em razão da diversidade de conceitos e definições somados aos mitos e preconceitos (VIRGOLIM, 1997). No Brasil, o MEC adotou a expressão “pessoa com altas habilidades/superdotação” para se referir a essa população. Contudo, outras nomenclaturas são encontradas na literatura especializada, conforme o referencial teórico adotado (FREITAS, 2006; CIANCA, 2012; GUENTHER, 2011).

A concepção de AH/SD utilizada pelo MEC e atualizada conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam

[...] notável desempenho e elevada potencialidade os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

O MEC recomendou que a concepção de AH/SD fosse idealizada de forma mais ampla, levando em conta a possibilidade de desenvolver comportamentos de superdotação relacionados às diferentes áreas de interesse do aluno. Dessa maneira, sugeriu que fossem oferecidas diversas oportunidades para o aluno ter suas potencialidades identificadas e desenvolvidas.

¹ <http://www.conbrasd.org>

De acordo com as Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1995, p.12-13), os tipos de superdotação podem ser descritos como:

Tipo Intelectual: apresenta flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas;

Tipo Acadêmico: evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica;

Tipo Criativo: relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para situações ambientais, podendo reagir e produzir, diferentemente; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; facilidade de auto-expressão; fluência e flexibilidade;

Tipo Social: revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo;

Tipo Psicomotor: destaca-se por apresentar habilidades e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora;

Tipo Talento Especial: pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Como se pode observar, a concepção de superdotação supracitada é mais abrangente e não considera somente o desempenho intelectual do aluno, mas indica a possibilidade dele desenvolver superdotação em diversas áreas. Subotnik; Olszewski-Kubilius e Worrell (2012) corroboram esse dado ao afirmarem que uma mudança de paradigma na área da superdotação se deu a partir dos estudos de Renzulli, salientando que em 1977, o referido autor

[...] challenged the established conceptualization of giftedness as IQ by introducing a three-factor definition of giftedness: above average but not necessarily superior ability, task commitment, and creativity² (p.179).

² “desafiou a concepção estabelecida de superdotação como QI, introduzindo uma definição dos Três Anéis de Superdotação: acima da média, mas não necessariamente com uma capacidade superior, comprometimento com a tarefa e criatividade”. (Tradução nossa).

Renzulli (2012) reafirmou que a superdotação resulta da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Para o autor, a Habilidade acima da média engloba

[...] both general (e.g., verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory) and specific (e.g., chemistry, ballet, musical composition, experimental design) performance areas and is the most constant of the rings. That is, any student's performance within the parameters of this ring is minimally variable, as it is linked most closely with traditional cognitive/intellectual traits³ (p. 153).

O mesmo afirmou que a habilidade geral se refere à capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de engajamento em novas situações. As habilidades gerais, segundo o referido autor, envolvem a capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica.

Outro fator que compõe a Teoria dos Três anéis de Renzulli é a motivação ou envolvimento com a tarefa, que pressupõe uma forma refinada e direcionada de motivação e de energia canalizada para uma tarefa em particular ou para uma área específica. De acordo com Renzulli (2012) este fator representa

[...] a nonintellective cluster of traits found consistently in creative productive individuals (e.g., perseverance, determination, will power, positive energy). It is best summarized as a focused or refined form of motivation—energy brought to bear on a particular problem or specific performance area⁴ (p.153).

E o terceiro fator que faz parte dessa teoria é a criatividade, que supõe aspectos como: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos (RENZULLI, 2012).

³ Tanto geral (ex. raciocínio, verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específicas (por exemplo, química, balé, composição musical, desenho experimental) áreas de desempenho e é o mais constante dos anéis. Isto é, o desempenho de qualquer aluno dentro dos parâmetros deste anel é minimamente variável, uma vez que está ligado mais de perto com as características cognitivas tradicionais / intelectua (Tradução nossa).

⁴ De acordo com Renzulli (2012) “[...] o envolvimento com a tarefa representa o fator não intelectivo de traços encontrados frequentemente de forma consistente em indivíduos criativo/produativos (ex. perseverança, determinação, energia positiva, força de vontade). É melhor resumido como uma forma concentrada ou refinada de motivação, de energia canalizada para um determinado problema ou área de atuação específica.” (Tradução nossa).

Creativity is that cluster of traits that encompasses curiosity, originality, ingenuity, and a willingness to challenge convention and tradition⁵.

Renzulli (2012) ressaltou que, na concepção dos Três Anéis, os fatores citados não precisam estar presentes ao mesmo tempo e na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para resultar em um alto nível de produtividade.

Giftedness is not viewed as an absolute or fixed state of being (i.e., you have it or you do not have it). Rather, it is viewed as a developmental set of behaviors that can be applied to problem-solving situations. Varying kinds and degrees of gifted behaviors can be developed and displayed in certain people, at certain times, and under certain circumstances⁶ (p.153).

Na definição acima, Renzulli salientou que esse conjunto de comportamentos são importantes na aplicação a situações de resolução de problemas. Sobre a intersecção dos três anéis de Renzulli, que originam os comportamentos de superdotação, Chagas (2007, p. 16) afirmou que eles “são dinâmicos, complexos, temporais e envolvem a interação entre habilidades cognitivas, os traços de personalidade e o ambiente onde o indivíduo está inserido”. Portanto, faz-se necessário destacar como a influência do ambiente e da cultura são elementos importantes para o desenvolvimento da superdotação, indicando que a escola tem o papel decisivo de estimular o potencial e o talento em todos os seus alunos.

Renzulli (2012) fez a distinção entre dois tipos de superdotação: acadêmica e criativo-produtiva.

I have also purposely made a distinction between two types of giftedness. The first is called high achieving or schoolhouse giftedness, referring to students who are good lesson learners in traditional school achievement. The second is creative productive giftedness, referring to the traits that inventors, designers, authors, artists, and others apply to selected areas of economic, cultural, and social capital. These two types of giftedness are not mutually

⁵ Criatividade é aquele agrupamento que engloba curiosidade, originalidade, criatividade e disposição para desafiar convenções e tradição. (Tradução nossa).

⁶ Superdotação não é vista como um estado absoluto ou fixo de estar ou seja, você tem ou você não tem). Em vez disso, ela é vista como um conjunto de comportamentos que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas. Variados tipos e graus de comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos e apresentados em certas pessoas, em determinados momentos, e sob certas circunstâncias (Tradução nossa).

exclusive, but the distinction is important because of the implications for the ways in which we develop gifted behaviors in educational setting⁷ (P.151)

Depreende-se da fala acima que o indivíduo pode apresentar os dois tipos de superdotação, que um tipo não exclui o outro e existe uma interação entre ambos. A esse respeito, Renzulli (2004b, p.64-65) afirmou

*1. both types are equally important,
2. there is usually an interaction between the two types, and
3. special programs should make appropriate provisions for encouraging both types as well as the numerous occasions when the two types interact with one another⁸.*

A superdotação acadêmica pode também ser chamada de “habilidade do teste ou da aprendizagem da lição”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada em alguns programas especiais de atendimento de estudantes com AH/SD. Sobre essa superdotação Renzulli (2004b) afirmou que as pesquisas têm demonstrado haver uma forte relação entre a eficiência na aprendizagem da lição ou avaliação do desempenho acadêmico e os altos índices dos testes de QI. São alunos identificados, geralmente no contexto de sala de aula, por meio de métodos tradicionais de avaliação.

A superdotação acadêmica é a que se mantém mais estável ao longo do tempo, se comparada com a criativo-produtiva. Quando o aluno com superdotação acadêmica é identificado, Renzulli (2004b) sugeriu

[...] we should therefore do everything in our power to make appropriate modifications for students who have the ability to cover regular curricular material at advanced rates and levels of understanding. Curriculum compacting and other acceleration techniques should represent an essential part of any school program that strives to respect the individual differences that are clearly evident from scores yielded by cognitive ability tests⁹ (p.64-65).

⁷ Eu também fiz a distinção, propositadamente, entre dois tipos de superdotação. A primeira é chamada alto desempenho ou superdotação escolar, referindo-se a estudantes que são bons academicamente no desempenho escolar tradicional. A segunda é a superdotação criativo-produtiva relacionada aos traços que inventores, desenhistas, autores, artistas e outros aplicam em áreas específicas como econômicas, culturais e sociocapitalistas. Estes dois tipos de superdotação não são mutuamente excludentes, mas a distinção é importante devido à implicação existente no modo como desenvolvemos comportamentos de superdotação no processo educacional. (Tradução nossa).

⁸ 1. ambos os tipos são igualmente importantes, 2. há normalmente uma interação entre os dois tipos, e 3. programas especiais deveriam tomar providências adequadas para encorajar ambos os tipos, bem como as muitas ocasiões em que os dois tipos interagem um com o outro. (Tradução nossa).

⁹ [...] nós devemos, portanto, fazer tudo que está ao nosso alcance para realizar as modificações apropriadas para os estudantes que têm habilidade para “avançar” o conteúdo do currículo regular em níveis elevados de

A superdotação acadêmica tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento do processo de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação de informação (RENZULLI, 2004b). Ao contrário, a superdotação criativo-produtiva está mais relacionada às características pessoais como pensamento divergente, criatividade, curiosidade e capacidade de produção independente, que muitas vezes não são identificadas e valorizadas no ambiente escolar. Os processos formais de avaliação não detectam as características subjetivas relacionadas a essa superdotação, cabendo ao professor desenvolver um olhar atento aos interesses e habilidades do aluno.

Renzulli (2004b) ressaltou que a superdotação criativo-produtiva

[...] describes those aspects of human activity and involvement where a premium is placed on the development of original material and/or products that are purposely designed to have an impact upon one or more target audiences. Learning situations that are designed to promote creative/productive giftedness emphasize the use and application of information (content) and thinking processes in an integrated, inductive, and real-problem-oriented manner¹⁰ (p.65).

Renzulli e Reis (2009) foram enfáticos ao afirmar que é importante entender que QI e *score* obtidos em testes são inadequados para medir o potencial humano. As pessoas com superdotação criativo-produtiva se envolvem em atividades que “he’s curious about, that amazes him, and that he falls in love with ¹¹(p.12)”. Os autores citaram uma pesquisa teórica sobre a estimativa do QI de 282 pessoas famosas do passado. Dentre as personalidades estudadas com QI abaixo de 130, que é considerado o valor mínimo para superdotação estão Cervantes, Copernicus, Rembrandt, Martin Luther King, Johann Sebastian Bach, Abrahan Lincoln, alguns deles considerados gênios (RENZULLI; REIS, 2009).

Essa pesquisa ilustra que até mesmo pessoas com QI abaixo do considerado para superdotação são reconhecidas e consideradas geniais, pois deram suas contribuições originais para a mudança da história da humanidade.

compreensão. Compactação curricular e outras técnicas de aceleração devem representar uma parte essencial de qualquer programa escolar que queira respeitar as diferenças individuais que são claramente evidentes nas pontuações obtidas nos testes de habilidades cognitivas (Tradução nossa).

¹⁰ [...] descreve os aspectos da atividade e envolvimento humano onde a ênfase é colocada no desenvolvimento de materiais e/ou produtos originais que são propositadamente projetados para terem um impacto sobre um ou mais públicos-alvo. Situações de aprendizagem que são projetadas para promover a superdotação criativo-produtiva enfatizam o uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento, de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais. (Tradução nossa).

¹¹ [...] ele é curioso sobre aquilo que o espanta e sobre aquilo por que ele se apaixona.

Como os testes de QI não avaliam fatores como criatividade e motivação, muitas vezes, a pessoa com potencial elevado não tem oportunidade de desenvolver seu talento, seja na área artística, seja na de liderança, seja na da linguagem, conforme os exemplos acima.

O mesmo acontece com o aluno superdotado em sala de aula. Ele não é identificado por não ter oportunidade de desenvolver seu talento no ambiente escolar, que muitas vezes valoriza somente o desempenho acadêmico (BARRERA PÉREZ, 2008). Renzulli e Reis (2008) afirmaram que as escolas deveriam ser “lugares de enriquecimento onde a mente, espírito, e valores de cada estudante sejam expandidos e desenvolvidos em uma atmosfera que seja prazerosa, interessante, e desafiadora” (p.7), com atividades que estimulassem os talentos desses alunos por meio de tarefas desafiadoras como pesquisas, debates e projetos em sua área de interesse.

Uma das formas de atingir esse objetivo é por meio do enriquecimento curricular, cujo modelo proposto pelos autores citados foi denominado de Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*), aplicado tanto para o ensino regular como para salas de recursos. Renzulli e Reis (2008, p.18) definiram como objetivo desse modelo

[...] to encourage creative productivity on the part of young people by exposing them to various topics, areas of interest, and fields of study, and to further train them to apply advanced content, process-training skills, and methods training to self-selected areas of interest¹².

O referido modelo é composto de três tipos de atividades de enriquecimento (RENZULLI, 2012) assim descritas pelo autor:

Type I Enrichment includes general, exploratory activities that expose students to problems, issues, ideas, notions, theories, skills—in sum, possibilities. Often, this type of enrichment serves as a catalyst for curiosity and internal motivation. Type I enrichment may be the method for externally stimulating students toward internal commitment and purpose. These activities should be made available to all students. A highlight of the model that underscores the philosophy behind the Three-Ring Conception of giftedness is that task commitment and creativity are crucial to the development of potentially gifted students, who may “rise to the challenge” in

¹² [...] incentivar a produtividade criativa por parte dos jovens, expondo-os a vários temas, áreas de interesse, e campos de estudo, e posteriormente, treiná-los para aplicar conteúdos avançados, processos de treinamento de habilidades, e métodos de treinamento nas áreas de interesse selecionadas. (Tradução nossa).

*unexpected ways or at unexpected times, given the proper environment. Type II Enrichment involves both individual and group training in a variety of cognitive, meta-cognitive, methodological, and affective skills*¹³ (p.155).

Sobre a definição acima, Renzulli (2012, p.155) definiu que a Atividade do Tipo I – Exploração está relacionada à descoberta de áreas de interesse do aluno por meio de experiências que os exponham a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, questões, ocupações, hobbies, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são contemplados pelo currículo do ensino regular. Desse modo, essas atividades visam estimular a curiosidade e verificar a motivação do aluno por determinado tema.

Com relação a Atividade do Tipo II – Treinamento: envolve métodos instrucionais avançados na área de interesse selecionada pelo aluno utilizando técnicas apropriadas que promovam o desenvolvimento de habilidades como processos de pensamento crítico que levam à resolução de problemas e também, de processos afetivos (REZULLI, 2012).

Sobre a Atividade do Tipo III - Investigação de um problema real Renzulli e Reis (2008) explicaram: [essa atividade]

*[...] involves students who become interested in pursuing self-selected area and are willing to commit the time necessary for advanced content acquisition and process training, in which they assume the role of a firsthand inquirer.*¹⁴ (REZULLI; REIS, 2008, p.19).

Sobre o modelo de enriquecimento curricular citado, Lima (2011) salientou que o processo deve ressaltar o envolvimento do aluno na busca de

¹³ Enriquecimento tipo I inclui gerais, atividades exploratórias que expõem os alunos para os problemas, questões, idéias, noções, teorias, habilidades em suma, possibilidades. Muitas vezes, este tipo de enriquecimento serve como um catalisador para a curiosidade e motivação interna. O tipo I de enriquecimento pode ser o método para estimular externamente estudantes para comprometimento interno e finalidade. Essas atividades devem ser disponibilizados a todos os alunos. Um dos destaques do modelo que reforça a filosofia por trás da Conceição de três anéis da superdotação é que o compromisso de tarefas e criatividade são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos potencialmente talentosos, que podem "enfrentar o desafio" de maneiras inesperadas ou em momentos inesperados, dado o ambiente adequado. Enriquecimento Tipo II envolve tanto individual e treinamento em grupo em uma variedade de cognitivo, meta-cognitivo, metodológico e habilidades afetivas (p.155, tradução nossa).

¹⁴ envolve os alunos que se tornam interessados em perseguir uma área de interesse e estão dispostos a dispende o tempo necessário para a aquisição de conteúdos avançados e processos de treinamento, em que eles assumem o papel de um investigador de primeira mão. (Tradução nossa).

“um problema real a ser investigado; o problema a ser trabalhado deve apresentar várias possibilidades de enfrentamento, ou de alternativas a serem solucionadas; é preciso que exista a possibilidade de criar novos produtos ou informações que proporcionem mudanças nas ações, atitudes e crenças; o resultado do trabalho deverá beneficiar um público real (p.63).

Percebe-se que a proposta de Renzulli e Reis indica várias etapas a serem seguidas, para a consecução dos objetivos, por parte do aluno. Portanto, essas atividades devem ser muito bem planejadas pelo professor do ensino regular, por meio do enriquecimento intracurricular, como também na sala de recursos, quando se trata do enriquecimento extracurricular (LIMA, 2011). O professor não precisa ser “especialista” em todas as áreas do conhecimento, mas deve saber como orientar a busca por informações, propondo estratégias e métodos que estimulem seu aluno a aprofundar os conteúdos. A descoberta da área de interesse do aluno é um ponto primordial, para garantir o seu envolvimento com o projeto, evitando-se que ele se sinta desmotivado e tenha suas necessidades educacionais especiais atendidas.

Além de Renzulli, outro aporte teórico que subsidiou esta pesquisa foi Howard Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas a qual estabelece e difunde uma abordagem multifatorial de inteligência. Em 1983 o autor apresentou seus estudos no livro *Estruturas da Mente*, descrevendo a existência de sete inteligências. Mais tarde, nos anos 90s pesquisou e incluiu mais um tipo de inteligência, a naturalista. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner propõe uma abordagem multifatorial da inteligência.

Gardner (1994) afirmou que todas as pessoas normais são capazes de alguma atuação em pelo menos oito áreas intelectuais diversas e até certo ponto independentes, ao contrário das teorias que valorizam a inteligência como um constructo único que pode ser mensurada somente através de testes psicométricos. Para Gardner (1997, p. 56-57), as oito inteligências podem ser assim descritas:

Lingüística: Envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos (p.56).

Lógico-matemática: Envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente (p.56).

Espacial: é a capacidade de compreender o mundo visual de modo minucioso e reconhecer/manipular os padrões do espaço amplos ou mais confinados.

Interpessoal: habilidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros, e conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros (p.57).

Intrapessoal: envolve a capacidade da pessoa se conhecer, ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades (p.57) e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida.

Musical: habilidade para tocar, compor e apreciar padrões musicais.

Corporal-cinestésica: potencial em usar o corpo para dança, esportes ou para resolver problemas ou fabricar produtos.

Naturalista: habilidades em reconhecer, distinguir e classificar espécies da natureza.

Gardner contribuiu com a descrição das diferentes inteligências, no intuito de que, no contexto escolar ou no meio sociocultural do aluno, suas capacidades sejam identificadas e valorizadas. Para o autor, o indivíduo deve usar sua(s) inteligência(s) para resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em um contexto cultural. Este aspecto também é corroborado por Renzulli, por meio da aplicação do Modelo Triádico de Enriquecimento, que culmina com a divulgação do produto obtido para uma audiência, após a consecução do projeto, por parte do aluno.

Este tópico fez referência às abordagens teóricas utilizadas neste trabalho, as concepções de AH/SD e um breve histórico da área no Brasil. Também indicou o referencial teórico que subsidia a prática pedagógica das salas de recursos de AH/SD e do NAAH/S do Paraná, que se apoia na Teoria dos Três Anéis e no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular de Renzulli (2004a,b, 2012).

O próximo tópico tratará da análise da legislação brasileira que deu suporte às políticas de atendimento às NEE das pessoas com AH/SD, salientando a importância do Documento Orientador para Implantação do NAAH/S, do ano de 2006, no Brasil. Abordará também a legislação do estado do Paraná que garantiu o funcionamento das salas de recursos, na cidade de Londrina, alvo desta pesquisa.

1.2 BASES LEGAIS BRASILEIRAS PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS ALUNOS COM AH/SD

Muitas são as dúvidas sobre a concretização das propostas legais para a área de AH/SD. O Brasil, desde que foi signatário da Declaração de

Salamanca, em 1994, concordou com as políticas de inclusão e se preparou para o compromisso de atender às diferentes necessidades educacionais especiais, salientando a importância de garantir o direito à plena participação do indivíduo no âmbito educacional e social. Assim, esses avanços sociais impulsionaram reformulações nas políticas do sistema educacional brasileiro.

A mudança no cenário político, gerada pela proposta da educação inclusiva, trouxe avanços por um lado, mas também a difícil tarefa de romper com modelos tradicionais. O sistema educacional deveria apoiar ações mais amplas que estivessem de acordo com as necessidades garantidas pela legislação. Notou-se, ao analisar-se a literatura especializada, que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular apresenta-se como um desafio (RODRIGUES, 2008; FREITAS, 2006; MIRANDA, 2009; FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2011) ao professor e demais profissionais envolvidos com a educação.

Na última década, a concepção de inclusão foi amplamente abordada (VITALIANO, 2010; GLAT; BLANCO, 2007; RODRIGUES, 2005; SALGADO, 2006) e notadamente estabelecida nas leis, diretrizes e pareceres emitidos pelo setor legislativo deste país. O indivíduo com NEE tem, por lei, garantido o seu acesso “preferencialmente” no ensino regular e, também, direito à adaptação/enriquecimento curricular em casos específicos, como, por exemplo, alunos com AH/SD. Portanto, a evolução na legislação vem demonstrando a mudança de paradigmas e a atenção especial para incluir os alunos com AH/SD no ensino regular. Freitas e Barrera Pérez (2011, p.7) observaram que as políticas educacionais encaminham-se prevendo “ações diferenciadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, desdobrando estratégias que possam colocar em prática ações condizentes com as necessidades destes alunos”.

A análise dos principais Documentos Legais, julgados significativos para esta pesquisa, gerou algumas indagações que foram tomadas como ponto de partida. Por exemplo: Quais as ações ocorridas nos NAAH/S, para implementação das orientações contidas nos documentos legais (LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais 02/01, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução CEB/CNE nº 4-2009 e Decreto nº 7611, 2011 entre outros), que abrangem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD? Qual a relação encontrada entre a legislação proposta e a

real efetivação da identificação e do atendimento garantido por essas e outras bases legais?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada pela Lei 9394, de 20/12/1996, em seu Capítulo V, sobre a Educação Especial, no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos próprios para atender às suas necessidades e assegura a terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para concluírem, em menor tempo, o programa escolar (BRASIL, 1996).

Observa-se que a LDB dá abertura para aceleração que, segundo Freeman e Guenther (2000), é composta por uma diversidade de opções: entrar mais cedo na fase seguinte do processo educativo; saltar séries escolares; ter direito à aceleração por disciplina; o agrupamento vertical (classes mistas - várias idades/séries); a cursos especiais fora da escola; a estudos paralelos (cursar ensino fundamental e médio); a estudos compactados (currículo normal é completado antes do tempo previsto); a planos de estudo auto-organizados (desenvolvem atividades do interesse enquanto esperam os alunos terminarem); a trabalho com um mentor/especialista na escola ou fora dela e a cursos paralelos (ensino a distância).

Pensando-se nessas possibilidades e trazendo-se elas para a realidade brasileira, há que se questionar: Qual é o número de alunos que têm direito à aceleração? Quem são os alunos que podem ter à aceleração? Qual é a melhor opção de aceleração? Estudos desse tipo fazem-se necessários, no Brasil visto que esse é um processo complexo, que demanda que “instituição, professores e familiares atentem para as condições cognitivas, bem como para as condições emocionais e afetivas do aluno” (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA; 2012; p. 242).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10172/2001 destacou o grande avanço que a década da educação deveria produzir. No capítulo destinado à Educação Especial foi sugerida a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001). O artigo 26 tratava especificamente das AH/SD e indicava a implantação gradativa de programas de atendimento aos alunos com AH/SD nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

O artigo 33 sugere que as instituições de ensino superior identifiquem educandos do ensino regular, na área intelectual, procedentes da

população de baixa renda e ofereçam bolsas de estudos (BRASIL, 2001). Este artigo é polêmico, pois, ao mesmo tempo que procura gerar oportunidades de estudo de qualidade, acaba por segregar mais ainda os alunos que se destacam. Não cabe às universidades o papel de identificar alunos com AH/SD no ensino regular, conforme proposto no PNE. Mas poderia ser viabilizado com a criação de projetos de extensão acessíveis ao estudante universitário. Sabe-se que as universidades são constituídas por três atividades primordiais: ensino, pesquisa e extensão.

A referência na cidade de Londrina é a Universidade Estadual de Londrina, que se notabiliza por seus projetos de extensão mas que, no momento, não desenvolve nenhum na área de AH/SD. Passada mais de uma década da promulgação do PNE (2001), percebe-se que a proposta inicial da legislação brasileira quanto à implantação de atendimentos especializados ficou aquém do que foi proposto. Na cidade de Londrina, a primeira sala de recursos de AH/SD foi implantada no ano de 2006, ou seja, cinco anos depois. Brandão (2007) e Mori; Brandão (2009) retrataram a trajetória de implantação das salas de recursos de AH/SD no Paraná e salientaram que o seu processo de implantação iniciou, no estado, em 2003, culminando com a criação NAAH/S em 2005.

Portanto, a publicação do PNE e a abertura das salas, por si só não garantiu que o atendimento tenha ocorrido de modo imediato. Supõe-se que há um processo político de governo estadual e federal que pode interferir positivamente ou negativamente. No Paraná, o incentivo veio por meio da Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação (CNE) que estabeleceu o enriquecimento curricular e a aceleração para alunos com AH/SD (PARANÁ, 2003).

Com relação às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Parecer n.º 17/01), esta dispõe que a Educação Especial se estende por todos os níveis de ensino, inclusive pelo superior (BRASIL, 2001). Sobre os objetivos relacionados aos alunos superdotados, Freitas e Barrera Pérez (2011) citam a garantia à aceleração, ao atendimento suplementar e ao enriquecimento curricular, recomendando, também, a parceria com instituições de ensino superior.

Uma das bases legais mais importantes para implementação do projeto do NAAH/S é o Documento Orientador (BRASIL, 2006). Ele foi publicado pelo MEC e destinado aos estados participantes do Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de orientar os dirigentes estaduais quanto à organização, fundação e sustentabilidade

desses núcleos. Ele é a base orientadora do projeto do NAAH/S, como será analisado detalhadamente, no próximo tópico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) estabelece algumas metas que incluem as AH/SD, como citado abaixo:

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

Na referida política (BRASIL, 2008a) encontra-se incorporada a concepção de superdotação que Renzulli (2004a,b, 2011, 2012), denomina Teoria dos Três Anéis (criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média). De acordo com essa Política, os alunos com AH/SD são aqueles que

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

O Decreto nº 7611/2011 (antigo 6571/2008) da Casa Civil estabelece a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado e apoio técnico-financeiro do MEC para alunos com AH/SD matriculados na rede pública de ensino. Este Decreto, em seu artigo 3º, propõe a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a efetivação da inclusão (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou a possibilidade de alunos com AH/SD desenvolverem suas competências e realizarem seus interesses nas instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos

esportes (BRASIL, 2009). Sobre essa Resolução, Cianca (2012) afirmou que, para proporcionar o enriquecimento curricular aos alunos com AH/SD, as atividades serão desenvolvidas também “no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação” (p.36). Salientou-se novamente, nessa Resolução, a importância do papel do NAAH/S no atendimento educacional especializado a essa população e também a atuação das parcerias, como estabeleceu o Documento Orientador (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (Parecer nº 13 e Resolução nº 4 do CEF/CEB) indicaram que o AEE deveria ocorrer em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, ou em outros centros de atendimento educacional especializados, conveniados com a Secretaria de Educação. Estabeleceram, ainda, que os alunos com AH/SD terão enriquecimento curricular nas escolas públicas de ensino regular, em parceria com o NAAH/S, instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento de pesquisas (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008) do MEC, em Nota Técnica da SEESP/GAB nº 11/2010, estabelecem o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Na cidade de Londrina, o atendimento educacional especializado acontece em salas de recursos de AH/SD e não em salas de recursos multifuncionais, que podem ser vistas como uma solução para equalização de recursos financeiros conforme proposto pelo Governo Federal. Assim, somente um professor especialista em Educação Especial é contratado para atender vários tipos de NEE.

Tendo sido apresentadas as bases legais no âmbito nacional, o próximo tema a ser abordado se refere à análise do “Documento Orientador para Implantação dos NAAH/S” (BRASIL, 2006) que fundamenta a atuação desses núcleos em todo o país.

1.2.1 Análise do Documento Orientador para Implantação dos NAAH/S no Brasil

O Documento Orientador (BRASIL, 2006) foi referência para a implantação dos NAAH/S no Brasil, por suas orientações sobre a implementação e funcionamento desses núcleos. Este tópico analisa o Documento Orientador

(BRASIL, 2006), destinado aos estados participantes do Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. O objetivo desse documento era orientar os dirigentes estaduais quanto à organização, implantação e sustentabilidade dos núcleos. Ele foi tomado como referência por sua importância na criação desses núcleos.

Os NAAH/S foram implementados pela Secretaria de Secretaria de Educação Especial (SEESP) no ano de 2005, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com apoio da UNESCO, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Cada núcleo é composto de três unidades de: atendimento ao aluno; atendimento ao professor e apoio à família, as quais serão descritas posteriormente.

Pretendeu-se destacar os seguintes tópicos referentes aos NAAH/S, de acordo com este Documento: justificativa; objetivos; responsabilidades das partes; parcerias; metas; organização dos serviços; avaliação de acompanhamento; conceitos utilizados no campo da educação especial do censo escolar; formação de educadores; material instrucional e recursos físicos e materiais. Para justificar a criação dos NAAH/S, uma constatação foi determinante para a SEESP: o reduzido número de alunos identificados com AH/SD, por meio do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Barrera Pérez e Freitas (2011) abordaram a precariedade de dados que levam o aluno com altas habilidades/superdotação ao “esquecimento”

Tanto o INEP quanto o MEC coincidem em afirmar que uma das funções dos dados dos censos escolares é a de fornecer informações para a formulação de políticas públicas e programas. Talvez isso, somado à precariedade dos dados sobre as matrículas de alunos com AH/SD, justifique a insuficiência de ações para esses alunos e o seu “esquecimento” nas ações desenvolvidas para os alunos com necessidades educacionais especiais (p.113).

O Censo Escolar é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica e acompanha, na educação especial, os indicadores de acesso à educação básica, as matrículas na rede pública, a inclusão nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, a acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo de 2004 (portanto, datado anteriormente à implantação dos NAAH/S) referentes aos alunos com AH/SD, havia 2.006 alunos matriculados no ensino básico, enquanto nas outras modalidades da educação especial havia 566.763 (GUENTHER, 2000; BARRERA PÉREZ, 2006). Considerando-se os números do Censo/2005, houve uma diminuição de alunos identificados com AH/SD em relação ao ano anterior. Os dados revelaram a existência de 1.928 alunos (menos de 0,3%), de um total de 640.317 mil matriculados na modalidade de ensino especial e 0,003% do total de alunos da educação básica (BRASIL, 2006).

A partir da criação dos NAAH/S, Barrera Pérez (2012) e Barrera Pérez e Freitas (2011) demonstraram que os dados do Censo/2009 indicavam um aumento de 191,31% no número de matrículas de alunos com AH/SD, perfazendo um total de 5.637 deles, no Brasil. Em 2010, o Censo escolar registrou 9.208 alunos com AH/SD matriculados no país¹⁵.

Os dados do Censo/2011¹⁶ indicam que 15.761 alunos possuem AH/SD, denotando um crescimento significativo na quantidade de matrículas. Vale ressaltar que essa quantidade está longe de representar o número real de alunos com AH/SD, de acordo com estimativas mais conservadoras como a da Organização Mundial da Saúde, que é de 3 a 5% da população mundial. (GUENTHER, 2000; BRASIL, 2005; BARRERA PÉREZ, 2006).

Guenther (2000; 2011) e Barrera Pérez (2006) estão entre os pesquisadores que discutem sobre os princípios derivados da Lei das Probabilidades que prevê um percentual estimado de 3 a 5% da população mundial com AH/SD. Isso levando-se em consideração a avaliação por meio de testes de QI (quociente de inteligência) ou de desempenho acadêmico, os quais identificam habilidade acima da média em algumas áreas, como linguística, lógico-matemática e espacial, por exemplo. Entretanto, não avaliam as habilidades físicas, artísticas, psicomotoras e de liderança.

Tais avaliações psicométricas também não detectam o envolvimento com a tarefa (motivação) e a criatividade, que são dois dos três elementos que compõem a teoria dos Três Anéis de Renzulli (RENZULLI, 2004a,b; 2012), para

¹⁵ Este dado consta no Apêndice A e foi fornecido por profissional do INEP, como resposta para uma consulta técnica da pesquisadora, em razão da dificuldade em obter dados oficiais no próprio site do referido instituto.

¹⁶ Idem a nota 1.

identificação da pessoa com AH/SD. Se esses elementos forem considerados, o percentual pode ser ampliado para 15 a 20% da população mundial (VIRGOLIM, 2007).

Freitas e Barrera Pérez (2011), Barrera Pérez (2004, 2008), Ragni e Costa (2011), Moreira e Lima (2012) são autores que abordaram a questão da falta de identificação das pessoas com AH/SD, advertindo sobre sua “invisibilidade”, fato que também impulsionou a criação dos NAAH/S. Os dados estatísticos citados revelaram que, em 2005, o MEC através da SEESP priorizou o investimento em políticas públicas e o desenvolvimento de programas e ações para identificação desses alunos, até então “invisíveis”. O número conhecido representava a insignificante parcela de 0,3% do total de alunos da educação especial. Conseqüentemente, buscou garantir o atendimento às necessidades especiais desses alunos, prevista na legislação.

Barrera Pérez e Freitas (2011, p. 120) analisaram o trecho citado no Documento Orientador (BRASIL, 2006, p.14) que versa sobre a “necessidade urgente de formação profissional na área para melhorar os índices de alunos identificados e o oferecimento de serviços especiais para eles em salas de apoio” e constataram que uma das saídas para a evolução dos índices, nas sinopses estatísticas do Censo, seria o investimento na formação dos docentes.

Os dados estatísticos indicaram que o atendimento da demanda potencial desses alunos estava muito aquém do desejável e apontavam a necessidade de melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, além da qualificação profissional dos professores para este fim. Esta situação justificou em 2005 a implantação no País de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (BRASIL, 2006, p. 14, grifo nosso).

Diante desses dados, os NAAH/S surgiram como uma referência no atendimento a essa população, conforme enfatizado por Barrera Pérez e Freitas (2009):

[...] a verdadeira concretização de uma política educacional para os alunos com AH/SD começa a delinear-se em 2005, quando a SEESP, em parceria com a UNESCO e o FNDE, implanta os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nos 26 estados e no Distrito Federal, que são, hoje, fortes referências para o atendimento a essa população (p.14).

A criação do NAAH/S em 2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) e o Decreto nº 6.571/2008 ratificaram a necessidade de investimento na educação especial e fez jus à área de AH/SD (LEONESSA et al., 2012).

A iniciativa do NAAH/S fundamentou-se nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, assegurando atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino, como determina o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, política que era preconizada pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Encontra-se no Documento Orientador (BRASIL, 2006) a seguinte afirmação sobre a filosofia de trabalho dos NAAH/S:

[...] não se trata de modelos para serem implantados, mas sim de ações de implementação das políticas de inclusão. As noções de inclusão se tornam uma prática à medida que passam a fazer parte dos conceitos e valores de cada pessoa individualmente e da força da equipe de trabalho. Assim serão valorizadas as diferenças dos alunos como forma de contribuição para o desenvolvimento do grupo e suas capacidades (p.13).

Para Virgolim (2007), os NAAH/S apresentavam-se como uma resposta adequada aos problemas presentes na área empenhados em “colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos” (p.10).

Pensando nesse atendimento de qualidade, o Documento Orientador dispôs os seguintes objetivos para os NAAH/S:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal. (BRASIL, 2006, p. 16).

Conforme o exposto, pode-se afirmar que a implantação dos NAAH/S foi uma das principais ações do Governo Federal, com o objetivo de disseminar orientações para a organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Afirmou Fleith (2007, p. 9) que era uma proposta atual, “*em sintonia com a produção*

científica da área”, que poderia representar um avanço na educação da pessoa com AH/SD no Brasil. Especialmente, se conseguisse abranger as três unidades de atendimento: ao aluno, ao professor e à família, conforme a proposta do Documento Orientador (BRASIL, 2006).

Os objetivos específicos dos NAAH/S apresentados no referido Documento, eram:

Estruturar e implementar os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S) nas Unidades Federadas; Acompanhar, avaliar e disseminar as atividades desenvolvidas, processos e resultados nos Núcleos de Atividades Altas Habilidades / Superdotação. (BRASIL, 2006, p. 16).

Para que o trabalho fosse desenvolvido a SEESP determinou que houvesse parcerias com todos os estados. De acordo com orientações dessa Secretaria, o NAAH/S se constitui

[...] um serviço de apoio ao sistema de ensino e deve compor o conjunto de programas de políticas públicas que atende à demanda advinda das redes estadual, municipal e da rede federal. Nesse sentido, cabe às Secretarias de Educação interessadas em implantar o projeto, a contrapartida de oferecer: o espaço físico compatível; profissionais; materiais de consumo e manutenção dos equipamentos e ações do referido Núcleo, conforme consta do projeto. (BRASIL, 2006, p. 32).

Salienta-se que a parceria com as Secretarias de Educação foi uma condição necessária para implantação dos NAAH/S. Nessa parceria, a SEESP teria como objetivo assistir tecnicamente e apoiar os NAAH/S, durante os dois primeiros anos de implantação. Naquele momento, incumbiu-se, ainda, das seguintes ações:

Viabilizar a aquisição e distribuição dos equipamentos necessários à implantação e implementação do NAAH/S; Promover um Seminário Nacional para a formação de profissionais multiplicadores que atuarão nos NAAH/S; Orientar as atividades dos NAAH/S durante a fase de implantação; Promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas e serviços do NAAH/S; e Disponibilizar recursos financeiros para contratação de consultores para dar suporte às atividades desenvolvidas nos Núcleos durante 8 meses. (BRASIL, 2006, p. 17).

À SEESP caberia oferecer o material teórico, prático, didático e pedagógico; o “Caderno de Ensaios Pedagógicos” e a série de livros: “Construção

de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais; Orientação a Professores; Atividades de Estimulação de Alunos; e O Aluno e a Família”.

Por outro lado, competia às Secretarias Estaduais de Educação, interessadas na implantação do projeto, oferecer os profissionais e o espaço físico para a instalação dos núcleos, em local indicado pelo estado, contando com uma estrutura de no mínimo três salas para a instalação das três unidades de atendimento. Os estados também teriam as funções de:

[...] Planejar e realizar cursos de formação de professores e profissionais; Promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos serviços do NAAH/S; Produzir materiais para trabalhar com os alunos com altas habilidades/superdotação; Realizar a identificação, atendimento aos alunos, à família e orientação aos professores, bem como apoiar as redes de ensino; Disseminar a política pública de atendimento às altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2006, p. 17).

Ainda deveriam realizar a manutenção dos equipamentos e materiais, disponibilizados pela SEESP, necessários às atividades como, por exemplo, computadores, impressora, *scanner*, *webcam*, TV, DVD e mobiliário para a organização das unidades de atendimento dos NAAH/S. Além da parceria com os estados, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) propôs o convênio com órgãos governamentais, principalmente instituições de ensino superior e Secretarias de Educação, com órgãos não-governamentais e a participação da comunidade, considerando

[...] ações de cooperação técnica com empresas, associações, institutos e instituições com notório conhecimento e trabalhos desenvolvidos na área de altas habilidades/superdotação e que tenham interesse em desenvolver trabalhos de pesquisa, atividades, projetos e cursos junto aos alunos, professores e pais. (BRASIL, 2006, p. 16).

Sobre a organização dos serviços do NAAH/S, o Documento Orientador (BRASIL, 2006, p. 22-6) dispôs que cada núcleo deveria ser composto, necessariamente, pelas três unidades já mencionadas, que serão detalhadas a seguir, explicitando-se os objetivos e o funcionamento de cada uma delas.

A Unidade de Atendimento ao Professor tinha a finalidade principal de “promover cursos de formação continuada para professores e profissionais da educação” (BRASIL, 2006, p. 22), orientando e produzindo conhecimento de acordo com os seguintes temas sugeridos: identificação do comportamento do aluno; aprofundamento, suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular; organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia, liderança e outras áreas de interesse.

É importante ressaltar outros objetivos relevantes dessa unidade de atendimento, como a oferta de “serviços de itinerância nas escolas onde os alunos com AH/SD estão matriculados” (BRASIL, 2006, p. 23), com a finalidade de auxiliar a comunidade escolar sobre o processo de ensino/aprendizagem do aluno, por meio de procedimento de enriquecimento curricular, aceleração, entre outros. Nas demais escolas públicas, a itinerância tinha a função de orientar a identificação de alunos com indicadores de AH/SD, e seu posterior encaminhamento para o NAAH/S, contribuindo para a divulgação da necessidade de desenvolver um trabalho específico com esses alunos no ensino regular.

Outras funções, não menos importantes, desta unidade foram destacadas como: proporcionar atendimento aos alunos com AH/SD garantindo-lhes o acesso a materiais e recursos necessários; promover o envolvimento das famílias nos processos de educação e inclusão dos seus filhos; incentivar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos, concursos, entre outros. O referido Documento (BRASIL, 2006) indicou também quem deveria fazer parte do quadro de profissionais dessa unidade, a saber: o coordenador geral do NAAH/S; um pedagogo; um professor itinerante; e um monitor bolsista, graduado na área de educação.

A Unidade de Atendimento ao Aluno tinha a função principal de apoiar os alunos com AH/SD, os professores e a comunidade em geral, constituindo-se um local de trabalho para identificação da área de interesse do aluno e para o desenvolvimento de projetos de aprofundamento do conhecimento, por meio do enriquecimento curricular. O Documento sugeriu que se articulassem parcerias e houvesse cooperação técnica, utilizando-se de materiais e equipamentos específicos para atender as necessidades educacionais do aluno e “oferecendo oportunidades

para construção e ampliação de conhecimento em relação à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa” (BRASIL, 2006, p. 24).

Entre outros objetivos descritos no Documento Orientador (2006), podem-se destacar: operacionalização do desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas, raciocínio lógico-matemático, estado socioemocional e motivacional do aluno. Assim, valorizar as características subjetivas do indivíduo também estava entre as metas do NAAH/S e não, exclusivamente, o investimento no desenvolvimento da superdotação escolar mas, fundamentalmente, a estimulação da superdotação criativo-produtiva (REZULLI, 2004a,b; 2012), compatível com as abordagens atuais na área de AH/SD.

O quadro de profissionais proposto para a Unidade de Atendimento ao Aluno seria composto por: um coordenador; professores para o desenvolvimento de diversas habilidades; um monitor bolsista; parceiros em universidades e instituições que possibilitassem “a oferta de local para desenvolvimento de projetos e consultores nas diferentes áreas de conhecimento conforme a área de superdotação do aluno identificado” (BRASIL, 2006, p. 27).

A Unidade de Apoio à Família tinha a função primordial de “dar suporte psicológico e emocional à família do aluno com AH/SD” (BRASIL, 2006, p. 25), como também de orientar os profissionais do NAAH/S e da rede pública de ensino sobre as características do desenvolvimento das AH/SD. Coube a essa unidade direcionar a família para a compreensão de aspectos educacionais e pessoais dos seus filhos, para o reconhecimento das suas potencialidades e também para o incentivo e o crescimento das relações interpessoais dentro da família.

Essas atividades deveriam ser orientadas por psicólogo, por meio de reuniões, grupos de pais, palestras e seminários para discussão de temas referentes às AH/SD, com o objetivo de esclarecer sobre o trabalho realizado no NAAH/S e sobre os temas anteriormente citados. O psicólogo poderia utilizar, quando necessário, procedimentos de identificação dos alunos aplicando testes psicométricos. A equipe seria composta por dois psicólogos e um monitor bolsista formado em Psicologia, conforme indica o Documento Orientador (BRASIL, 2006).

O Documento Orientador (BRASIL, 2006) estabeleceu algumas metas para os NAAH/S, quando estivessem em funcionamento, entre elas “incentivar a multiplicação dos serviços prestados pelos Núcleos e tentar garantir a

autonomia de gestão das Secretarias de Educação na educação de alunos com altas habilidades/superdotação” (p.18). Ensejou-se, também, que o número de professores com formação se ampliasse para que as possibilidades de identificação dos alunos fossem potencializadas.

Esperava-se que, por meio do atendimento aos educandos identificados e do apoio aos pais, efeitos positivos influenciassem o desenvolvimento de uma política nacional de atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, à medida que as informações fossem registradas corretamente e repassadas para o MEC, difundindo-se o conhecimento do tema no país (BRASIL, 2006).

Sobre a meta da quantidade de atendimentos almejados, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) propôs que cada NAAH/S atendesse:

[...] por volta de 60 alunos por núcleo, com um total de cerca de 1.620 alunos por ano. Esse número diz respeito aos Núcleos, no entanto, devem ser contabilizados os atendimentos nas instituições e salas de recursos parceiras e que recebem orientação e suporte técnico do NAAH/S (p.18).

Nenhum dado oficial foi encontrado junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sobre o número de atendimentos realizados nos NAAH/S, em todo o Brasil, para complementar esta pesquisa, na tentativa de obter dados comparativos. Como já citado anteriormente, conseguiu-se informações do Censo Escolar, sobre o número de alunos matriculados no ensino regular e no ensino especializado,¹⁷ mas não especificamente sobre os alunos pertencentes aos NAAH/S. Foi possível ter acesso apenas ao número de alunos atendidos no NAAH/S do Paraná, que será visualizado posteriormente.

Quanto à avaliação e ao acompanhamento das atividades e funcionamento dos NAAH/S por parte da SEESP, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) revelou

¹⁷ Este dado consta no Apêndice F e foi fornecido por profissional do INEP, como resposta para uma consulta técnica da pesquisadora, em razão da dificuldade em obter dados oficiais no próprio site do referido instituto.

[...] O projeto será acompanhado e avaliado pelo MEC/SEESP/Unesco e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, com a finalidade de desenvolver procedimentos de acompanhamento, resolução de problemas, retroalimentação e redimensionamento das ações, assegurando o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis (p.31).

Barrera Pérez e Freitas (2011) afirmaram que as funções de avaliação e acompanhamento da SEESP, indicadas no Documento Orientador, não estão sendo cumpridas. Dizem as autoras

Atualmente, os NAAH/S que continuam desenvolvendo suas atividades o fazem diretamente ligados às Secretarias Estaduais de Educação. Nunca foram dados a conhecer os resultados do Programa de Implantação dos NAAH/S por parte da SEESP e, aparentemente, a sua competência de promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas e serviços do NAAH/S extinguiu-se (p.121).

Pode-se observar, pelo exposto acima, que a política pública instituída pelo MEC, como referência no atendimento ao aluno superdotado, não cumpriu o que havia prometido, no que diz respeito a sua supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação. O Documento Orientador (BRASIL, 2006) citou, também, que a avaliação do NAAH/S “se constituiu em uma dinâmica processual capaz de favorecer a permanente interação entre a SEESP e os Núcleos” (p. 31). Barrera Pérez e Freitas (2011) demonstraram, ainda, que se as funções ora citadas não fossem executadas deixaria de ser

[...] política de Estado para ser uma política do governo que a acolher, dependendo, então, da vontade política dos governantes de turno. Se, além disso, a sociedade civil não dispôr de informações para acompanhar seu desenvolvimento e reivindicar seu cumprimento, ela perde seu *status* de política pública e torna-se um desserviço à população (p.121).

Pode-se depreender da fala supracitada que o Documento Orientador sugeriu as funções tanto do Governo Federal quanto Estadual, porém o que se observa é que passa a ser uma política de cada estado o investimento nos NAAH/S.

Em artigo publicado em 2011, com dados coletados em 2010, Barrera Pérez e Freitas (2011) analisaram o acesso às informações sobre os

NAAH/S, no *site* da SEESP, antes de se tornar SECADI. As autoras teceram uma crítica, ao afirmarem que “atualmente não existe qualquer referência aos Núcleos, no referido *site*”, dado que foi constatado no ano de 2010. Afirmaram, ainda, que “durante algum tempo, a SEESP manteve no seu *site* um *link* dos NAAH/S que incluía este Documento Orientador e outras informações, mas que não existe mais” (p.121). Importante ressaltar que a SEESP foi extinta há aproximadamente dois anos e a área de AH/SD ficou sob a responsabilidade da SECADI.

Para a realização deste capítulo e para a obtenção de informações oficiais sobre os NAAH/S, recorreu-se a uma busca no *site* do MEC¹⁸, procurando-se por SECADI. Encontrou-se um ícone de acesso denominado Programas e Ações, que indicou o Centro de Formação e Recursos onde constava: “NAAH/S (NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO)” e outros dois programas desenvolvidos por esta Secretaria (CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual/NAPPB e CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez). Após a sigla NAAH/S estavam descritos os objetivos deste Núcleo: “Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação [sic]”.¹⁹

Descrevia, logo abaixo, as ações a serem desenvolvidas pelos NAAH/S: “Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação”. E por fim, no ícone Documentos, foram encontrados os endereços de contato de todos os NAAH/S no Brasil. Verificou-se que as informações oficiais contidas neste *site* são muito limitadas. Outra fonte de informações pesquisada para este capítulo foi conhecida por meio do acesso à página da SECADI, no ícone Publicações, onde se encontrou a série “A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação”, elaborada para ser um material instrucional de referência para os NAAH/S.

Sobre esse material, o MEC/SEESP difundiu esta série de quatro volumes, “contendo subsídios teóricos e práticos para suporte ao trabalho dos professores e psicólogos dos NAAH/S” (BRASIL, 2006, p. 20). Os livros impressos

¹⁸ <http://www.mec.gov.br>

¹⁹ A palavra “super dotação” foi escrita separadamente conforme constou no *site* do INEP. Porém, a terminologia adotada pelo MEC (BRASIL, 2008) é “superdotação”.

foram distribuídos para todas as Secretarias Estaduais de Educação e Núcleos Regionais de Educação. E o material virtual encontra-se disponível no *site* do MEC. A série abordou, entre outros temas, os seguintes: “Encorajando Potenciais; Orientação a Professores; Atividades de Estimulação de Alunos; O Aluno e a Família”.

Os livros impressos foram distribuídos a todos os NAAH/S e Núcleos Regionais de Educação. Vários autores especialistas na área deram suas contribuições para a confecção desse material, muito utilizado na formação continuada dos profissionais que atuam em salas de recursos e da rede regular de ensino.

Sobre a formação dos professores, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) propôs que se realizasse, primeiramente, os “Seminários Nacionais de Formação para Professores” com o objetivo de tornar conhecido o tema na rede pública de ensino. Em 2005, o primeiro seminário contou com a presença de dois representantes multiplicadores de cada núcleo. Estiveram representados os 26 estados e o Distrito Federal. Nessa oportunidade, foram dadas por especialistas orientações iniciais de implantação dos NAAH/S e concepções sobre superdotação e experiências já existentes. Os NAAH/S, junto com os multiplicadores e parcerias estabelecidas com especialistas, deveriam repassar o conteúdo desse seminário, para os outros profissionais selecionados para iniciar a capacitação da equipe.

Conforme Delou (2012), houve esforços por parte do Governo Federal em parceria com a UNESCO quando da criação dos NAAH/S em 2005, juntamente com a publicação da coleção de quatro volumes mencionada; contudo “nenhuma ação mais consistente de formação de professores foi dirigida para a área” (p.138), enfatizou a autora.

O mesmo Documento Orientador (BRASIL, 2006) também estabeleceu alguns conceitos a serem empregados no preenchimento de dados utilizados no campo da educação especial para o Censo Escolar. Para tanto, indicou ser função dos NAAH/S manter uma sistemática orientação às escolas dos alunos atendidos (nesses núcleos ou nas salas de recursos) sobre a necessidade de registrar corretamente os dados no Censo Escolar, dos alunos matriculados (BRASIL, 2006). Muitas vezes, a escola regular, responsável por esses registros no Censo, desconhece que esse aluno recebe atendimento especializado no contraturno.

Desse modo, os alunos com AH/SD “deixam de fazer parte das estatísticas da educação e, conseqüentemente, não recebem recursos para o desenvolvimento de suas atividades” (BRASIL, 2006, p. 31-2). Estas constatações foram abordadas por vários autores brasileiros que estudaram as sinopses estatísticas nessa área (FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2011; BARRERA PÉREZ, 2004, 2008; RAGNI; COSTA, 2011), confirmando o baixo índice de matrículas na educação especial, que, entre outros meios, fomentaram a criação dos NAAH/S no Brasil.

Dentre os conceitos que seriam registrados no preenchimento de dados do Censo, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) adotou uma definição mais abrangente de AH/SD, considerando

[...] crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 2006, p. 32).

Definição complementada também pela concepção de superdotação de Renzulli (BRASIL, 2006, p. 32-3) denominada Teoria dos Três Anéis, detalhada em capítulo posterior deste trabalho. O Documento Orientador (BRASIL, 2006) contemplou, além do conteúdo exposto neste capítulo, vários anexos como organograma do NAAH/S e modelos de formulários que deveriam ser preenchidos para registrar informações pessoais do professor, da equipe pedagógica, da família e do aluno participante do NAAH/S.

Em recente pesquisa, Moreira e Lima (2012) descreveram dados coletados nos NAAH/S de todo o Brasil, referentes ao ano de implantação, número de unidades disponíveis nos estados e localização. Obtiveram retorno de 12 unidades da federação e constataram os seguintes resultados: quanto ao ano de implantação dos núcleos participantes, somente o NAAH/S do Distrito Federal foi implantado em 2005; cinco outros, em 2006; dois, em 2007; o do Paraná, objeto de estudo desta pesquisa, em 2010. No NAAH/S do Paraná, as atividades se iniciaram em 2006, porém sua oficialização ocorreu em dezembro de 2010 (LEONESSA et al., 2012), como será abordado mais detalhadamente em capítulo específico.

Sobre o número de unidades de atendimento em cada estado, as autoras observaram que somente o Distrito Federal possui dez unidades, uma central e nove distribuídas nas cidades satélites. Os demais estados tem uma única unidade de atendimento. A respeito da localização geográfica dos NAAH/S, Moreira e Lima (2012) descreveram que das doze unidades pesquisadas, Paraná e Rio de Janeiro têm sua sede situada no interior, Londrina e Niterói, respectivamente. As demais unidades estão localizadas nas capitais.

Por uma decisão do Governo Estadual, no Paraná, a escolha do local se deu com o objetivo de promover a ampliação da identificação e atendimento ao aluno com AH/SD na região (CIANCA et al., 2007), visto que a capital do estado, Curitiba, já desenvolvia um trabalho através de atendimento em salas de recursos de AH/SD (LEONESSA et al., 2012; MORI; BRANDÃO, 2009; LIMA, 2011; MOREIRA; LIMA, 2012).

Barrera Pérez e Freitas (2011) e AGAAHSD recomendaram que o NAAH/S fosse o primeiro local procurado para o atendimento de alunos com AH/SD do ensino público. Quando o acesso se torna um impeditivo em razão da localização ou da distância, o interessado deve procurar a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, dependendo da rede pública à qual pertence a escola. Em caso de dúvidas ou omissões, devem-se procurar orientações em instâncias governamentais, como Secretaria de Educação ou mesmo Ministério Público, pois atualmente a responsável pela área é a SECADI.

Ao finalizar-se este tópico, vislumbraram-se as normas de funcionamento dos NAAH/S em todo o Brasil, com o aporte do Documento Orientador (2006) proposto pelo MEC. Assim, dando sequência ao trabalho, o próximo tópico abordará a legislação do estado do Paraná que garante o atendimento das NEE dos alunos com AH/SD.

1.2.2 Legislação do Estado do Paraná para o Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos com AH/SD

A legislação paranaense é respaldada por princípios legais e documentos que fundamentam as ações e políticas na área da educação especial no Brasil. Neste estado, quem coordena as ações na educação especial é a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) através do Departamento de

Educação Especial (DEEIN), o qual tem a competência de gerir as políticas públicas para alunos com NEE, inclusive com AH/SD.

Barrera Pérez (2006) salientou que o estado do Paraná possui legislação que compreende os princípios de uma educação inclusiva, apresentando “um vanguardismo da legislação da Educação Especial” (p.162). Esse dado pode ser confirmado na Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), que abrange as AH/SD, garantindo o atendimento educacional especializado a essa população, como enriquecimento e aprofundamento curricular, bem como aceleração.

Os atendimentos educacionais especializados no ensino regular, oferecidos pela SEED aos alunos com AH/SD, dão-se em classe comum, nas salas de recursos de AH/SD, nas salas de recursos multifuncionais do tipo I e o NAAH/S.

Os atendimentos garantidos pela legislação do Paraná são descritos como:

a) Classe Comum:

Inclui, além do currículo previsto para série do aluno, o enriquecimento e aprofundamento curricular, mas também a aceleração para conclusão da escolaridade em menor tempo, se for viável para o estudante. A aceleração é um direito que consiste na possibilidade de avanço nos estudos, mediante estímulo para que o aluno progrida com a finalidade de cumprir o programa escolar em menor tempo, eliminar séries e compactar o currículo sem prejuízos.

O procedimento de legalização que permite a aceleração denomina-se reclassificação e deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico da escola, no Regimento Escolar e também ser consenso entre os professores, equipe pedagógica e família, bem como assessorada por profissionais especializados do sistema, conforme a Deliberação N.º 09/01 do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2001).

b) Sala de Recursos de AH/SD:

Abrange o serviço de apoio pedagógico especializado, por meio de enriquecimento curricular, no contraturno, com a finalidade de suplementar o atendimento que ocorre em salas comuns, do ensino fundamental e médio, por modalidade de atendimento. O atendimento em sala de recursos, conforme

Instrução 16/2008 da Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Estado da Educação (SUED/SEED), tem por objetivo estimular e desenvolver as habilidades dos alunos com AH/SD, servindo-se de estratégias de atendimento diferenciadas que visam a um melhor desenvolvimento biopsicossocial do aluno;

Brandão (2007) apresentou a trajetória da implantação das primeiras salas de recursos de AH/SD no Paraná. A autora afirmou que no ano de 2003, em Curitiba, foi criada a primeira sala do estado. Em 2005, Maringá e Fazenda Rio Grande foram contempladas e no ano de 2006, em Londrina, “iniciam-se as atividades da Sala de Recursos juntamente com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Estado do Paraná” (p.32). A distribuição dos atendimentos de AH/SD realizados no Paraná, podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1 - Abrangência do atendimento educacional especializado de AH/SD no estado do Paraná, em fevereiro de 2013.

| População atendida | N |
|----------------------------------|----------|
| Núcleos Regionais de Educação | 16 |
| Municípios | 27 |
| Escolas | 38 |
| Salas de Recursos/Multifuncional | 54 |
| Alunos | 593 |

Fonte: Dados fornecidos por Ândreith Finato, técnica pedagógica da SEED/DEEIN - Altas Habilidades/Superdotação, em resposta à consulta técnica em fevereiro de 2013.

Pode-se observar que o Paraná possui 54 salas de recursos de AH/SD/multifuncional, distribuídas no estado. Os dados da tabela indicaram que 593 alunos foram identificados com AH/SD e atendidos nestas salas, até a data de fevereiro de 2013. O número de salas de recursos de AH/SD/Multifuncional do Tipo I, de cada Núcleo Regional de Educação do Paraná, pode ser visualizado no Apêndice B²⁰, onde se verificou que o Núcleo de Londrina não possui nenhuma sala de recursos multifuncional do Tipo I. Os atendimentos acontecem nas salas de recursos próprias para AH/SD.

²⁰ Dados fornecidos por Ândreith Finato, técnica pedagógica da SEED/DEEIN - Altas Habilidades/Superdotação, em resposta à consulta técnica realizada em fevereiro de 2013.

c) Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação (Tipo I):

Consiste em um espaço preparado com recursos didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados, cujo objetivo é promover a ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares, visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD, matriculados na rede estadual de educação (PARANÁ, 2008a).

A Instrução nº 010/2011 (SUED/SEED) estabelece os critérios para o funcionamento das sala multifuncionais do Paraná. De acordo com essa Instrução, os professores são encarregados de identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD, elaborando um plano de atendimento com metodologias diferenciadas, por meio de projetos individuais ou grupais, de acordo com a área de interesse do aluno. Deve-se focar também a importância desses profissionais orientarem os professores e a equipe pedagógica do ensino regular sobre o enriquecimento curricular.

Para o ingresso na sala de recursos multifuncional, deve-se seguir a avaliação no contexto escolar do ensino comum, realizando-se a observação direta das habilidades, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora, podendo a avaliação ser complementada com laudo psicológico (PARANÁ, 2011). A etapa seguinte inclui a confecção de um parecer pedagógico chancelado pelo Núcleo Regional de Ensino, para se proceder devidos encaminhamentos.

Outro atendimento previsto na legislação ocorre no NAAH/S, como será descrito a seguir e abordado detalhadamente, em tópico posterior.

d) NAAH/S:

É um serviço de apoio especializado implementado pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destinado a oferecer apoio aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD. Sua finalidade é implementar as políticas públicas de inclusão nesta área.

O NAAH/S do Paraná também se respaldou nos pressupostos teóricos de Renzulli (1997, 2004a,b, 2012) para o atendimento aos superdotados por meio do enriquecimento curricular, com a adoção do Modelo Triádico de

Enriquecimento, que inclui três tipos de atividades: do Tipo I (Exploração), Tipo II (Treinamento) e Tipo III (Produção), já citados anteriormente.

Nesse núcleo, o aluno tem oportunidade de conviver com seus pares que possuem interesses semelhantes (trabalho com projeto em grupo) ou diferentes (trabalho com projeto individual), de modo que o professor possa desenvolver temas considerando a flexibilidade em uni-los por meio do projeto e não pela idade. Esse é um exemplo de atividade de enriquecimento curricular realizada no NAAH/S, do Paraná.

Outras atividades desenvolvidas se referem ao atendimento às famílias dos alunos que frequentam o NAAH/S, por meio da Unidade de Apoio à Família e, também, o atendimento aos professores que compõem o quadro de profissionais da Unidade de Atendimento ao Professor. A função de proporcionar cursos de formação de professores, do ensino regular, que caberia ao NAAH/S, foi assumida pela Secretaria de Estado de Educação por meio do Departamento de Educação Especial Inclusiva - DEEIN.

Ao término deste tópico, identificou-se que, no tocante à legislação, o Paraná apresenta várias garantias para o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD. Na sequência, será abordada a realidade encontrada na unidade do NAAH/S do Paraná, situado na cidade de Londrina, com o histórico da sua implantação e suas particularidades. Também, tratará das salas de recursos de altas habilidades/superdotação.

1.3 HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM AH/SD NA CIDADE DE LONDRINA: NAAH/S E SALAS DE RECURSOS DE AH/SD

Para auxiliar a busca por referencial, analisaram-se três trabalhos: Cianca et al. (2007), Cianca et al. (2011) e Leonessa et al. (2012) que descreveram o histórico da implantação do NAAH/S Paraná, os avanços, dificuldades e possibilidades utilizando-se de análise documental, nos últimos cinco anos. As autoras se basearam nas instruções da Secretaria de Educação do Estado para o processo de implantação do NAAH/S do Paraná, além de memorandos, registros, fichas funcionais dos professores e “Resoluções de Autorização de Funcionamento de Serviços” cedidas pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE/Londrina), pelo Colégio Estadual Vicente Rijo e pelo NAAH/S.

Sobre a escolha da cidade de Londrina para sediar esse núcleo, Cianca et al. (2007) afirmaram que ele

[...] veio suprir uma carência desse atendimento, beneficiando as escolas de educação básica dos vinte municípios jurisdicionados pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE/Londrina), buscando cumprir as metas de inclusão e melhoria da qualidade de oferta educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, sempre com as diretrizes de respeito às diferenças individuais dos mesmos.

O Governo federal teve a intenção de ampliar as oportunidades de atendimento ao aluno com AH/SD na cidade de Londrina, que não dispunha de nenhuma sala de recursos de AH/SD até a proposta do NAAH/S em 2005. O estado recomendou a descentralização dos serviços do NAAH/S da capital para proporcionar a sua vinda ao interior. Esse núcleo tem sua sede no Colégio Estadual “Vicente Rijo” e a opção pela localização ocorreu, segundo Cianca et al. (2011), pelo fato de situar-se na região central de Londrina, considerando-se que sua estrutura física contava com diversos laboratórios e a direção da escola apoiava o processo.

Para que o processo de abertura das salas de recursos ocorresse, foi necessário identificar previamente os alunos do ensino regular para compor o quadro de atendimentos. Na busca pela identificação dos alunos para essa sala utilizou-se, em 2004 e 2005, um inventário de coleta de dados elaborado por Guenther (2000, p. 175), denominado Lista de Indicadores para Observação em Sala de Aula. Esse instrumento foi aplicado em 44 escolas, somando 336 turmas de 1ª a 4ª séries, do ensino fundamental, das escolas estaduais nas cidades de Londrina, Cambé e Prado Ferreira, municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina (CIANCA et al., 2011).

Cianca et al. (2011) descreveram a quantidade de escolas e alunos selecionados, por meio do referido instrumento conforme citação abaixo. Das 44 escolas

[...] sete (7) escolas não responderam, totalizando 262 turmas participantes. O total de alunos informado pelas escolas foi de 7.562, dos quais 558 foram apontados como indicativos para observação. Exclusivos do município de Londrina foram 35 escolas, 245 turmas existentes, das quais 179 participaram do levantamento, perfazendo 4.991 alunos e 372 crianças apontadas. Esta tarefa foi repetida nos dois anos seguintes, na cidade de Londrina o que possibilitou o olhar sobre os alunos apresentados pelos respectivos professores nos anos que se seguiram (p.1538-9).

Em Cianca et al. (2007) encontrou-se a descrição da trajetória de implantação do NAAH/S em Londrina, com a informação de que a primeira sala de recursos de AH/SD desse município teve seu início com uma turma de 1ª a 4ª série, no ano de 2006, com 23 alunos (ver Tabela 2). O serviço foi ampliado com a abertura de duas salas de recursos para alunos de 5ª a 8ª séries, e posteriormente, em 2009, abriu-se a primeira sala de recursos de AH/SD para o ensino médio. Em 2010, expandiu-se o atendimento para a cidade de Rolândia, com a abertura da primeira sala de recursos de 5ª a 8ª séries na cidade.

A tabela 2 apresenta a evolução no número de alunos matriculados, que frequentaram as salas de recursos de AH/SD em Londrina e Rolândia, pertencentes ao NRE/Londrina, entre os anos de 2006 a 2012.

Os dados indicaram um processo de ampliação nos atendimentos desde o ano de 2006 até 2012, com destaque para o último ano que contou com o maior número de alunos matriculados. Verificou-se, também, um aumento de mais de 100% de matrículas, do ano de 2006 para 2007. Observou-se ainda que de 2007 para 2012 houve aumento significativo de quase 40%, nos atendimentos das salas de recursos, o que indica que o trabalho gerou frutos, estando próximo da meta almejada pelo MEC, conforme citado no Documento Orientador (2006) analisado anteriormente, de 60 alunos atendidos em cada núcleo por ano.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados nas salas de recursos de AH/SD de Londrina e Rolândia, pertencentes ao NRE Londrina.

| Ano | Séries Iniciais | Séries Finais | Ensino Médio | Séries Finais e Ensino Médio | Rolândia | Total |
|--------------|------------------------|----------------------|---------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------|
| 2006 | 13 | 10 | - | - | - | 23 |
| 2007 | 17 | 34 | - | - | - | 51 |
| 2008 | 14 | 43 | - | - | - | 57 |
| 2009 | 11 | 44 | 8 | - | - | 63 |
| 2010 | 8 | 32 | 8 | - | 7 | 55 |
| 2011 | 6 | 33 | 13 | - | 13 | 65 |
| 2012 | 3 | 18 | 17 | 25 | 7 | 70 |
| Total | 72 | 114 | 46 | 25 | 27 | 384 |

Fonte: Leonessa (2012), adaptado pela autora.

De acordo com a metodologia de identificação por observação direta, desenvolvida por Guenther (2000, p. 175) e adotada pelo NAAH/S do Paraná (sob orientação do MEC), a aplicação do instrumento deve ser repetida por dois anos consecutivos, conforme observação do professor que convive com a turma durante o ano letivo. Se o aluno for indicado em dois anos consecutivos, então é encaminhado para o atendimento da sala de recursos do NAAH/S. Sobre a margem de erro desse instrumento, Guenther (2011, p. 69) afirma

Para o grupo de alunos sinalizados por duas observações independentes, o erro estatístico pode descer a menos de 5%, como verificado pelos estudos de validação. Portanto, o potencial que é visto por dois professores, em dois momentos diferentes, em duas turmas de colegas, tem boa probabilidade de existir.

Além da Lista de Indicadores, o encaminhamento de um aluno para ingresso no NAAH/S pode ocorrer por indicação da escola do ensino regular, por meio dos professores ou equipe pedagógica; pelos colegas, pela família e por autonegação (FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2011). No NAAH/S do Paraná, quando o aluno é indicado por profissionais de áreas específicas, como música, dança, esportes e arte, deve-se considerar o relato dos especialistas de cada área. Outros alunos podem ser indicados por se destacarem em eventos escolares, como Feiras de Ciências, Olimpíadas de matemática, robótica, teatro, entre outros.

Apesi (2003) recomendou que o processo de identificação do estudante ocorresse por meio de uma concepção flexível, levando-se em conta os aspectos dinâmicos do indivíduo, a participação da família e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar. O NAAH/S-PR adotou um protocolo de identificação dos alunos com características de AH/SD, seguindo algumas etapas (CIANCA et al., 2007; 2011; LYRA, 2009; LEONESSA et al., 2012), como entrevista com a família para conhecer as características pessoais, hábitos, interesses, atividades diárias, socialização e comportamentos do aluno. Também recorre à entrevista com o aluno, para verificar seus interesses e habilidades, a análise da produção de texto, leitura e raciocínio lógico-matemático, além da avaliação pedagógica, para averiguar facilidades ou dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento.

Outra etapa importante diz respeito à entrevista com o professor do ensino regular para coletar suas informações sobre a área de destaque do aluno. E, por fim, a avaliação psicológica e aplicação de testes psicométricos, quando

necessários. Após minuciosa análise e discussão do caso, pela equipe do NAAH/S, o aluno é encaminhado para a sala de recursos, onde o professor inicia a identificação da área de talento e interesses do aluno, individualmente.

Após esse procedimento, conforme as necessidades do aluno, ele será encaminhado para o atendimento grupal e/ou individual na área de interesse para desenvolver projetos de acordo com o modelo proposto por Renzulli (2004a,b, 2012). Nessas salas, o aluno participa do atendimento em horário outro que o horário de sala de aula regular. São oferecidas atividades de enriquecimento baseadas no modelo proposto por Renzulli. São ofertadas atividades nas áreas acadêmicas (por exemplo: física, biologia, linguagem) e de habilidades artísticas (por exemplo: artes, teatro, música).

A documentação de todo o processo do aluno no NAAH/S é muito importante, inclusive o registro da identificação da área de interesse pelo professor da sala de recursos, a confecção do portfólio, dos projetos desenvolvidos e do relatório semestral de acompanhamento pedagógico, o que possibilita analisar a qualidade do trabalho oferecido (CIANCA et al., 2007; CIANCA et al., 2011; LEONESSA et al., 2012).

A partir da implantação/oficialização do NAAH/S, em 15 de dezembro de 2010, alguns benefícios foram viabilizados, como, por exemplo, a disponibilidade de carga horária para contratação de professores da própria rede estadual de ensino, de áreas específicas, conforme tabela 3, para desenvolverem oficinas com temas específicos para os alunos do NAAH/S. Essa era uma demanda constatada pela equipe do NAAH/S que anteriormente não podia ser suprida. A composição da equipe de profissionais do NAAH/S, apresentada no momento da coleta de dados, pode ser vislumbrada na tabela a seguir.

Tabela 3 - Configuração do quadro profissional do NAAH/S em 2012.

| Função Exercida no NAAH/S | N |
|---|----------|
| Professores de Oficina de Artes (Londrina e Rolândia) | 2 |
| Professor de Oficina de Biologia | 1 |
| Professor de Oficina de Linguagem e Comunicação | 1 |
| Professor de Oficina de Física | 1 |
| Professor de Oficina de Educação Física (Rolândia) | 1 |
| Professor de Oficina de Filosofia | 1 |
| Coordenador Geral | 1 |
| Coordenador da Unidade de Atendimento ao Professor | 1 |
| Coordenador da Unidade de Apoio à Família | 1 |
| Assistente Administrativo | 1 |

Fonte: Leonessa et al. (2012), adaptado pela autora.

Conforme a tabela 3, pode-se observar que faziam parte do quadro profissional do NAAH/S do Paraná onze (N=11) profissionais de áreas diversificadas, na época da coleta dos dados.

A tabela 4 indica a composição da equipe de professores das salas de recursos de AH/SD, atuantes em Londrina e Rolândia (municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Londrina - NRE/Londrina) no período da coleta de dados.

Pode-se observar na tabela 4 que, no momento da coleta de dados, existiam sete (N=7) professores atuando nas sete (N=7) salas de recursos de Londrina e Rolândia, perfazendo um total de dezoito (N=18) profissionais envolvidos no atendimento de AH/SD.

Tabela 4 - Configuração do quadro de Professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação de Londrina e Rolândia.

| Quadro de professores das Salas de Recursos de AH/SD de Londrina | N |
|--|----------|
| Professor Sala de Recursos Séries Finais – Matutino | 1 |
| Professor Sala de Recursos Séries Iniciais - Matutino | 1 |
| Professor Sala de Recursos Ensino Médio - Vespertino | 1 |
| Professor da Sala de Recursos Série Finais – Matutino e Ensino médio – vespertino (Rolândia) | 1 |
| Professor Sala de Recursos Séries Finais – Vespertino | 1 |
| Professor Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa | 1 |
| Professor Sala de Recursos Séries Iniciais – Matutino | 1 |

Fonte: Leonessa et al. (2012), adaptado pela autora.

Cianca (2012) citou que o Governo do Paraná fomentou o investimento em formação continuada para professores da rede pública, através da abertura de concurso público para docentes com especialização em educação especial, ampliando as oportunidades para essa categoria de profissional. É um pré-requisito para o professor atuar em sala de recursos do Paraná, conforme Del. nº 02/03-CEE, art. nº 33 e 34 (PARANÁ, 2003):

- a) especialização em curso de pós-graduação em educação especial;
- b) licenciatura plena com habilitação em educação especial, ou;
- c) habilitação específica em nível médio, na modalidade de Estudos Adicionais e, atualmente, na modalidade Normal).

Vale lembrar que somente duas universidades no Brasil contam com o curso de Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Rio Grande do Sul) e Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (São Paulo).

Antes da oficialização do NAAH/S por parte do Governo Estadual, em dezembro de 2010, algumas parcerias foram importantes para o desenvolvimento das atividades de enriquecimento dos alunos. O quadro 1 indica

algumas dessas parcerias e atividades desenvolvidas entre o NAAH/S e os colaboradores.

Quadro 1 - Parcerias do NAAH/S antes da sua oficialização, em 2010.

| Parcerias | Atividades |
|---|--|
| Universidade Estadual de Londrina (UEL): cursos de Física, Filosofia, Biologia. | Oficinas de astrofísica Visitas ao laboratório de anatomia Visita ao Hemocentro do Hospital Universitário |
| Universidade Norte do Paraná (Unopar): cursos de Artes Visuais e Engenharia Elétrica; Grupo de Estudos e Divulgação da Astronomia em Londrina (GEDAL) Professores colaboradores | Oficinas de Histórias em Quadrinhos Visitas ao laboratório de Engenharia elétrica Palestras preparatórias para as Olimpíadas Brasileiras de Astronomia Oficinas ofertadas: Sensibilização Musical (SEED); Poesia; Jogos Intelectivos; Oficinas de Física; Química; Biologia |
| Psicólogo colaborador | Consultoria e avaliação psicológica de alunos com AH/SD |

Fonte: Leonessa et al. (2012), adaptado pela autora.

Deve-se ressaltar, também, a parceria com o curso de Psicologia da UEL, por meio da professora doutora Eliza Dieko Tanaka, que possibilitou a realização de estágio no NAAH/S para seus orientandos. Uma nova oportunidade de aprofundamento sobre o tema de AH/SD se deu através da abertura para pesquisa científica no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a partir do ano de 2010, sob orientação da professora doutora Maria Cristina Marquezine, que se tornou a primeira docente a tratar sobre o tema nesta universidade.

Uma outra parceria estabelecida com o objetivo de contribuir para a disseminação da área foi a criação da Associação Londrinense de Incentivo ao Talento e Altas Habilidades/Superdotação (ALITAHS) pelos pais de alunos, colaboradores e comunidade interessados em promover a ampliação do tema e defender os direitos garantidos na legislação, referentes ao atendimento das necessidades educacionais do aluno com AH/SD.

Este tópico relatou a trajetória de implantação do NAAH/S do Paraná e, também, abordou os objetivos e os atendimentos realizados nesse núcleo, descrevendo sua equipe profissional e os resultados obtidos até o momento da coleta de dados para esta pesquisa. Também relatou o atendimento das salas de recursos do município de Londrina e Rolândia. O próximo tópico abordará as pesquisas científicas nacionais referentes ao atendimento de alunos com AH/SD, mais especificamente, sobre sala de recursos de AH/SD e o NAAH/S.

1.4 PESQUISAS CIENTÍFICAS NACIONAIS SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE AH/SD

Para conferir o suporte teórico-científico a esta pesquisa, analisaram-se alguns estudos sobre AH/SD, com o objetivo maior de procurar referências pertinentes ao trabalho realizado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e Salas de Recursos de AH/SD. Foram analisados artigos científicos publicados em periódicos, monografias, dissertações e teses, no cenário brasileiro, que abordassem o atendimento educacional especializado de AH/SD.

Brandão (2007) contribuiu para esta pesquisa, com a análise do atendimento educacional realizado nas salas de recursos de AH/SD do Paraná, tendo como objetivos “conhecer, compreender e analisar as atividades que são desenvolvidas na prática pedagógica” (p.15) nessas salas, em escolas pioneiras que ofertaram esse atendimento. Para coleta de dados, a autora utilizou entrevista semiestruturada com duas professoras e, também, observado atividades desenvolvidas com os alunos em sala de recursos de AH/SD.

A autora constatou que, quanto ao referencial teórico adotado pelas participantes, para embasarem suas práticas, foram utilizadas

[...] as idéias de Joseph Renzulli, pesquisador norte americano que desenvolve seus trabalhos na área há mais de 30 anos. Consideram importante a sua Teoria dos Três Anéis e os princípios sobre a metodologia do Enriquecimento Curricular para realizar os atendimentos nas Salas de Recursos, desde a identificação e encaminhamento dos alunos ao programa, até o planejamento das atividades (p.73).

Esse também é o referencial sugerido pelo MEC e adotado no NAAH/S do Paraná, além das salas de recursos da cidade de Londrina. As

participantes relataram como os alunos foram identificados e encaminhados à sala de recursos de AH/SD, para iniciarem os atendimentos. Os primeiros alunos foram encaminhados por meio da utilização da Lista de Indicadores de AH/SD (GUENTHER, 2000), organizada pelo CEDET. Outras formas de encaminhamento foram por meio: dos professores do ensino regular da própria escola; dos educadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; das equipes dos Núcleos Regionais de Educação, que enviavam relatório de avaliação dos alunos. Por fim, as participantes também relataram que alguns alunos da comunidade foram encaminhados por profissionais, como psicólogos e pedagogos, que atendiam em clínicas particulares.

Brandão (2007) também verificou que o atendimento aos alunos com AH/SD, nas salas de recursos de escolas estaduais do estado do Paraná, apresentou “carência de sistematização, particularmente, no que se refere à formação de professores, mediadores culturais e parcerias com instituições de ensino superior necessários à sua realização” (p.98). A autora concluiu que a principal dificuldade verificada pelas professoras relacionava-se à falta de condições materiais e de equipamentos tecnológicos para o enriquecimento do trabalho e o desenvolvimento de pesquisas científicas. Assinalou, também que as práticas pedagógicas fundamentadas no ecletismo e o esforço pessoal das duas professoras que atuavam nas salas de recursos de AH/SD não foram suficientes para garantir o atendimento de excelência a esses alunos. Pode-se afirmar que Brandão (2007) forneceu informações relevantes sobre o panorama das primeiras salas de recursos do Paraná, analisando

[...] a organização dos trabalhos, como ocorre a identificação e encaminhamento dos alunos para ingresso no programa, teorias que embasam a prática, o planejamento, os conteúdos contemplados, as estratégias de intervenção, a metodologia utilizada, o acesso aos instrumentos e materiais necessários, as atividades propostas, o envolvimento dos alunos, alguns resultados alcançados, os recursos disponibilizados para a realização dos trabalhos e as expectativas das professoras (p.16).

Mettrau e Reis (2007) avaliaram as políticas públicas no contexto da educação inclusiva e teceram comparações com a literatura especializada. Realizaram uma revisão de literatura sobre as concepções de AH/SD salientando os “processos de sondagem, identificação, programas de enriquecimento e as

possibilidades/alternativas de atendimento no modelo brasileiro” (p. 489). As autoras concluíram que o modelo brasileiro estabelecia uma estreita relação teórica e metodológica baseada na análise de documentos legais que subsidiaram a inclusão de alunos com AH/SD no cenário da educação no Brasil.

Vieira (2010) analisou as ações de implantação da proposta de política pública educacional no Rio Grande do Sul, com base nos indicadores formulados por Prieto (2001): “Diretrizes Legais; Concepção Teórica; Organização e Funcionamento do Ensino; Gestão do Sistema de Ensino; Financiamentos na Área da Educação e Condições de Trabalho do Professor”. Destacou a importância: de um novo paradigma de educação especial; das propostas de políticas públicas que considerem esse modelo; e da articulação entre secretarias para que as ações de políticas públicas na área de AH/SD fossem implementadas.

Germani, Costa e Vieira (2006) descreveram a implantação da política pública por meio do relato das ações já desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul, ressaltando a fundamentação teórica que embasou as proposições e a operacionalização do projeto. As autoras evidenciaram que somente a implantação de uma política educacional direcionada às AH/SD pode garantir o desenvolvimento de ações sistemáticas e permanentes que assegurem o exercício dos direitos de cidadania às pessoas com AH/SD.

Tozato (2011) realizou pesquisa com o objetivo de propor a construção de práticas educacionais para alunos com AH/SD à Secretaria Municipal de Educação de Linhares (ES). Foram participantes, a presidente da Associação Brasileira para AH/SD (ABAHSD) e a coordenadora do NAAH/S – ES. O instrumento utilizado foi entrevista não estruturada com a finalidade de obter informações sobre a identificação e o atendimento ao aluno com AH/SD, nas duas instituições citadas. O tratamento dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo.

Obteve-se, como resultados, a confecção de um Plano de Ação, para implementar estratégias de identificação e atendimento das pessoas com AH/SD, a viabilização do espaço físico e a obtenção dos recursos humanos para o funcionamento do “Centro de Referência de Atendimento de AH/SD”. Nesse plano, constavam quatro objetivos: 1. buscar assessoria do NAAH/S e da ABAHSD; 2. buscar parcerias com faculdades, escolas, voluntários, empresas, entre outros; 3. promover o curso de formação de profissionais da educação, denominado

“Construção de práticas educacionais para alunos com AH/SD”; e 4. implementar estratégias para identificação e atendimento das pessoas com AH/SD.

Dentre os trabalhos mencionados, vale destacar as contribuições de Brandão (2007) que abordou o atendimento educacional especializado nas salas de recursos do Paraná. Ressalta-se que nenhuma dissertação ou tese analisou a questão dos atendimentos realizados pelos NAAH/S.

Considerando-se o exposto até o momento, o problema de pesquisa pode ser caracterizado da seguinte maneira: Como é realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual da região metropolitana de Londrina.

Esta pesquisa tem por Objetivo Geral:

Analisar como é realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual da Região Metropolitana de Londrina.

E tem como objetivos específicos:

- a) Verificar como é realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual da região metropolitana de Londrina;
- b) Refletir sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento, estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

2 MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida por meio dos pressupostos teóricos do estudo de caso, para que houvesse maior investigação dos seus objetos de estudo: o NAAH/S e as salas de recursos de altas habilidades/superdotação. Esse método de pesquisa se caracteriza, segundo Nascimento (2012, p.98), por ter “uma delimitação estreita, tendo em vista tratar-se apenas de um segmento do todo e não do todo em si, pode-se aprofundar os estudos, de forma a se conhecer cada parte detalhadamente”.

2.1 PARTICIPANTES

Contou-se com a participação de dez (N=10) profissionais, que concordaram com a pesquisa, quatro (N=4) pertenciam às salas de recursos e seis (N=6), ao NAAH/S. Esse número não representou o total de profissionais atuantes no NAAH/S e nas salas de recursos, que na época da coleta de dados totalizavam dezoito (N=18). A tabela 5 demonstra o perfil dos participantes desta pesquisa, indicando gênero, idade, função exercida e ano de ingresso no NAAH/S e nas salas de recursos de AH/SD.

Tabela 5 – Perfil geral dos participantes da pesquisa.

| Participantes | Gênero | Idade | Graduação | Função Exercida | Ano de Ingresso |
|----------------------|---------------|--------------|------------------|--|------------------------|
| P1 | M | 25-35 | Educação Física | Professor de sala de recursos | 2011 |
| P2 | F | 45-55 | Psicologia | Professor de sala de recursos | 2012 |
| P3 | F | 35-45 | Letras | Professor de oficina e sala de recursos | 2011 |
| P4 | F | 35-45 | Pedagogia | Coordenador geral | 2005 |
| P5 | F | 25-35 | Artes | Professor de oficina | 2011 |
| P6 | F | 25-35 | Pedagogia | Coordenador da Unidade de Atendimento ao Professor | 2006 |
| P7 | F | 45-55 | Artes | Professor de sala de recursos | 2007 |
| P8 | F | 25-35 | Pedagogia | Professor de sala de recursos | 2006 |
| P9 | F | 35-45 | Psicologia | Coordenador da Unidade de Apoio a Família | 2011 |
| P10 | M | 25-35 | Física | Professor de oficina | 2011 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados sobre o perfil dos participantes, na época da coleta de dados, indicaram que 80% (N=8) eram do gênero feminino e 20% (N=2) do gênero masculino. A idade oscilou entre 25 e 55 anos, tendo 50% (N=5) dos participantes entre 25 e 35 anos de idade; 30% (N=3) entre 35 e 45 anos e 20% (N=2) entre 45 e 55 anos.

2.2 AMBIENTE

As entrevistas foram realizadas dentro do NAAH/S, em uma sala com privacidade, escolhida pelos participantes. A sugestão foi acatada pela pesquisadora, com a condição de que fosse um ambiente silencioso e com porta para que não houvesse interferência no momento da coleta de dados.

2.3 INSTRUMENTO

Coletou-se informações, junto aos participantes, por meio de alguns instrumentos:

a) Roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice C). A escolha por esse instrumento baseou-se na proposta de Manzini (1990/1991, p. 150) sobre a entrevista social. Para o autor, a entrevista é “um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa”. O roteiro inicial continha 13 perguntas subdivididas em duas partes. Na primeira, as questões propostas abordavam a formação profissional dos participantes e seus conhecimentos sobre pessoas com AH/SD. A outra parte buscou aprofundamento sobre o trabalho executado no NAAH/S e nas salas de recursos. Por último, fez-se a coleta de dados de identificação do entrevistado.

Para a confecção do roteiro definitivo da entrevista, realizou-se um estudo-piloto, cuja finalidade foi verificar se havia necessidade de alterações, mediante sugestões do colaborador entrevistado (MARQUEZINE, 2006; MANZINI, 2003; CIANCA, 2012). O roteiro apresentou perguntas redigidas de forma simples e direta, fato que, segundo Manzini (2003, p. 13), “auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista” e, também, ajuda o entrevistado a “fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade”.

Para a adequação do roteiro, houve a apreciação externa, por parte de juízes, especialistas que trabalham com entrevista, em uma banca da disciplina de “Atividades orientadas em pesquisa” do curso de mestrado. Após a análise realizada pelos juízes, aceitaram-se as sugestões e reformularam-se algumas questões. Foi feita pela pesquisadora, juntamente com a orientadora, alteração do roteiro com base nas propostas recebidas e no estudo-piloto. O roteiro definitivo foi composto por onze (N=11) questões, e foi feito também um pedido para que o participante acrescentasse, caso quisesse, algum comentário que julgasse pertinente.

b) Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas (ver Apêndice D). Esse instrumento foi adotado para calcular o índice de concordância, como foi mostrado na pesquisa de Silva (2005) e Marquezine (2006). Ele foi adotado por orientação de Marquezine (2006) para “calcular o índice de fidedignidade da elaboração das categorias e da distribuição das falas das entrevistas realizadas” (p.74). A ficha com as devidas instruções para o preenchimento foi entregue a dois juízes, os quais puderam verificar a classe, com suas subclasses e as falas dos entrevistados. Os juízes deveriam marcar a alternativa cabível que avaliassem condizentes: Concordo, Discordo e Não sei. A partir desses dados, o pesquisador calculou o índice de fidedignidade da avaliação de cada juiz e obteve a média.

2.4 PROCEDIMENTO

Antes de iniciar a coleta de dados, submeteu-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, pelo qual foi aprovado sem ressalvas (Processo: 30658/2011), para assim dar prosseguimento ao trabalho de campo para coletar os dados por meio das entrevistas com os profissionais do NAAH/S.

Para a coleta dos dados, entrou-se em contato com a instituição coparticipante, NAAH/S, solicitando-se autorização para a realização da pesquisa, a qual foi concedida (Apêndice E). Posteriormente, contactaram-se os profissionais do NAAH/S e das salas de recursos, que foram convidados para participar da pesquisa e agendaram-se as entrevistas. Os contatos foram realizados por telefone, via *email*, ou visita ao NAAH/S em diversos horários, no intuito de atender a demanda dos participantes da pesquisa. Os entrevistados puderam tomar ciência do objetivo da pesquisa, da solicitação da gravação das falas e, por fim, do resguardo ético da identidade do informante, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), o qual foi devidamente assinado pelos participantes antes da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em um *notebook* pessoal com programa de gravador e em um telefone celular da marca Nokia, modelo 201, como prevenção contra a possibilidade de perder os dados coletados.

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados das entrevistas gravadas e transcritas integralmente foi quali-quantitativo. Os dados quantitativos foram analisados com base na estatística descritiva, e os dados qualitativos tratados por meio da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977) e abordagem de Marquezine (2006).

Os pressupostos teóricos de Bardin (1977, p.38) fazem referência à análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para proceder à categorização, três etapas são sugeridas pela autora:

- 1) Pré-análise;
- 2) Exploração do material;
- 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após a análise do conteúdo resultante das falas, elaborou-se um quadro composto por classes e subclasses de análise, com o objetivo de avaliar a adequação das respostas e verificar se as informações obtidas atendiam as expectativas.

Os dados foram tratados com o suporte do programa *QDA Miner* em razão da sua aplicabilidade para pesquisas quali-quantitativas. Este *software* é uma ferramenta auxiliar para a codificação e categorização das entrevistas transcritas; ela propicia a tabulação, estatística e cruzamento dos dados (CIANCA, 2012; SANTOS, 2007; PROVALIS RESEARCH, 2004). De acordo com o manual de instruções para o uso deste programa, essa ferramenta pode

[...] manejar proyectos complejos con gran cantidad de documentos combinados con información categorial y numérica. QDA Miner brinda también una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la codificación y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales²¹ (PROVALIS RESEARCH, 2004, p. 5).

Foram estabelecidas 7 grandes classes: 1. características dos alunos do NAAH/S citadas pelos participantes; 2. encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado; 3. identificação do estudante com altas habilidades/superdotação; 4. atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em sala de recursos; 5. atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná; 6. aspectos positivos encontrados no trabalho; 7. dificuldades encontradas no trabalho. Foram ainda delimitadas 30 subclasses, que podem ser observadas no quadro 2.

²¹ [...] manejar projetos complexos com grande quantidade de documentos combinados com informação categorial e numérica. *QDA Miner* contempla também uma ampla gama de ferramentas de exploração para identificar padrões na codificação e relações entre códigos assinalados e outras propriedades numéricas ou categoriais. (Tradução nossa).

Quadro 2 – Subdivisão das classes e subclasses a partir de dados da entrevista.

1 Características dos alunos com AH/SD

- 1.1 Gama variada de características
- 1.2 Talento artístico
- 1.3 Superdotação acadêmica
- 1.4 Características dos Três Anéis de Renzulli
- 1.5 Com dificuldades acadêmicas e/ou emocionais
- 1.6 Com outra necessidade especial

2 Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado

- 2.1 Encaminhamento do estudante por meio da escola
- 2.2 Encaminhamento do estudante por meio de colegas
- 2.3 Encaminhamento do estudante por meio da família
- 2.4 Encaminhamento por meio de psicólogo

3 Identificação do estudante com altas habilidades/superdotação

- 3.1 Identificação por meio de entrevista com a família
- 3.2 Identificação por meio de entrevista com o estudante
- 3.3 Identificação do estudante por meio de formulário com indicadores de altas habilidades/superdotação
- 3.4 Identificação por meio de testes psicométricos aplicados pelo psicólogo do NAAH/S
- 3.5 Identificação por meio de observação de atividades em sala de recursos

4 Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em Sala de Recursos

- 4.1 Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação

5 Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná

- 5.1 Unidade de Atendimento ao aluno
- 5.2 Unidade de Apoio a Família
- 5.3 Unidade de Atendimento ao Professor
- 5.4 Coordenação Geral

6 Aspectos positivos encontrados no trabalho

- 6.1 Experiência pessoal/profissional gratificante
- 6.2 Crescimento profissional/acadêmico
- 6.3 Qualidade da relação de trabalho
- 6.4 Ampliação e disseminação de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação

7 Dificuldades encontradas no trabalho

- 7.1 Questões pessoais de adaptação e/ou insegurança sobre o trabalho
 - 7.2 Falta de tempo para estudar
 - 7.3 Falta de investimento e de recursos financeiros/materiais
 - 7.4 Dificuldade do professor do ensino regular em identificar o estudante superdotado
 - 7.5 Necessidade de ampliar parcerias
 - 7.6 Talento desperdiçado/aluno desmotivado
-

2.6 FIDEDIGNIDADE

O cálculo de fidedignidade foi indicado por conferir maior rigor científico a esta pesquisa e passou pela análise de dois juízes especialistas em pesquisa qualitativa (MONTEIRO; MANZINI, 2008; MARQUEZINE, 2006; CIANCA, 2012). O índice de concordância na categorização dos dados foi aferido com base na seguinte fórmula:

$$IC = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

A fórmula representa: índice de concordância (IC) é igual ao número de concordâncias dividido pela soma das concordâncias e das discordâncias, multiplicado por 100. Obteve-se os seguintes índices de concordância: juiz A: 88,73% e juiz B: 86,31%. A média alcançada foi de 87,52%, revelando ser um índice alto de concordância que foi confirmado por meio da literatura, pois, de acordo com Bauer e Gaskell (2004), “pode-se considerar a fidedignidade como sendo muito alta quando $r > 0.90$, alta, quando $r > 0.80$, e aceitável, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$ ” (apud MONTEIRO; MANZINI, 2008, p.43). As sugestões dos juízes foram adicionadas à categorização.

2.7 COMPROMISSOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como compromissos éticos a elaboração e entrega de um documento para a instituição coparticipante, NAAH/S, solicitando a autorização para a realização da pesquisa e da gravação da entrevista individual. Dessa forma, tomaram ciência da sua realização e do compromisso ético de que os nomes dos profissionais não seriam citados. Em vez disso, o uso de codinomes foi determinado para se fazer referência aos participantes deste estudo.

Elaborou-se, também, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a elucidação dos objetivos e finalidades do presente estudo, que foram apresentados aos participantes para que tivessem conhecimento e autorizassem sua realização. Informou-se outrossim, sobre a não-divulgação de

imagens, em caso de filmagem, as quais seriam utilizadas somente para coleta e análise dos dados, ficando restrito seu acesso à pesquisadora e ao orientador.

As gravações e transcrições das entrevistas bem como possíveis filmagens ficarão armazenadas na sala 3 do Departamento de Educação, após a finalização da pesquisa, por um período de cinco anos e, posteriormente, destruídas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral proposto para esta pesquisa foi analisar o atendimento educacional especializado de alunos com AH/SD, realizado no NAAH/S do Paraná e em salas de recursos de AH/SD, na rede pública estadual da região metropolitana de Londrina, pautada na abordagem quali-quantitativa de tratamento dos dados. Para que a apresentação dos resultados seja mais clara, as declarações dos participantes serão subdivididas em sete grandes classes e trinta subclasses de análise.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Quanto ao perfil dos participantes, observou-se que a formação acadêmica era bastante variada. Os dados indicaram que 30% (N=3) dos pesquisados eram graduados em Pedagogia, 20% (N=2) em Psicologia, e 20% (N=2) em Artes. Outros 30% (N=3) eram graduados em Educação Física, Letras e Física, sendo 10% em cada curso. Constatou-se também, nas entrevistas, que 100% (N=10) dos participantes possuíam pelo menos uma pós-graduação. Todos tinham o curso de Educação Especial e 10% (N=1) deles também eram mestres, na época da coleta de dados.

Em relação à função exercida, pode-se constatar que 40% (N=4) dos participantes trabalham como professores de sala de recursos; 30% (N=3) exerciam função de coordenação; 20% (N=2) eram ministrantes de oficinas e 10% (N=1) exerciam as funções de professores de sala de recursos e de oficinas.

Quanto ao tempo de serviço, verificou-se que 60% (N=6) dos participantes ingressaram a partir de 2011 e 2012, fato que foi viabilizado em consequência da implantação do NAAH/S, em dezembro de 2010, com a destinação de maior carga horária para contratação de novos professores, oriundos da rede estadual de ensino. Outros 30% (N=3) ingressaram no NAAH/S no início de suas atividades, em 2006 e 2007, como professores de sala de recursos e coordenador da unidade de atendimento ao professor. A formação diversificada foi vista como um dado muito positivo pela pesquisadora, visto que o aluno apresenta uma gama muito variada de interesses e pode recorrer aos profissionais especialistas de área.

Um participante (10% do total) começou a trabalhar no NAAH/S no ano de 2005, como coordenador geral. Esse participante, no ano de 2003, fazia parte da equipe de Educação Especial no Núcleo Regional de Educação de Londrina. Ele iniciou a avaliação dos alunos matriculados na rede estadual de ensino, que precisavam de atendimento educacional especializado. Posteriormente, esses alunos identificados foram encaminhados para o NAAH/S e salas de recursos.

Percebeu-se que o ingresso dos profissionais no NAAH/S e salas de recursos, ocorreu em diferentes datas. Este dado indicou que foi a partir da oficialização desse núcleo, em dezembro de 2010, que se disponibilizou carga horária para a contratação de professores de áreas específicas, da própria rede estadual de ensino, conforme relatado por Cianca et al. (2011) e Leonessa et al. (2012). Algumas parcerias foram desenvolvidas para auxiliar o enriquecimento curricular, nas salas de recursos, antes desta data.

Conforme citado pelo MEC (BRASIL, 2008), e confirmado por Alencar (2012); Barrera Pérez; Freitas (2011) e Renzulli (2004a,b), o aluno superdotado pode demonstrar habilidade acima da média em diversas áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes. A contratação destes professores possibilitou a utilização de práticas diferenciadas, em áreas específicas, para estes alunos.

Os dados quantitativos, obtidos por meio das entrevistas, foram distribuídos em sete tabelas e divididos em **classes e subclasses**, contendo itens como **frequência** com que a subclasse foi mencionada, o **número** e a **porcentagem** de participantes que citaram aquela subclasse. Obtiveram-se sete (N=7) grandes classes e trinta (N=30) subclasses, que serão descritas e analisadas a seguir.

3.2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A primeira classe de análise referiu-se às “**Características dos alunos com altas habilidades/superdotação**” e foi relevante, nesta pesquisa, para verificar a concepção de superdotação dos participantes. Para saber se eles tinham uma visão atual, multidimensional e mais abrangente de superdotação ou, mais conservadora, unidimensional e baseada nos resultados de testes psicométricos. Essa classe contém seis (N=6) subclasses, que podem ser visualizadas na tabela 6.

Tabela 6 - Dados quantitativos referentes à classe Características dos alunos com AH/SD.

| Classe | Subclasse | Frequên ia | Nº Participante | % P |
|--------------------------------------|--|---------------|--------------------|--------|
| Características dos alunos com AH/SD | Gama variada de características | 6 | 6 | 60 |
| | Características dos Três Anéis de Renzulli | 5 | 5 | 50 |
| | Com dificuldades acadêmicas ou emocionais | 5 | 4 | 40 |
| | Superdotação acadêmica | 4 | 4 | 40 |
| | Talento artístico | 5 | 3 | 30 |
| | Com outra necessidade especial | 3 | 3 | 30 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Destacou-se, na tabela, a subclasse “**Gama variada de características**”, citada pela maioria dos participantes (N=6), que salientou as características dos alunos quanto ao desempenho acadêmico, criatividade, talento artístico, socialização, entre outras, comprovadas pelas citações abaixo:

P7 É muito variado, a gente tem aluno de todas as áreas de inteligência e cada uma delas se manifesta de uma maneira, a personalidade vai influenciar a maneira de ele ser. Hoje, a gente tá recebendo muito aluno com habilidade em desenho, porque também, é uma coisa facilmente observável, então a gente recebeu muito aluno de raciocínio lógico-matemático e de habilidade em desenho.

*P1 Eu sou o professor que tem mais alunos no NAAH/S e varia um pouco. Temos alunos com habilidade em música, desenho também, na parte acadêmica também. São bastantes alunos e é **bem diversificado mesmo**.*

*P9 Aqui em Londrina, que são os alunos que tenho mais contato, nós temos de tudo um pouco. Nós temos o bom aluno, o acadêmico, o aluno que, muitas vezes, tem um perfil pra uma área, ele tem um excelente desempenho na área exatas e uma dificuldade tremenda em outras. Mas nós temos muitos alunos indicados com **características acadêmicas, mas nós temos muitos outros alunos com uma habilidade na linguagem, ou no relacionamento interpessoal, aluno com talento na música, nas artes**, e a gente vai descobrindo também, no decorrer do atendimento.*

*P4 São **várias características**, então desde essa parte acadêmica, como a parte social, como a parte de envolvimento com os próprios*

conteúdos curriculares ou extracurriculares.

*P10 Como eu fiz o curso, então, a gente conhece um pouco mais da identificação dos alunos. Então, a gente percebe que é **uma gama variada**, eu tenho alunos que são mais acadêmicos, aquele cara que você passa tudo, ele vai fazendo a mais que você pediu. E tenho aquele que não está nem aí pra você, **é bem autônomo**, parece que ele não está te ouvindo, mas, ao mesmo tempo, ele está assimilando tudo. Então, tem aquele que **tem perfil acadêmico** e tem aquele que tem bastante característica do superdotado, **autonomia**, tem outros que **são criativos**, outros não são tão criativos. **É uma gama bem variada.***

*P6 **As características são muito variadas.** Como eu comecei a trabalhar em 2006, eu comecei com as salas de primeira a quarta série, depois a sala de quinta a oitava e a última sala que eu trabalhei foi com a abertura da sala de ensino médio pra aluno com altas habilidades. Então, passaram por mim, alunos com todas as características que a gente pode ler de AH/SD.*

Os exemplos citados indicaram a congruência entre a observação dos participantes e a visão multidimensional de inteligência, que ressalta a expressão das diferentes inteligências e áreas de interesse do indivíduo. Autores, como Renzulli (2004a,b) e Gardner (1994), estudaram profundamente essas características e concluíram que a inteligência não é um constructo único, obtido somente por meio de testes psicométricos. Os testes avaliam as inteligências relacionadas ao raciocínio lógico-matemático e linguagem, por exemplo.

Conforme citado na definição do MEC (BRASIL, 2008), o aluno superdotado pode demonstrar potencial elevado em diversas áreas, como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de criatividade e grande envolvimento na realização de tarefas na área de interesse. Essa definição é mais abrangente, visto que não considera somente o desempenho intelectual, mas também características de personalidade, as influências do ambiente, a motivação, entre outros fatores intrínsecos e extrínsecos do desenvolvimento das AH/SD.

Importante, também, apontar os subsídios teóricos de Gardner (1994). O teórico estudou as oito inteligências, ampliando ainda mais as possibilidades de identificação da pessoa com AH/SD e mostrando como as características dessa população são bem variadas.

Outra subclasse, obtida a partir das entrevistas, foi “**Características dos Três Anéis de Renzulli**”, citada por 50% dos participantes. Renzulli (2004a,b) descreveu que a superdotação ocorre na interação de três fatores: habilidade acima

da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os fragmentos abaixo demonstram que os participantes observaram, em seus alunos, a presença dos três anéis de Renzulli.

*P2 Meus meninos e minhas meninas, de forma geral apresentam **uma curiosidade muito grande e um interesse em conhecer aquilo que por algum motivo despertou o interesse**. E essa curiosidade é sempre revertida em termos de pesquisa e eu tenho percebido que a pesquisa que eles fazem nem sempre é aquela que tem que deixar registro, é mais assim, buscando realmente o que acontece, os encaminhamentos, o porquê que aconteceu aquilo, quais são as consequências. Então, a grande característica dessas crianças, de forma geral, é a **curiosidade e o interesse que eles têm em determinados assuntos, determinadas temáticas**.*

*P3 Eu acho que uma das características que mais chama a atenção é o **envolvimento com a tarefa** que, diferentemente do aluno da sala regular, o que você oferece eles querem mais, então você tem que saber o conteúdo ou saber onde buscar informações que eles necessitam, então eu acho que a característica é essa, o **envolvimento, o gosto por aprender o novo, o questionar a participação**, não é só você trazer esse conteúdo pra eles, eles vão participar, eles vão questionar.*

*P7 A gente tem como orientação o Renzulli, que fala dos Três Anéis, que te orientam mais linearmente e você busca essas características no aluno, a **criatividade, o envolvimento com a tarefa e a habilidade acima da média**.*

*P8 O que eu percebo é muita curiosidade em todos. Tem características que são mais específicas, **curiosidade, criatividade**, no caso dos meus alunos, tem uns que a gente não vê tanto, mas os meus, todos são super criativos. E tem o **gosto pelo aprender também**. Não necessariamente aquele aprender de sentar e assistir uma aula, mas de **buscar informações** desses lugares, revistas, eles chegam aqui e pegam aquela superinteressante que eu trago pra eles, você vai conversar eles **ficam questionando muito, os porquês** e que eu percebo em todos.*

*P10 O retorno com os alunos é muito legal e a **motivação** que eles têm, mesmo aqueles que não gostam tanto, a **motivação** que eles têm pro trabalho, eles perguntam, é diferente de sala regular. O aluno está motivado, **o aluno que pergunta, que gosta da sua atividade**.*

Percebeu-se, nas declarações, que esses alunos apresentaram grande curiosidade, eram questionadores, demonstraram interesse por aprofundar temas em áreas específicas, gostavam sempre de aprender algo novo e o faziam com grande envolvimento e motivação. Os aspectos citados por Renzulli (2004a,b, 2012) relacionados à criatividade, como: abertura a novas experiências, curiosidade,

sensibilidade e coragem para correr riscos foram evidenciados nos alunos atendidos no NAAH/S e nas salas de recursos, conforme citado, nos recortes acima, o que evidenciou que os participantes sabiam identificar os comportamentos de superdotação citados pelo autor.

Aspectos relacionados a um dos três anéis de Renzulli a criatividade, também puderam ser notados na subclasse “**Talento artístico**”, por parte de 30% dos participantes. Os exemplos a seguir ilustram as características dos alunos com talento artístico, citadas pelos participantes:

*P6 Mas também os alunos que **têm a criatividade muito acima do esperado, a criatividade na produção de texto, a criatividade na resolução de um problema** e alunos com habilidade artística, tanto quanto na parte psicomotora. A gente tem aluno que faz malabares e circo e outros com **desenho fora do padrão pra idade** ou pra qualquer idade.*

*P5 Então, tem um aluno que é bárbaro, porque por mais que ele não queira se aprofundar em aprimoramento de desenho, **ele tem 32 personagens, ele está catalogando todos eles, está desenhando do jeitinho dele, ele não gosta que eu interfira** muito e fale, por exemplo "pinta desse jeito assim".*

*P5 A gente está agora com um menino, ele não desenha, mas tem **muita facilidade com o tridimensional**, então um dia ele fez com pecinhas de montar, outra vez eu dei um papel um pouco mais firme e ele tinha que recortar e **tirar do bidimensional e passar para o tridimensional**, ele fez. A outra vez, eu fui procurando fio por aí pra ele moldar, o fio que é mole pra ele **fazer as esculturas** nesse material. Então ele já fez com as massinhas que tinha aqui e ele já usou todas.*

*P1 Os que têm **habilidade com desenho**, na área artística, que é mais fácil identificar porque o professor visualiza aquele desenho e fala: “esse menino tem que ir pro NAAH/S porque ele é bom nisso”.*

Pôde-se observar que os alunos mencionados por sua habilidade artística também usaram sua criatividade para a confecção de produtos originais e/ou para a resolução de problemas. O exemplo citado por P5 sobre o aluno que criou diferentes personagens, catalogando-os e não aceitou as “sugestões” da professora, demonstra o perfil do aluno com talento artístico e, também, o tipo criativo-produtivo, pesquisado por Renzulli. Ousar e desenvolver produtos originais faz parte desse perfil citado pelo autor; sua característica principal é a capacidade de unir informações diferentes para encontrar novas soluções em áreas relevantes para ele.

A subclasse “**Superdotação escolar**” foi citada por 40% dos participantes e se refere ao desempenho acadêmico acima da média. Esses alunos são mais facilmente observados na sala de aula, por obterem notas altas na área de interesse, geralmente. Pela análise das afirmações, percebeu-se que o perfil acadêmico representa uma parcela de alunos encaminhada para os atendimentos no NAAH/S.

*P6 O **perfil acadêmico** que normalmente é indicado pela escola, então é mais fácil a escola observar esse aluno que tem o perfil acadêmico e encaminhar pra gente. Acredito que possa ser a maioria dos atendidos.*

*P9 Os nossos alunos em Rolândia são na sua maioria acadêmicos, então é o **aluno que vai bem na escola**, se interessa por tudo que você propõe, então eles vão a fundo, eles se envolvem, a professora propõe e eles se empolgam e fazem.*

*P4 Os alunos que mais vêm pra gente, em função de estarmos dentro da escola, são aqueles que têm **características de bom desempenho acadêmico**, a escola o identifica porque ele vai bem nas disciplinas escolares, essa é a grande maioria, é o filão que a escola, que entende o investimento, consegue visualizar e encaminhar.*

*P8 Eu acho que esse envolvimento, esse **conhecimento nas áreas específicas** que ele tem, e esse interesse pelo conhecimento que o leva a ler e **ter boas notas na escola** também.*

Observou-se que esse tipo de aluno com superdotação acadêmica também faz parte dos atendimentos. Para Renzulli, a superdotação escolar é um dos tipos, porém não exclui a possibilidade do indivíduo apresentar outros interesses e talentos. Alencar (2001) também salientou que o superdotado apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, não, necessariamente, em todas.

Cabe salientar as contribuições de Winner (1998) e Barrera Pérez (2004) que abordaram um dos mitos mais presentes no imaginário da população: o aluno apresentará, necessariamente, um bom rendimento na escola. Um dos objetivos principais para discutir a superdotação, no meio acadêmico, está em ampliar tais conceitos para a comunidade (escolar e outras instâncias), desfazendo idéias errôneas, de senso comum, que estão presentes no imaginário da população até os dias de hoje.

Azevedo e Mettrau (2010, p. 44) afirmaram

[...] determinados mitos em relação à superdotação, categorizados por Winner (1998), persistem juntos aos profissionais da educação, e, por isso, que o estudo e a compreensão dos mitos podem ser uma estratégia facilitadora para melhor entendimento desse tema, favorecendo a indicação desses alunos pelos professores e possibilitando identificação e atendimento específico.

Compreender que o aluno superdotado acadêmico nem sempre é o melhor aluno da sala, ou que tira ótimas notas, é um caminho proposto por Barrera Pérez; Freitas, (2011) para respeitar a identidade de cada aluno, entendendo-se que ele é um ser biopsicossocial, que não pode ser valorizado somente por sua inteligência ou desempenho em uma área específica do conhecimento.

A subclasse a seguir retrata esse aspecto, ao demonstrar que o aluno também pode apresentar dificuldades na escola por diversas razões, como problemas emocionais, de socialização ou de aprendizagem. Essas características foram citadas por 40% dos participantes, na subclasse “**Com dificuldades acadêmicas e/ou emocionais**” das seguintes maneiras:

*P2 Principalmente, daqueles que junto com as altas habilidades vêm **apresentando alguma dificuldade**, algum problema lá no contexto regular, **tanto na aprendizagem quanto na conduta**.*

*P9 Temos alunos com **problemas emocionais sérios** e que não têm como ter um professor de apoio, mas a gente tenta buscar esse trabalho de parceria com a escola.*

*P8 Porque a maioria deles tem uma **dificuldade social na escola**, a não ser aquele aluno que tem habilidade na área social, os outros têm um pouco, **porque eles têm interesses diferentes dos colegas da mesma idade**. E aqui eles encontram outros que têm o mesmo interesse.*

A dificuldade social citada pelo P8 coincidiu com o pensamento expresso na literatura (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; ALENCAR, 2007), referente ao preconceito vivido, muitas vezes, pelo aluno com AH/SD que tem interesses diferentes da maioria dos colegas. Sabe-se que os grupos se organizam por afinidades e aquele que é diferente acaba ficando fora das relações sociais. No caso do superdotado acadêmico, por exemplo, o fato de tirar notas altas faz com que ocupe um lugar fora da maioria dos alunos do seu contexto social. Ao sentir-se diferente dos colegas da mesma faixa etária, esse aluno se distancia e procura a companhia de pessoas que compartilhem dos mesmos pensamentos.

As dificuldades emocionais ou problemas de conduta também foram citadas pelos participantes e corroboradas por Sabatella (2012). A pesquisadora afirma

Na intensidade de seus sentimentos e nas consequências que ocorrem pela falta de entendimento, os superdotados são muito diferentes: uns administram e superam as diferenças mais facilmente e outros se sentem isolados, alienados e estranhos (p.127).

O superdotado com dificuldades sociais sofre por causa da sua inadaptação ao meio. Assim, a sociedade não acolhe o diferente e, pior, espera que ele se acomode à maioria, não lhe dando oportunidades de mostrar suas contribuições para que a sociedade cresça com ele, naquilo que já desenvolveu na sua área de interesse.

Em outros estudos, Lyra (2009) descreveu a importância da família no desenvolvimento das AH/SD, analisando as características peculiares dessas famílias (WINNER, 1998) e ressaltando que o seu papel é compreender, aceitar e apoiar o filho superdotado, reconhecendo as suas especificidades, inclusive suas dificuldades. A declaração abaixo exemplifica uma das características que contrasta com o superdotado escolar típico – que “vai muito bem na escola”, tido como “*nerd*” (CIANCA, 2012) – pois, embora tenha perfil intelectual, cujo objetivo é aprender, aprofundar o conhecimento, se envolver com o tema do seu interesse, muitas vezes esse comportamento não é convertido em boas notas.

P6 E alunos com perfil intelectual que às vezes eles não vão tão bem, a nota não é o objetivo deles, eles aprendem o conteúdo, mas não passam pro papel do jeito que o professor quer.

Um dos fatores que levam ao desempenho inferior é revelado pela discrepância entre o potencial do aluno e seu desempenho real. Se o aluno domina o conteúdo, mas o professor não o estimula com novas atividades e enriquecimento curricular, ele pode perder o interesse e se sentir desmotivado. Esse aspecto será abordado na subclasse “Talento desperdiçado/aluno desmotivado”, mais adiante, e está relacionado à baixa expectativa do professor sobre esse aluno.

Em um curso da área de AH/SD estabeleceu-se, certa vez, uma comparação que vale a pena ser lembrada: entre o superdotado e o *bonsai*²². Quando o aluno superdotado não tem oportunidades de desenvolver seu potencial, seja cognitivo, social, afetivo ou psicomotor, ele acaba se parecendo com uma árvore atrofiada. Para que os talentos não sejam perdidos nesse país, o sistema educacional tem o dever de oferecer oportunidades para que todos os alunos desenvolvam seu potencial e tenham suas NEE atendidas.

A subclasse “**Com outra necessidade especial**” aborda outras características que podem acompanhar os alunos identificados com AH/SD e foi citada por 30% dos participantes. Importante ressaltar que o fato do aluno apresentar Síndrome de Asperger, por exemplo, não significa que faz parte da superdotação ter essa síndrome, trata-se de uma condição associada.

*P9 O índice de alunos com altas habilidades/superdotação associada a algum **transtorno global do desenvolvimento** também está aparecendo bastante. Então, a gente tem que ter um olhar pra que esse aluno tenha um professor de apoio em sala, além do atendimento na sala de recursos.*

*P4 Nós temos alunos que têm as características voltadas mais para os **transtornos globais do desenvolvimento como a Síndrome de Asperger ou outros transtornos**, que também, na minha opinião, eles têm um pouco de altas habilidades, das características de ambas as necessidades, tanto os transtornos globais do desenvolvimento como altas habilidades/ superdotação.*

*P8 Atendo um **surdo** que a habilidade dele é o talento para artes.*

Ourofino e Guimarães (2007) estudaram as características emocionais dos superdotados e, também, a dupla excepcionalidade, salientando que esta é uma exceção e não a regra, portanto torna-se tarefa complexa de delimitá-la, em razão dos poucos estudos existentes. As autoras afirmaram que é preciso ter cuidado com o “diagnóstico impreciso e prejuízos para indivíduos que se submetem a essas avaliações” (p.61), justamente por não ser “bem esclarecido” (p.61), o processo de identificação da dupla excepcionalidade. Sugeriram que a avaliação deve ser realizada por uma equipe interdisciplinar, instrumentalizada com base em referências teóricas e resultados de pesquisas na área (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

²² Processo que atrofia o crescimento potencial da árvore, que permanece em miniatura.

As características citadas até o momento, nessa classe e demais subclasses, permitiram uma visão geral do que os participantes observam no seu dia-a-dia com os alunos superdotados. Este fato facilita constatar que os participantes possuíam uma visão multidimensional de superdotação. Eles verificaram as facilidades e dificuldades de seus alunos e se preocuparam em indicar os atendimentos de apoio, quando necessário.

Espera-se que os professores do ensino regular também possam ter acesso às informações sobre as características do seu alunado, baseadas na compreensão holística segundo a qual os participantes desta pesquisa demonstraram ter sobre seu aluno superdotado.

3.3 ENCAMINHAMENTO DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (NAAH/S E SALA DE RECURSOS)

Assim, será apresentada a **Classe “Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado”**, que tem o objetivo de verificar como os participantes percebem a origem dos encaminhamentos desses alunos aos atendimentos correspondentes as suas necessidades. Essa classe é composta por quatro (N=4) subclasses, demonstradas na tabela 7.

Tabela 7 - Dados quantitativos referentes à classe “Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado”.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|---|---|------------|-----------------|-----|
| Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado | Encaminhamento do aluno por meio da escola | 11 | 10 | 100 |
| | Encaminhamento por meio da família | 7 | 7 | 70 |
| | Encaminhamento do aluno por meio de colegas | 3 | 3 | 30 |
| | Encaminhamento por meio de psicólogo | 1 | 1 | 10 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se perceber que existem várias formas de encaminhamento do aluno para o AEE, citadas pelos participantes. Conforme representado na tabela 7, a subclasse “**Encaminhamento do aluno por meio da escola**” foi citada por 100% dos participantes, como se comprova nos excertos seguintes:

*P2 Eles são encaminhados pela **própria escola, por professores** que percebem a habilidade mais significativa em alguma área dessa criança, então esse professor procura a coordenação e a orientação.*

*P7 O encaminhamento é feito normalmente, **pelos professores**, eles percebem alguma característica e o **pedagogo da escola** assume o encaminhamento.*

*P4 O grande encaminhamento mesmo para o NAAH/S é feito pelas **próprias escolas**, onde os professores de uma forma geral, identificam, avaliam, percebem os atributos do seu aluno, um diferencial dele em relação aos outros alunos da própria sala, chegam à pedagoga responsável da escola. Ela tem todo um direcionamento, um encaminhamento.*

*P8 Os meus alunos todos vieram indicados **pela escola** onde é feita uma avaliação no contexto.*

*P10 Em geral tem indicação **através dos professores do ensino regular** que percebem alguma característica do aluno que diferencia e depois eles identificam.*

Essas informações podem ser comprovadas na literatura, conforme indicou Sabatella (2012, p. 116): “devemos considerar inicialmente que, para a descoberta de talentos, a contribuição mais importante vem dos professores e dos pais”. A esse respeito, os participantes confirmaram que são os professores do ensino regular quem mais percebem os alunos superdotados.

Diante do exposto, nota-se que, em relação à subclasse analisada, “encaminhamento através do professor”, vários autores (FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2011; GUENTHER, 2000; DELOU, 2007) abordaram esse aspecto, corroborando a necessidade de investimento na qualificação profissional, para que docentes do ensino regular possam identificar os alunos superdotados.

É importante ressaltar o papel da escola (professores, equipe pedagógica e demais profissionais) e a necessidade de se preparar para desenvolver um olhar diferenciado em relação àquele aluno que se destaca, não só na área acadêmica, mas em todas as outras, já relatadas por teóricos estudiosos

das inteligências multifacetadas, como Renzulli e Gardner, e de acordo com as recomendações propostas nas legislações abordadas nesta pesquisa.

Em consequência dessa atenção redobrada é possível que os alunos recebam um atendimento diferenciado às suas necessidades e interesses e assim possam desenvolver e estimular suas habilidades, conforme as recomendações propostas nas legislações abordadas nesta pesquisa.

A segunda fonte de encaminhamento, citada por 70% dos participantes, diz respeito à família do aluno superdotado. A subclasse “**Encaminhamento do aluno por meio da família**” está comprovada nos trechos que podem ser visualizados a seguir:

*P4 A outra via importante de encaminhamento que nós temos é a **família**. Então, nós temos famílias de alunos que ouviram falar, ouviram uma reportagem, o tio ou algum parente participou de algum curso, chegou até o ouvido desta família. Então eles começam falando: "olha eu percebo algo diferente no meu filho". Então eles vêm buscar esse encaminhamento, esse direcionamento com a gente. Esse é um aspecto, um grupo de pessoas, mínimo, que vem até a gente.*

*P7 Nesse contexto tiveram **alguns pais que procuraram** e então, foi solicitada uma avaliação no contexto escolar pra ver se correspondiam às características que foram indicadas no encaminhamento.*

*P9 Quando **a família encaminha** também, entramos em contato com a escola pra saber como ela percebe o aluno. A escola faz um relatório, nós lemos e tentamos observar o que mais salta aos olhos.*

Levando-se em consideração que a família representa um importante agente de encaminhamento do aluno com AH/SD aos serviços pertinentes, entende-se que o sistema familiar precisa conhecer quais são as características das crianças com AH/SD. Para exemplificar esse dado, a declaração de um dos participantes foi destacada:

*P6 Também tem a **indicação pela família**, que é o pai que observa uma reportagem, conhece alguma coisa sobre a área e procura o NAAH/S pra mais informações, porque identifica aquelas características que ele leu, no seu filho, e não sabe o que fazer com ele. Pergunta demais, é diferente do irmão, então, eles vêm com esse tipo de questionamento indicando esse filho para o atendimento.*

Muitas vezes, a família não está informada sobre as características do seu filho superdotado. Faz-se necessário orientá-los e informá-los que a curiosidade, os questionamentos, a criatividade, a iniciativa, a persistência, a produção de muitas ideias, a intolerância a frustrações, a tendência ao perfeccionismo não são problemas, mas comportamentos próprios das AH/SD. E que, em vez de serem dificuldades, são características que devem ser acolhidas, valorizadas e orientadas para favorecer que as potencialidades e habilidades possam emergir e ser demonstradas no meio social (GERMANI, 2006).

Importante ressaltar o papel da família no desempenho e no estímulo de habilidades, talentos e interesses dos alunos com AH/SD. Esses aspectos foram abordados por Lyra, Cianca e Marquezine (2012) que relataram haver na família dos superdotados, características peculiares como: maior participação dos pais na vida acadêmica dos filhos; posição especial como primogênito e/ou filho único; maior interatividade entre os membros da família quanto à comunicação de expectativas e o tempo despendido em diálogos e, também o envolvimento em atividades conjuntas com a família.

Outra subclasse, obtida por meio das entrevistas, foi “**Encaminhamento por meio de colegas**”, citada por 30% dos participantes. Os trechos que exemplificam esse encaminhamento são:

*P2 E temos outras que foram **encaminhadas por colegas** que fazem o NAAH/S e que começam a estudar o que é altas habilidades, começa a falar sobre o que são essas áreas de interesses, pra que eles possam ter, o que a gente chama de metacognição, o conhecimento sobre aquela habilidade que eles têm, aí eles começam a perceber colegas: "Eu tenho colega que eu acho que podia vir pra cá, porque ele desenha muito bem, ou ele gosta muito de matemática, ele é muito bom em ciências". Então, nós temos alunos que são **encaminhados por crianças** mesmo. E aí, a gente vai, é lógico, atrás da escola que, em muitos casos, vem corroborar realmente, isso que o menino ou a menina percebeu.*

*P9 O encaminhamento pode ser feito **por um colega** também. Nós temos alunos que nós atendemos que um aluno nosso chegou pra gente e falou: "Olha, eu tenho um colega meu que desenha muito melhor que eu, que faz tal coisa muito melhor que eu", então a gente entra em contato com a escola também.*

Os fragmentos selecionados indicaram que os participantes puderam observar, no cotidiano escolar, que esse tipo de encaminhamento também

aconteceu. Salientaram que os próprios colegas perceberam algumas características que diferenciavam o aluno superdotado. O exemplo a seguir ilustra a utilização de um questionário para indicação de aluno com AH/SD por meio dos colegas e foi citado por um dos participantes:

*P7 Teve uma época que a gente fez com eles também, **uma ficha de avaliação entre seus pares** que eles também **indicaram colegas** que eles observaram que tinha alguma habilidade acima da média.*

A indicação por colegas foi tema analisado na literatura por Freitas; Barrera Pérez (2010), que adaptaram e traduziram um instrumento denominado “Questionário de Automeação e Nomeação por colegas²³”. Para as autoras, essa ferramenta “não é um instrumento de identificação, mas apenas de triagem ou indicação, servindo apenas para posterior acompanhamento educacional de alunos do 1° ao 4° ano” (p.22). Ele é preenchido por alunos que convivem e se conhecem. Os dados são tabulados para observar a frequência de nomeação dos alunos, nas diferentes perguntas.

Além da escola, da família e dos colegas, os participantes também citaram o encaminhamento por meio de laudo psicológico. A subclasse “**Encaminhamento do aluno por meio de psicólogo**” foi citada por 10% dos participantes e se refere ao encaminhamento realizado por psicólogo habilitado para aplicar testes psicométricos que mensuram o QI (quociente intelectual) do aluno.

P6 Também têm os alunos que já vêm avaliados por psicólogos que a família procurou porque a criança apresenta alguma característica diferente do padrão e esse aluno é avaliado e já vem com laudo²⁴ psicológico para o atendimento.

Após os estudantes serem encaminhados para o NAAH/S, iniciou-se o processo de identificação dos indicadores de AH/SD, para confirmar ou não, sua superdotação, conforme já relatado por Cianca et al. (2007; 2011) e Leonessa et al. (2012). A próxima classe, “Identificação do estudante com altas

²³ Esse instrumento foi adaptado e traduzido de RENZULLI, J. S.; REIS, S. The Schoolwide Enrichment Model. 2. ed., Mansfield: Creative Learning Press, 1997, p. 66-67, por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, 2009, e pode ser visualizado em: FREITAS; BARRERA PÉREZ (2010, p. 36).

²⁴ O termo “laudo psicológico” foi utilizado pelo participante, mas não é adotado na área, pois o aluno superdotado não apresenta nenhuma patologia que justifique o encaminhamento para AEE de AH/SD, por este instrumento clínico.

habilidades/superdotação” abordou a fonte de identificação desses alunos, como por exemplo, por meio de entrevista com pais, com o aluno, com professores, entre outros aspectos mencionados pelos participantes.

3.4 IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Esta classe pode ser visualizada na tabela 8.

Tabela 8 - Dados quantitativos referentes à classe “Identificação do estudante com altas habilidades/superdotação”.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|---|---|------------|-----------------|-----|
| Identificação do estudante com altas habilidades/superdotação | Identificação do estudante por meio de formulário com indicadores de altas habilidades/superdotação | 8 | 8 | 80 |
| | Identificação do estudante por meio de entrevista com a família | 5 | 5 | 50 |
| | Identificação por meio de entrevista com o estudante | 5 | 5 | 50 |
| | Identificação por meio de observação de atividades em sala de recursos | 4 | 4 | 40 |
| | Identificação por meio de testes psicométricos aplicados pelo psicólogo do NAAH/S | 2 | 2 | 20 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Mereceu destaque, na tabela 8, a subclasse **Identificação do estudante por meio de formulário com indicadores de altas habilidades/superdotação**, citada pela maioria dos participantes (N=8), 80%, que ressaltaram a utilização de instrumentos como fichas e formulários, para identificar indicadores de AH/SD, comprovadas pelos exemplos abaixo:

*P7 Outra coisa também, que está mudando bastante, é a utilização de **fichas de avaliação**, que estão ficando mais criteriosas e também mais fácil de observar o comportamento, e **os pais respondem**. Depois, a gente chama **o aluno que também, responde essa ficha**, então a gente faz uma comparação, qual que é a visão do pai, qual é a visão que o aluno tem de si mesmo.*

*P9 Geralmente, nós solicitamos que pelo menos três **professores respondam ao formulário**, principalmente aquele professor na área que ele tem maior habilidade, a que o professor observou mais. O pedagogo também participa dessa avaliação, então a **escola** pode encaminhar.*

*P10 Em Londrina, encaminham aqui pra sala, depois tem um modelo que o aluno responde, **um formulário que o aluno responde sobre as suas características, das suas habilidades, tem uma que o professor responde, tem uma que o pai responde**. Nesses três modelos é informado se tem **indicadores de altas habilidades**. Depois na sala ele sempre continua em processo de avaliação.*

A grande maioria dos participantes afirmou que a identificação do estudante ocorreu por meio de formulários e fichas. Esses instrumentos citados²⁵ foram adotados pelo NAAH/S do Paraná, que orientou as escolas de ensino regular quanto à sua utilização. A partir da disseminação e distribuição desses materiais, as escolas foram instrumentalizadas para identificar seus alunos em diversas áreas, e não somente a acadêmica.

Lyra, Cianca e Marquezine (2011) relataram uma pesquisa de campo, com o objetivo de identificar possíveis alunos com altas habilidades/superdotação no ensino de 1ª a 4ª séries de uma escola particular da cidade de Londrina, Paraná, no ano de 2007. Utilizaram como instrumento de identificação a Lista de Indicadores de altas habilidades/superdotação, elaborado pela Drª Zenita Guenther (2000). Neste trabalho, os professores foram orientados a preencher o formulário e observaram 307 alunos, destacando-se desse levantamento 31 deles. Dessa forma, os dados revelaram que, das séries analisadas, houve uma indicação de 10%, em média, de alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com os resultados obtidos, o tipo acadêmico foi o mais indicado pelos professores daquela instituição. O perfil traçado das séries, de acordo com a análise do instrumento, denotou a identificação das seguintes inteligências: capacidade de pensamento abstrato, talento verbal e inteligência geral. Nenhum aluno com habilidade psicomotora foi assinalado. As autoras levantaram a hipótese de que aqueles professores não tiveram formação para observar talentos que não fossem os do tipo acadêmico, o qual sempre foi valorizado, ao longo da história, pelo método de ensino tradicional.

²⁵ Instrumentos elaborados por Guenther (2000) e Barrera Pérez e Freitas (2011).

Outro dado importante, constatado pelas autoras e ressaltado amplamente na literatura (BARRERA PÉREZ; 2004; 2012), diz respeito à identificação do aluno com perfil acadêmico, em detrimento da identificação de alunos com outras habilidades. Concluíram que os professores participantes daquela pesquisa tinham uma visão conservadora de superdotação e não estavam atentos aos diversos talentos em outras áreas do conhecimento. Assim, os resultados encontrados por Lyra, Cianca e Marquezine (2011) corroboraram as falas dos participantes dessa pesquisa, sobre o uso de formulários como um meio de identificar alunos.

Mais uma forma de identificar os indicadores de AH/SD é o recurso a entrevista: com a família, com o estudante, com professores de áreas específicas e com professores de atividades extracurriculares. As subclasses **Identificação do estudante por meio de entrevista com a família** e **Identificação por meio de entrevista com o estudante** foram igualmente citadas por 50% dos participantes, o que confirma que esse procedimento é um importante elemento para a identificação do perfil do aluno, de suas características, de seus indicadores de AH/SD. Os excertos destacados demonstraram os dados referentes à entrevista com a família:

*P3 Fazemos a **entrevista com os pais**, para identificar se tem algumas características que mostram que ele pode ter esses indicadores de altas habilidades.*

*P7 Primeiro, a gente **chama os pais** e através de uma **anamnese**, a gente verifica se os pais também notaram quais foram as áreas que sempre se destacaram.*

*P4 Então, o professor da sala de recursos é que recebe esse aluno, e vai proceder uma **avaliação com a família**. Vai primeiro analisar essas fichas que vieram, chamar os pais pra tentar, numa primeira entrevista, obter um número mais significativo de informações com essa família.*

Observa-se, nesses relatos, que a família pode fornecer informações importantes ao professor de sala de recursos que está procurando identificar o perfil do aluno. O objetivo da entrevista com a família é coletar dados sobre o cotidiano desse estudante, suas preferências, gostos, hábitos, hobbies, atividades diárias. É também saber quais as dificuldades enfrentadas por ele, tanto no âmbito escolar como pessoal e familiar.

Outra etapa, para verificação do perfil e dos indicadores de AH/SD dos alunos que chegam ao NAAH/S, ocorria por meio de entrevista com o estudante. Os trechos seguintes demonstraram o pensamento expresso pelos participantes:

*P7 E o aluno é chamado para uma entrevista, onde é solicitado em algum momento que ele faça um **desenho livre e uma produção de texto, durante a entrevista**. Na sequência, a gente vai fazendo algumas atividades.*

*P4 O **professor chama a criança** e vai desenvolver trabalhos ou formas de **buscar nessa criança respostas** para perguntas como: quem é essa criança, quais são os seus talentos, quais são suas habilidades, onde ele se dá bem, onde ele tem dificuldade, como é que o meu trabalho aqui pode fazer diferença na vida desse indivíduo?*

*P5 Tem a **entrevista com os alunos** pra identificar os indicadores de altas habilidades.*

Essas informações revelaram que a realidade encontrada na pesquisa de Brandão (2007) era muito semelhante à encontrada no histórico de implantação dos atendimentos nas salas de recursos da cidade de Londrina e no NAAH/S, sendo utilizado o mesmo processo de identificação (Lista de Indicadores) e as mesmas fontes de encaminhamento – por meio da escola e da família. Para o ingresso dos alunos na sala de recursos, as participantes relataram ter realizado entrevistas com os pais e elaboração de relatório de encaminhamento.

Por meio dos relatos acima, observou-se que os participantes procuraram identificar, na entrevista com o aluno, dados sobre sua rotina, áreas de interesse, habilidades, facilidades e dificuldades acadêmicas. Além de investigar questões relacionadas à subjetividade do aluno e aspectos da personalidade, como, por exemplo: se ele é tímido ou extrovertido ou se tem um perfil de liderança. Fatores relacionados à motivação e criatividade também eram valorizados na avaliação. Esse tipo de investigação auxiliou o professor a elaborar um planejamento de atividades nas salas de recursos que ajudem o aluno a desenvolver habilidades relacionadas às suas características pessoais.

Esses dados foram confirmados pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006) que sugeriu, como um dos seus objetivos, a operacionalização do desenvolvimento de tais habilidades. Assim, constatou-se que a valorização de

características subjetivas do estudante também está entre as metas do NAAH/S do Paraná.

A subclasse **Identificação por meio de observação de atividades em sala de recursos** foi citada por 40% dos participantes. Ela se refere à avaliação e investigação dos indicadores de AH/SD por meio de procedimentos adotados pelos professores das salas de recursos. Os indicadores podem ser comprovados pela análise das seguintes declarações:

*P2 A **avaliação é em curso mesmo, durante o trabalho**, a gente começa a analisar exatamente a questão das habilidades que essa criança tem, os interesse que ela tem, aquilo que a gente chama de envolvimento com a tarefa, se ela realmente mantém começo, meio e fim, se ela consegue manter o foco naquilo que ela quer, senão a gente começa a trabalhar essa questão. Então **essa avaliação é mais especificamente em atendimento mesmo**.*

*P6 Quando ele vai pra **sala de recursos**, durante um período de aproximadamente 6 meses, os professores vão trabalhando com ele e **investigando todas as áreas pra realmente, confirmar os indicativos de altas habilidades/superdotação**, pra ele continuar no atendimento.*

*P9 Inicialmente, é o **professor da sala de recursos** e, quando necessário, outros vão entrando, tem a orientação da J. (Coordenadora da Unidade de Atendimento ao Professor) que indica alguma atividade, diz para **investigar determinada área** com ele, **orienta em algumas atividades** que ele pode lançar mão.*

*P7 É a observação mesmo, não tem outra coisa, é só **observar o comportamento nos atendimentos**. Ou seja, a gente fecha a avaliação por uma questão formal, mas a avaliação mesmo não se fecha, o tempo que ele tiver **em atendimento ele vai ser avaliado** e vai ser comprovado **quais são os indicativos** ou não.*

Na pesquisa de Brandão (2007) também se verificou que, após a avaliação dos interesses do aluno e a delimitação dos temas a serem pesquisados, por meio de projetos, foram desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular, em sala de recursos. Conforme observado nos relatos citados, os participantes afirmaram que o processo de avaliação acontece durante os atendimentos em sala de recursos. A avaliação não era algo estanque e definitivo, pois muito se poderia descobrir na relação entre o professor e o aluno, nos momentos de atendimentos.

Barreto e Mettrau (2011) também destacaram a importância do olhar diferenciado para os aspectos emocionais dos alunos que chegavam ao NAAH/S. Para as autoras, o NAAH/S disponibilizou recursos didático-pedagógicos e formação

de profissionais especializados para o atendimento das NEE e dos fatores socioemocionais dos alunos. Pôde-se afirmar, com base nos trechos citados, que NAAH/S do Paraná visou além do investimento no desenvolvimento da superdotação escolar, a estimulação da superdotação criativo-produtiva (RENZULLI, 2004a,b; 2008; 2012), compatível com as abordagens atuais na área de AH/SD.

Outra subclasse, obtida por meio das entrevistas, foi “**Identificação por meio de testes psicométricos aplicados pelo psicólogo do NAAH/S**”, citada por 20% dos participantes. As declarações abaixo demonstraram que o psicólogo do NAAH/S pôde lançar mão desses testes, mas eles não eram a prioridade no momento da avaliação do aluno indicado para o atendimento.

*P9 Em alguns casos, a gente aplica a **avaliação formal**, como uma avaliação a mais, que não exclui o aluno com altas habilidades, que não necessariamente ele tem que ter o QI alto, mas como um **instrumento** a mais, que eu também estou tentando descobrir e pesquisar outros instrumentos.*

*P4 Não é o nosso primeiro momento a avaliação psicológica, ela é uma **complementação**, não significa que se de repente a psicóloga fizer uso de testes psicométricos e este aluno não der um nível acima que a gente vai descartar ou não. Então esse aluno com um QI mediano também pode permanecer em atendimento com a gente.*

Notou-se que a identificação por meio dos testes de QI poderia ser adotada pela psicóloga do NAAH/S para identificar o aluno, mas não era utilizada obrigatoriamente. A função maior dessa profissional, de acordo com o que foi estabelecido pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), é orientar e dar apoio às famílias dos alunos, que têm muitas dúvidas sobre como proceder na educação dos seus filhos. A participante salientou que os testes psicométricos eram uma complementação do processo de identificação do aluno no NAAH/S.

Negrini e Freitas (2008) discutiram a importância da identificação dos alunos com AH/SD, salientando que, quando não identificados, esses alunos deixam de receber a orientação necessária para se conhecer e desenvolver seu potencial, perdendo, muitas vezes, oportunidades de participar de AEE para desenvolver suas habilidades. Barrera Pérez (2012) também confirmou a importância da identificação do aluno superdotado por parte de profissionais habilitados. A autora afirmou:

[...] considerando que a identificação é um processo que deve anteceder e ser um meio para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, o mais adequado é que essa avaliação seja de caráter educacional, realizada por profissionais capacitados na área de AH/SD ou pelos professores auxiliados por esses profissionais (p.59, grifo nosso).

Assim, essa subclasse demonstrou a importância da utilização de instrumentos e recursos variados por parte dos profissionais do NAAH/S para a identificação do perfil dos alunos que chegam para os atendimentos, estando em conformidade com o que foi sugerido/preconizado/estabelecido pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006).

Com importância semelhante às demais, a classe a ser analisada refere-se ao “**Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em sala de recursos**”. Nela apresentou-se uma subclasse que foi citada por 50% dos participantes. Essa subclasse descreveu o trabalho executado pelos professores de diversas áreas das salas de recursos de AH/SD investigadas.

Tabela 9 - Dados quantitativos referentes à classe “Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em sala de recursos”.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|---|--|-------------------|------------------------|------------|
| Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em sala de recursos | Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação | 6 | 5 | 50 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela 9 indicaram que os participantes apresentaram uma visão coesa do trabalho ofertado nas salas de recursos. As declarações, a seguir, demonstraram que a função de desenvolver projetos com os alunos, em suas áreas de interesse, era desenvolvida pelos professores que acreditavam nessa forma de enriquecimento curricular.

P1 Eu sou **professor da sala de recursos**. Então, a gente faz um trabalho com os alunos voltado aos **projetos na área de interesse**, voltado pra **pesquisa científica** e faz uma **ponte com as oficinas**, dentro da área de interesse deles a gente vai trabalhando com os projetos e com atividades diversas voltadas para o **raciocínio lógico**.

P2 Eu sou **professora de sala de recursos** e também trabalho com crianças do Ensino Fundamental das séries finais do sexto ao nono ano e nós fazemos um trabalho aqui **visando desenvolver exatamente as áreas de interesse dessas crianças**. Em sua maioria, é um **trabalho com projetos** que são despertadas as temáticas pelo interesse das crianças, e também trabalhamos ainda com **as questões de raciocínio lógico-matemático**, nós fazemos algumas atividades visando **desenvolver funções cognitivas**. Então, esse trabalho tem o objetivo de desenvolver tanto a habilidade como o interesse que a criança tem em determinadas áreas.

P7 O meu papel no NAAH/S, como **professora de sala de recursos** hoje, é por conta da **avaliação do direcionamento das oficinas**, de **orientação pra qual oficina o aluno deve ser encaminhado**, que ele deve participar, apesar de que a oficina fica aberta, fica a critério deles. Às vezes, fica a critério do horário disponível, não tem um sistema fechado dentro do NAAH/S, ele é muito aberto. E faço **orientação à pesquisa**, eu acho que uma coisa que a gente vai acabar se especializando mesmo, como professora de sala de recursos, é **orientação à pesquisa científica em projetos da área de interesse do aluno**.

P8 A gente trabalha com **enriquecimento curricular**, não necessariamente, com conteúdos curriculares. A gente trabalha conteúdos que não são estudados na escola, a gente faz **projetos de pesquisa de acordo com a área de habilidade e interesse do aluno**.

Observou-se que os professores tiveram o objetivo principal de desenvolver projetos na área de interesse do aluno. A verificação realizou-se por meio de pesquisa científica ou com atividades voltadas para o raciocínio lógico-matemático, entre outras. O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular (*Schoolwide Enrichment Model –SEM*) pode ser aplicado tanto para o ensino regular como para salas de recursos. Renzulli e Reis (2008) definiram ser o objetivo desse modelo incentivar a produtividade criativa, expondo os alunos “a vários temas, áreas de interesse, e campos de estudo e, posteriormente treiná-los para aplicar conteúdos avançados, processos de treinamento de habilidades, e métodos de treinamento nas áreas de interesse selecionadas” (p.18).

Lima (2011) também abordou o objetivo do enriquecimento curricular e salientou que esse processo, na sala de recursos de AH/SD, deve ressaltar o envolvimento do aluno na busca por

[...] um problema real a ser investigado; o problema a ser trabalhado deve apresentar várias possibilidades de enfrentamento, ou de alternativas a serem solucionadas; é preciso que exista a possibilidade de criar novos produtos ou informações que proporcionem mudanças nas ações, atitudes e crenças; o resultado do trabalho deverá beneficiar um público real (p.63).

Esta pesquisadora pôde inferir, neste momento, balizada nas informações fornecidas pelos participantes, nas orientações constantes no Documento Orientador (BRASIL, 2006) e nas constatações de Brandão (2007) e Lima (2011), que o estado do Paraná possui uma política favorável e bem estruturada de AEE de alunos com AH/SD, seguindo o modelo de enriquecimento sugerido por Renzulli e Reis (2008). Para ilustrar essa afirmação, selecionou-se um dos exemplos citados pelos participantes, referente a uma atividade de enriquecimento, na área da linguagem, desenvolvida em sala de recursos:

*P3 No Ensino Médio, eu **trabalhei com obras literárias**²⁶. Eu falei sobre todos os gêneros literários, sobre a narrativa, sobre a poesia e sobre o gênero dramático, e eles quiseram trabalhar o gênero dramático. A partir daí, nós **escolhemos esse texto e fizemos uma análise sobre a estrutura e o conteúdo da obra, e produzimos um trabalho também que foi apresentado na Unopar**. A gente criou um tipo de marcador de texto em que do lado de fora continha informações do contexto histórico da época, da fase da literatura, e dentro, abria e tinha uma resenha do livro que a gente podia entregar para as pessoas. Mas, **sempre parte do interesse deles**. Você propõe a idéia e se eles se interessarem, a gente vai trazendo o assunto, senão também, pode mudar que não vai seguir adiante.*

Nessa fala, percebeu-se a importância do papel do professor na condução da atividade de enriquecimento. Sua orientação permitiu que os alunos gerassem um produto que também foi compartilhado com uma audiência e socializado. Esse tipo de enriquecimento foi denominado de atividade do tipo III por Renzulli e Reis (2008). Eles a descreveram como a investigação de um problema real ou o desenvolvimento de um produto, por meio do aprofundamento do

²⁶ Esse participante é professor de sala de recursos e ministrante de oficina também. Nessa fala, ele está-se referindo ao trabalho como professor de sala de recursos.

conhecimento do aluno em determinada área de interesse. A relevância do trabalho do professor especialista de sala de recursos também foi corroborada por Brandão (2007) que constatou

[...] o conhecimento adquirido por meio da instrução formal e a aplicação de conhecimentos científicos, decorrentes da investigação feita pelos alunos sob orientação do professor resultaram em um produto novo, criativo, que foi disponibilizado para o público, isto é socializado (p.95).

Renzulli (2004a) também se mostrou favorável ao enriquecimento para todos os alunos no ensino regular, ao afirmar que “a maré alta eleva todos os navios” (p. 108). Nessa frase, o autor expressou como a escola deve estimular todos os alunos e não somente aqueles que se destacam por tirar melhores notas e/ou têm QI elevado, a desenvolver o talento criador e a inteligência. Assim, pode-se afirmar que uma das vantagens da inclusão é que as oportunidades dadas às pessoas com AH/SD podem gerar outras para seus pares. Desse modo, há a possibilidade dos talentos que estavam latentes se desenvolverem e os professores adquirirem um olhar mais aprimorado para identificar novos potenciais em alunos que até então demonstravam poucas habilidades.

Concluiu-se esta etapa da discussão fazendo-se uso do pensamento exposto por Brandão (2007), que teceu uma crítica ao sistema educacional excludente de alunos com potencial. A autora afirmou:

[...] os instrumentos físicos e simbólicos não são acessíveis a todos. Algumas crianças só podem ter acesso aos mesmos por meio da escola. O trabalho empreendido nas Salas de Recursos de AH/SD deveria ser oferecido para todos os alunos (p.96).

3.5 ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO NAAH/S DO PARANÁ

A próxima classe, “**Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná**”, retratou o trabalho realizado em cada Unidade de Atendimento do NAAH/S e pela coordenação geral. Esses dados foram divididos em 4 subclasses, representadas na tabela 10.

Tabela 10 - Dados quantitativos referentes à classe “Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná”.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|---|-------------------------------------|------------|-----------------|-----|
| Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S do Paraná | Unidade de Atendimento ao Aluno | 4 | 3 | 30 |
| | Unidade de Apoio à Família | 5 | 2 | 20 |
| | Unidade de Atendimento ao Professor | 4 | 2 | 20 |
| | Coordenação Geral | 3 | 1 | 10 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Existem três unidades de atendimento, como se observa, no NAAH/S do Paraná, orientadas pela coordenação geral, conforme exposto pelos participantes. Como representado na tabela, a subclasse “**Unidade de Atendimento ao Aluno**” foi citada por 30% dos participantes e pode ser comprovada nos excertos a seguir:

*P3 Meu trabalho na **oficina de linguagem** é mostrar possibilidades dentro da área de Português, seja na **produção de texto, na Literatura**, coisas que eles frequentemente não veem na escola com a profundidade que a gente pode fazer aqui. Então, no caso da **história em quadrinhos** eu fiz uma aula exploratória, pra ver se eles se interessavam pelo assunto e eles se apaixonaram. A partir dessa aula, a gente começou a direcionar o projeto, onde eles conheceram bem a fundo **como é que se produz parte por parte o desenho e o roteiro**.*

*P5 Eu desenvolvo quatro **oficinas de Artes Visuais**. No primeiro grupo de oficina são **atividades mais exploratórias**, eu estou conhecendo melhor os alunos e eles estão me conhecendo também. A gente está tentando achar uma proposta que eles queiram se aprofundar. **A oficina do segundo grupo, com História em Quadrinhos, em parceria com a professora de linguagem, a gente está fazendo um projeto de animação**. Na oficina de arte visual da tarde, o grupo é muito questionador, está sendo ótima a **discussão sobre arte contemporânea**, eles contribuem mesmo. E a outra oficina é um grupo que tem habilidades em desenho, a proposta é **desenvolver desenho**, aprimorar o que eles já sabem, entender o desenho como uma forma de expressão artística.*

Sobre a oficina de História em Quadrinhos citada pelo P3 e pelo P5, encontrou-se, em Rossato et al. (2012), a descrição detalhada desse trabalho desenvolvido em conjunto pelos professores da oficina de linguagem e de artes visuais do NAAH/S, com os alunos que frequentavam as salas de recursos. Nessa pesquisa, os autores apresentaram a sala de recursos de AH/SD como o espaço propício para o atendimento de alunos com indicadores de superdotação. Ressaltaram a importância da descaracterização das salas de recursos de altas habilidades/superdotação em relação às salas de aulas comuns, do ensino regular, demarcando algumas diferenciações entre elas.

Os autores concluíram que as salas de recursos de AH/SD apresentam uma organização física e estrutural que permite um melhor envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas – direcionando os conteúdos e etapas a serem cumpridas – além de uma flexibilidade de metodologias que favorece o aprimoramento do seu potencial. Salientaram, ainda, que a sala de recursos é um ambiente favorável para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, desde que, para a realização de tais trabalhos, se disponha também de profissionais capacitados:

[...] esta metodologia só pode ser posta em prática de modo eficaz se os profissionais envolvidos com o atendimento nas Salas de Recursos, além da formação em sua área específica, possuírem perfil de pesquisadores e se sentirem estimulados com desafios, pois são essas as realidades encontradas nesse ambiente (ROSSATO et al., 2012, p.12).

Conforme citado no Documento Orientador (BRASIL, 2006), essa Unidade de Atendimento tinha o objetivo de apoiar os alunos com AH/SD, os professores e a comunidade em geral, constituindo-se como um espaço para identificação da área de interesse do aluno e enriquecimento curricular. Esses objetivos foram atingidos pelo NAAH/S do Paraná, mas só puderam ser viabilizados a partir da oficialização desse Núcleo, em 15 de dezembro de 2010, quando se disponibilizou carga horária para contratação de professores de áreas específicas, da própria rede estadual de ensino. Essa era uma necessidade constatada pela equipe do NAAH/S, mas que, antes desse fato, não podia ser suprida (Cianca et al., 2011; LEONESSA et al., 2012).

Entre as oficinas que puderam ser desenvolvidas na Unidade de Atendimento ao Aluno, podem-se citar as de: Artes (Londrina e Rolândia), Biologia, Linguagem e Comunicação, Física, Educação Física (Rolândia) e Filosofia. Os trechos seguintes ilustram o trabalho desenvolvido pelo participante 10:

*P10 No Ensino Médio também é um pouco diferente, é mais voltado pra **prática de Física e Química**. Então, por exemplo, hoje eu vou começar a fazer ponte de palito com eles, vou dar modelo de ponte mesmo, usando palito de sorvete, vamos ver qual que é a metragem, nesse sentido, bem prática. No segundo horário, eu desenvolvo **projetos**, nós estamos trabalhando com **robótica, com material alternativo**, baixo custo. Por exemplo, esse é um chassi que a gente chama, é uma tábua de carne. Isso aqui é roda de impressora velha, a gente tira e vira roda, algumas coisas a gente compra. Fio, a gente aproveita bastante de fontes de computador estragado, parafuso é tudo de computador, motor a gente compra, mas sempre tenta ver o preço mais barato, aproveita o motor também, de computador. Aqui tem bastante sucata, a gente vai começar reaproveitar os motores, tudo que precisa ali a gente dá um jeito de tirar.*

Notou-se que a atividade do professor de oficinas demandou muita criatividade também, o que sugeriu o uso do reaproveitamento de materiais alternativos ou com baixo custo. Esse é um elemento que foi citado em outra subclasse “Falta de recursos financeiros/materiais” dessa pesquisa e será analisado com mais detalhes em outro tópico.

O NAAH/S do Paraná tem uma especificidade que o difere dos demais. Muitas atividades de enriquecimento curricular são desenvolvidas nas salas de recursos de AH/SD, que funcionam em parceria com o NAAH/S, fato determinado no início do funcionamento desse Núcleo em 2006. Assim, constituem o atendimento aos alunos com AH/SD da rede pública estadual de Londrina e Região: as salas de recursos de AH/SD e as atividades das oficinas realizadas no NAAH/S.

Outra subclasse, obtida por meio das entrevistas, foi “**Unidade de Apoio à Família**”, citada por 20% dos participantes. Os trechos que exemplificam esse atendimento são:

*P9 Eu vejo que o meu trabalho hoje, além de fazer todo o **contato com a família, de orientação pra eles do que são as altas habilidades/superdotação**, a gente observa na escola como um todo, não só com altas habilidades, a carência dos pais em relação a "O que eu faço com meu filho na adolescência, na infância, com determinados comportamentos?". Então, eu acabo ampliando um pouco mais esse atendimento pra eles, mas que ainda não está*

totalmente estruturado, estou criando, estou pensando em possibilidades.

*P9 Hoje eu vejo que meu trabalho é com o aluno, não só **identificação**, mas um trabalho envolvendo a sua relação com ele mesmo e com o mundo, com as pessoas, com seu cotidiano tentando fazer esse cruzamento com a família dele, além de sempre estar acompanhando. A gente busca sempre trabalhar em equipe, então, na **orientação com o professor** eu procuro estar junto, porque algumas coisas que eu observo no aluno, eu já posso orientar o professor. Quando às vezes eu estou com os pais também a coordenadora da unidade de atendimento ao professor está comigo. E a gente tenta sempre **discutir e trocar informações**, principalmente **com o professor da sala de recursos** que está mais tempo com o aluno, então o trabalho é bem amplo.*

*P9 Eu realizei um **grupo de pais** à noite e não consegui dar continuidade, em função das outras coisas que foram surgindo, hoje eu sinto a necessidade dos novos pais, que entraram, participarem do mesmo grupo que eu fiz no início e os que já fizeram, fazer um outro nível de grupo, um aprofundamento, porque nós tivemos também, um aumento no número de alunos novos e pais sedentos de orientações do tipo “O que eu faço agora”?*

*P9 Nós temos alunos que, às vezes, a gente precisa fazer o **acompanhamento**, estar em contato, quando ele tem algum atendimento, seja no CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial) ou atendimento clínico particular. Como psicóloga, procuro estar em **contato para discutir com o profissional**. Nós temos alunos que são do município, então já fizemos **reuniões em equipe pra encaminhar esse aluno para algum serviço específico**. Nós encaminhamos pro CAPS e fomos discutindo com a Secretaria Municipal, com a escola, com a família. É feito um relatório pra encaminhar, porque o atendimento em si, enquanto psicóloga, é impossível fazer. Então, eu faço muito **a identificação de algumas necessidades e encaminhamentos também**.*

Os fragmentos selecionados indicaram que as funções exercidas pelo psicólogo do NAAH/S incluíam o contato com a família, para orientação sobre as AH/SD do filho, por meio de entrevistas ou grupos de pais. Também cabia ao psicólogo orientar o professor, tanto do ensino regular quanto das salas de recursos, discutindo cada caso especificamente. Também é relatado como seu papel identificar, junto ao aluno, questões relacionadas à sua vida emocional e fazer os devidos encaminhamentos para atendimentos fora do NAAH/S, com profissionais especializados, e manter contato com eles para acompanhar melhor esses alunos.

Com o respaldo do Documento Orientador (BRASIL, 2006), pode-se verificar que, apesar do pouco tempo em atividade no NAAH/S do Paraná, essa Unidade tem realizado suas funções de “dar suporte psicológico e emocional à

família do aluno com AH/SD (p. 25)” e também de orientar os profissionais envolvidos sobre as características do desenvolvimento das AH/SD. Ainda com base no mesmo Documento, essa Unidade deveria ser composta por dois psicólogos e um monitor bolsista formado em Psicologia (BRASIL, 2006), fato que não ocorreu até o momento da coleta de dados para esta pesquisa.

O exemplo a seguir ilustra a visão de um dos participantes sobre o trabalho desenvolvido nessa Unidade:

*P4 E nós contamos com a participação de uma psicóloga, da Unidade de Apoio à Família, algumas crianças a gente sabe que extrapola da parte pedagógica, alguma questão que a gente tem dúvida, a gente **busca o apoio dela, na complementação dessa avaliação.***

Pode-se depreender dessa citação que cabe à Unidade de Apoio à Família implementar estratégias que favoreçam o desenvolvimento socioemocional do aluno superdotado e talentoso, conforme citado no Documento Orientador (BRASIL, 2006), incluindo-se o sistema familiar nos atendimentos realizados pelo NAAH/S.

A próxima subclasse retrata a “**Unidade de Atendimento ao Professor**” que foi citada por 20% dos participantes da seguinte maneira:

*P6 Eu sou **responsável pela unidade de atendimento ao professor**, a função nessa unidade é **orientação aos professores**, tanto os que são ligados diretamente ao NAAH/S, que são os **professores de áreas específicas, que trabalham com oficina, com os alunos**, então a minha parte é orientar, é falar sobre superdotação, o tipo de trabalho que dá pra ser feito, até onde é nossa área, a parte pedagógica mesmo, **planejamento desses professores.***

*P6 **Orientar os professores das salas de recursos** que também são ligadas ao NAAH/S, do Colégio Vicente Rijo e de Rolândia, com a parte de **identificação, conversa com os pais, o retorno para a escola**, então é a minha função, mas a gente procura trabalhar em conjunto.*

Essa Unidade de Atendimento é composta por um coordenador (pedagogo) e pelo coordenador geral do NAAH/S, em conformidade com o Documento Orientador (BRASIL, 2006). As declarações destacadas explicitam a troca de informações entre esta unidade e os professores que atendem alunos com

AH/SD, seja no NAAH/S, seja nas escolas regulares que têm alunos com AH/SD matriculados. Essa unidade tem a função de orientar os professores quanto à identificação, ao processo de ensino/aprendizagem e ao encaminhamento dos alunos, auxiliando a comunidade escolar a adotar procedimentos de enriquecimento curricular e, em alguns casos, de aceleração.

Deveriam, também, compor o quadro de profissionais, dessa Unidade, um professor itinerante e um monitor bolsista, graduado na área de educação. Mas é importante ressaltar que a oferta dos serviços de itinerância nas escolas (propostos pelo Documento Orientador) é feito pela coordenadora da Unidade, tendo em vista que o NAAH/S do Paraná não possui esse profissional. Esta função pode ser exemplificada com a explanação seguinte:

*P6 Têm alunos que não vão bem na escola e que a gente **orienta as adaptações, no tipo de avaliação, no tipo de atividade** pra que ele tenha um desempenho melhor, esperado para aquela faixa etária, para aquela série que ele está frequentando, pra que ele possa passar de ano, mesmo sabendo que ele domina o conteúdo mais do que outros alunos, mas **a nota nem sempre é a esperada**, porque ele não consegue colocar no papel da forma que é esperada pelo professor.*

Nesse trecho fica claro que nem sempre o aluno superdotado tem um bom desempenho acadêmico e, muitas vezes, a escola necessita de orientações sobre como desenvolver um trabalho específico com esses estudantes no ensino regular. Sobre esse aspecto citado pela P6, Azevedo e Mettrau propõem que um dos objetivos da formação de professores deveria ser o de ressignificar as concepções errôneas sobre AH/SD, acima de tudo quando se admite que “o fazer pedagógico tem dificuldades em transpor muitos desses mitos e crenças dos quais os professores, em geral, estão impregnados” (AZEVEDO; METTRAU, 2010, p. 35).

A função definida pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006) de promover cursos de formação para professores, no caso do NAAH/S do Paraná, tem sido suprida pela Secretaria Estadual de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial Inclusiva.

Para que a atuação dos professores atenda às expectativas, faz-se necessária a consolidação de ações efetivas que os ajudem para a atuação docente, através da formação continuada. Lyra, Cianca e Vitaliano (2011) pesquisaram o nível de conhecimento sobre AH/SD dos alunos do Programa de Mestrado em Educação

da Universidade Estadual de Londrina, matriculados em disciplina que abordou a formação do professor para inclusão de alunos com NEE, no ano de 2010. As autoras verificaram que as concepções sobre AH/SD eram permeadas de idéias próprias do senso comum e que a maioria dos participantes não havia tido contato com o tema na graduação. Alguns deles tinham ouvido superficialmente, na pós-graduação, mas não o suficiente para superar os conceitos errôneos e mitos comuns a essa área.

Sobre a formação docente para a prática profissional com AH/SD, Barreto e Mettrau (2011) ressaltaram a necessidade dos cursos de formação incluírem disciplinas que abordassem AH/SD, para possibilitar uma melhor qualificação desses docentes, sanando, ou pelo menos reduzindo, suas dificuldades nessa especialidade. Também recomendaram que o embasamento teórico desses profissionais

[...] não se deve restringir apenas **ao conceito e características** marcantes, mas deve-se ampliar para a viabilização de subsídios sobre a **prática educacional relativa ao processo ensino-aprendizagem, elaboração de programas, planejamento de atividades**, dentre outras (p. 424).

Além do aprofundamento teórico é importante investir na formação, para a prática, dos profissionais que atuam com os alunos superdotados, visto demandarem eles ações educativas que abrangem uma gama variada de interesses e habilidades. Faz parte das atribuições, também, dessa Unidade, incentivar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos, concursos, entre outros (BRASIL, 2006), aspecto que foi destacado pelos participantes como um fator positivo no trabalho do NAAH/S, e será abordado posteriormente.

Sobre a subclasse “**Coordenação Geral**”, 10% dos participantes citaram suas atribuições, conforme se observa a seguir:

*P4 Atualmente eu sou a coordenadora do NAAH/S e o meu trabalho é **gerenciar todo o trabalho pedagógico, o trabalho das unidades de atendimento ao aluno, da unidade de atendimento ao professor, da unidade de atendimento à família e as salas de recursos de forma geral.***

*P4 A gente **reúne todos os dados sobre o aluno, senta, discute e fecha um relatório com encaminhamento**, não gosto da palavra diagnóstico, nós não vamos diagnosticar se este é ou não, colocar*

*uma peneira e separar esse é joio esse é trigo, **nós vamos dar oportunidade a todos que chegam** e respondem a todas essas características que são esperadas.*

A seguinte explanação de P4 resumiu as funções por ela administradas:

*P4 Estando no NAAH/S, nós temos todo um **protocolo** onde procuramos **identificar quem é esse aluno**, quais suas características, qual o **olhar da sua família** sobre ele, qual a **visão da escola dele, dos seus professores, da equipe de trabalho** e trabalhar com esse aluno para conhecer verdadeiramente quem é essa pessoa, quem é essa criança, quem é esse adolescente que está na sua frente, o que ele traz de características que o difere do outro, o que está acontecendo dentro dele pra que essa aprendizagem, esse vulcão, essa avidez de vontade por coisas novas e diferentes que está dentro dele possa estar acontecendo.*

Encerrou-se, dessa maneira, essa classe, que analisou o funcionamento do NAAH/S do Paraná, descrevendo suas Unidades de Atendimento e o papel desenvolvido pela coordenação geral.

3.6 “ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS NO TRABALHO”

Apresenta-se, nesta etapa, os “**Aspectos positivos encontrados no trabalho**”. O objetivo é verificar como os participantes perceberam os fatores gratificantes desenvolvidos no trabalho, bem como aqueles relacionados às questões pessoais. Nesse intuito, essa classe está composta de quatro (N=4) subclasses, demonstradas na tabela 11.

Tabela 11 - Dados quantitativos referentes à classe Aspectos positivos encontrados no trabalho.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|--|--|------------|-----------------|-----|
| Aspectos positivos encontrados no trabalho | Experiência pessoal e/ou profissional gratificante | 11 | 8 | 80 |
| | Avaliação da equipe de trabalho | 7 | 6 | 60 |
| | Crescimento profissional/acadêmico | 7 | 5 | 50 |
| | Ampliação e disseminação de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação | 4 | 4 | 40 |

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro aspecto positivo salientado é o que formou a subclasse “**Experiência pessoal e/ou profissional gratificante**”, e foi citado por 80% dos participantes, das seguintes maneiras:

*P1 Eu acho que o mais positivo de todos é **gostar do que eu faço**, a gente tem que procurar estar trabalhando no que gosta, ter um contato bom com o trabalho.*

*P4 Eu vejo que o que a gente tem de produtivo são **as oportunidades de encaminhamento que essa criança ou esse adolescente possam ter. Eu acho que esse é um dos nossos papéis**. Mas, na minha opinião, uma das funções essenciais é: olhar esse aluno, captar a essência dele e **dar oportunidades pra que ele possa ter conhecimento, ter acessos diferenciados a esses conhecimentos**, e quem sabe, o encaminhamento que ele vai dar quando ele começar a crescer de fato. Que ele possa ter um respaldo teórico, oportunidades, experiências e que isso faça diferença até mesmo, na sua escolha profissional, no seu próprio curso, nos encaminhamentos que ele vai dar pra sua vida.*

*P5 Então aqui, o aspecto positivo é que você encontra gente que é apaixonada por arte como eu sou, **as discussões são boas, então você propõe uma atividade e vê que eles gostaram, percebe a vontade de fazer** ou eles falam: "Ai isso aqui não é muito interessante". Eu gosto disso porque é uma coisa que está sendo construída e de gente que está a fim de construir isso. Então, eles virem aqui pra desenvolver uma coisa que eles já gostam é muito legal. Você encontrar essa mesma **vontade que eu tenho de desenvolver esses temas, de trabalhar com arte**, é muito legal encontrar isso aqui nesse espaço, isso é o mais positivo de tudo, **são os alunos, esse encontro com eles, essas pessoas, então pra mim é o mais legal de tudo**.*

*P10 Então, esse retorno também, que dá para o professor até aprender com eles, **a gente aprende com eles**, às vezes ele sabe mais que o professor. Então, essa **troca de informação é ativa**, porque no ensino regular, você ensina pro aluno um assunto e ele fica “Eu nunca vi isso, eu não aprendi”. O outro está motivado pra aprender, ele acha importante, ele gosta das mesmas coisas que a gente, então **esta troca ativa de conhecimento eu acho que é mais produtivo pra mim**.*

Essas falas revelaram o prazer que os participantes sentem no trabalho com esse alunado, ao salientarem que, por meio das trocas de informações, a experiência pessoal e profissional se torna gratificante em sua vida. Ourofino e Guimarães (2007) abordaram a importância da dedicação profissional e pessoal dos envolvidos com essa população que demanda práticas pedagógicas diferenciadas e flexibilidade no modo de conceber a superdotação. Assim, as autoras destacaram:

[...] o manejo produtivo com alunos com altas habilidades/superdotação remetem a atenção e dedicação dos profissionais envolvidos a uma profunda reflexão sobre o papel de cada um na construção de práticas educacionais viáveis para a realidade brasileira, bem como para cada aluno dentro de sua realidade mais imediata, sem perder de vista as possibilidades e perspectivas mais ousadas no desenvolvimento de seu potencial (p.50).

O papel de promover um ensino de qualidade, assumido pelo professor, o seu comprometimento em atender globalmente os alunos superdotados e os aspectos pessoais que são mobilizados nas trocas entre professor e aluno podem ser exemplificados na explanação feita por este participante:

*P3 Aspectos positivos? O que eu sempre busquei na Educação, acho que eu encontrei poucas vezes, **é essa troca**. Acho que o mais interessante pra gente, enquanto professor, é **passar, mas também receber**. E eu voltei a ter isso com os alunos de altas habilidades. **É um prazer enorme a gente trabalhar com eles**, tanto no aspecto físico mesmo, contato físico, eles são dóceis, são amáveis, um ou outro que é um pouco diferente, mas ainda assim, são poucos alunos. A gente pode **ter um olhar diferenciado para eles**, às vezes pode perguntar sobre a vida pessoal dele, sobre o que ele está passando, a gente até sabe se esse aluno está passando por um problema familiar, então **é uma proximidade maior**, o que a gente não consegue quando tem 300 alunos. E esse **poder produzir**. O que você apresenta pra eles, a gente consegue a produção. Vai ter um resultado e normalmente bons resultados, então isso **é muito prazeroso, essa troca**. Você sente que ensinou e que aprendeu também.*

Renzulli (1992) afirmou acreditar na existência de algumas características pessoais dos professores, necessárias para o trabalho com aluno superdotado. Diz o teórico: [essas características]

[...] include flexibility, openness to experience and new ideas, a high energy level, optimism, commitment to excellence, and enthusiasm for living²⁷ (p.180).

O autor também recomendou que essas características devem ser consideradas na seleção de professores que atuarão com superdotados, antes até da formação destes. Este dado demonstra a importância que Renzulli (1992) atribuiu à análise das características pessoais que podem estimular o desenvolvimento do

²⁷ Inclui flexibilidade, abertura para experiências e novas idéias, um alto nível de energia, otimismo, compromisso com a excelência, e entusiasmo para viver (tradução nossa).

potencial desses alunos, entre as quais: a flexibilidade, abertura a novas ideias e otimismo. Essas características podem ser observadas nestes relatos dos participantes

*P2 Então, positivo, eu tenho principalmente a questão das descobertas. **Todo dia eu descubro alguma coisa nova**, não só no trabalho, mas nas crianças, todos os dias eu estou atualizando a minha visão sobre as altas habilidades, porque é uma mudança de visão a respeito do trabalho com essa criança. Meu trabalho sempre foi bem estruturado com começo, meio e fim, e aqui as coisas nem sempre funcionam exatamente como a gente programa. Então, eu **estou aprendendo, flexibilizando** poderia dizer, não só meu pensamento como a minha maneira de encarar, tanto o ensino como a aprendizagem. E que aqui a gente **está aprendendo constantemente**, e isso tem sido muito positivo. Eu tenho levado um pouco pra minha vida isso, essa flexibilização de pensamento, de visão que nem tudo é tão estruturado como a gente programa, pontos positivos são muitos nesse trabalho.*

*P7 Se a gente avaliar a Educação de maneira geral, **o NAAH/S é um sonho**. Se a gente analisar que aqui eles têm um ambiente onde podem escolher o que estudar de acordo com a sua área de interesse, onde não existe a obrigatoriedade, eles vêm se quiserem, a avaliação que é feita não vale nota, é simplesmente **aprender por prazer**. Onde não existe excesso de aluno pra ser atendido, ou seja, todos eles podem **receber um atendimento de qualidade**, eles não estão inseridos numa massa, onde a preocupação é com o conteúdo e não o sujeito. Aqui a gente está **preocupado com o sujeito, o investimento é no indivíduo**. Então, isso é **um sonho dentro da realidade brasileira**, e olha que ainda falta muita coisa, mas isso é um sonho.*

As declarações acima são confirmadas por Costa, Antonioli e Dal Forno (2012), que analisaram a relação entre a formação de professores, o conceito de professor reflexivo e o estudante com AH/SD. As autoras afirmaram que o profissional reflexivo tem a capacidade de ver a sua prática “como espaço e momento de reflexão crítica, na qual se problematiza a realidade pedagógica” (p.10) oferecida aos alunos com AH/SD. Para as autoras, refletir, reelaborar e analisar criativamente os percursos de sua ação favorecem a busca por soluções de conflitos por ora encontrados na profissão, tendo a possibilidade de estar construindo e reconstruindo constantemente.

Outro aspecto positivo, mencionado por 60% dos participantes, refere-se à subclasse “**Avaliação da equipe de trabalho**”, que podem ser observados nas seguintes afirmações:

*P1 Eu vejo no NAAH/S **um aspecto muito positivo da equipe.** Porque é uma equipe que não tem nenhum problema funcional, por exemplo, problema de trabalho, problema de relacionamento, ou a gente não vê faltas, por exemplo, **é uma equipe muito comprometida com o trabalho.***

*P2 O **trabalho em grupo, que é uma outra perspectiva muito boa,** o trabalho aqui é ferramenta em grupo. Então, a gente diminui um pouquinho as resistências, outra coisa que também eu acho que está fazendo bem pra vida, porque a **gente faz trocas constantes e isso melhora e muito a qualidade da relação,** não só com o outro, mas com a educação mesmo. Quando falo do **trabalho em grupo** é com os meus colegas, principalmente quando você chega por último e sabe bem menos, e vê como é interessante essa troca.*

*P4 Mas o relacionamento social neste momento do grupo está muito bom, não vejo problemas de relacionamento, de administração em relação à falta de professores, essas coisas mais burocráticas, e mesmo de relacionamento, **está uma equipe forte com vontade de crescer, com vontade de aprender, com garra, de investimento que eu acho que é muito bom pra área.***

Pode-se notar, nesses relatos, que os participantes fazem uma avaliação positiva da equipe envolvida no trabalho, ressaltando que são profissionais comprometidos, em razão de haver investimento no relacionamento grupal. Renzulli (1992) versou sobre o papel central do professor no desenvolvimento pleno do potencial dos alunos superdotados, sugerindo a existência de três componentes que devem ser valorizados pelo sistema educacional: o aluno, o professor e o currículo.

Para o autor, o componente mais importante é o professor e, principalmente, “their love for the material they are teaching²⁸”. Assim, o “romance com a disciplina” referido por Renzulli (2012, p.170) caracteriza-se pelo domínio da disciplina de sua responsabilidade e a paixão pela sua área de conhecimento. As declarações acima condizem com o pensamento de Renzulli, segundo o qual, além da paixão pelo ensinar, a formação também é importante na prática pedagógica. Concluiu o autor: “both personality and training contribute to the development of teachers who encourage and facilitate creativity²⁹” (p.180).

A subclasse seguinte, “**Crescimento profissional/acadêmico**”, foi referida por 50% dos participantes, conforme destacado abaixo:

²⁸ O amor deles pela disciplina que estão ensinando (tradução nossa).

²⁹ [...] Tanto a personalidade quanto a formação contribuem para o desenvolvimento de professores que incentivam e facilitam a criatividade (tradução nossa).

*P3 Eu encontrei aqui no NAAH/S pessoas interessadas em melhorar a Educação. E essa equipe é muito disposta. Então, é **participação em eventos, publicação de artigo, esse grupo de estudos** que a gente tem agora. Então, eu acho que esse encontro com as pessoas que realmente gostam de estudar, que querem estudar, que querem que a educação melhore, acho que esse é um ponto a ser destacado.*

*P4 Nós estamos sempre **discutindo**, na medida do possível, claro que quando a gente lê todo esse referencial teórico e compara com todas as outras necessidades, percebe que ele não é suficiente. Entretanto, eu vejo que já é um ponto de partida, uma **possibilidade que nós temos de estar buscando, pesquisando e construindo novos conhecimentos**.*

*P5 Eu acho que o trabalho que eu faço aqui, no NAAH/S, ainda está em construção. As **metodologias são todas diferentes**, então **a gente tem que estudar o tempo todo**, tem que pensar melhor em **como contribuir mais com esse aluno** que vem aqui. É uma coisa que muda o tempo todo, e isso me motiva, ainda me fascina, ainda eu tenho vontade de fazer isso por eles e por mim também, eu até acho que **eu acrescento muito no trabalho que eles fazem e na formação deles, mas eles também contribuem muito pra minha**, isso é o que mais fascina.*

Notou-se que os participantes demonstraram preocupação com sua formação a fim de poderem contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos. Nessa perspectiva, Costa; Antonioli e Dal Forno (2012, p.10) afirmou: “[...] a formação do professor não se constrói unicamente através de acúmulo de cursos sobre o tema AH/SD, mas sim de uma postura de reflexividade e crítica sobre a realidade em que o professor se encontra”. A formação de professores tem sido debatida por vários autores, entre as quais Vitaliano (2002; 2007; 2010), Miranda (2009) e Freitas (2006). Para esses estudiosos, a busca pelo conhecimento depende muito do interesse e da necessidade pessoal de cada profissional, porém o acesso aos conhecimentos produzidos pela comunidade científica raramente é proporcionada pelos professores que trabalham no dia-a-dia com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto aos profissionais do NAAH/S do Paraná e os professores das salas de recursos, a formação continuada tem sido oferecida pela SEED. Este dado pode ser confirmado pela seguinte explanação:

*P9 Então, a Secretaria Estadual de Educação hoje, com a Denise Mattos, **atual coordenadora do serviço, está dando todo o apoio, tanto que ela está oferecendo grupo de estudos, ela está em contato com a gente sempre.** No ano de 2011, ela compareceu aqui no NAAH/S duas ou três vezes, fora os contatos por telefone. Então, **a nossa formação,** está sendo, do meu ponto de vista, responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e não da Federação.*

Ao analisarem-se as considerações expostas pelo P9, confirma-se o que foi sugerido no Documento Orientador (BRASIL, 2006, p.14), isto é, que o papel de incentivar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos e concursos atribuído às Secretarias, tem sido cumprido. A política de formação continuada também foi tema discutido por Ourofino e Guimarães (2007, p.60) e Barrera Pérez e Freitas (2011, p.120), as quais ressaltaram a necessidade de formação docente, conforme consta no referido Documento.

Ainda sobre os aspectos positivos encontrou-se a subclasse **“Ampliação e disseminação de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação”**, citada por 40% dos participantes, os quais relataram o seguinte:

*P7 [...] mas é importante esse percurso todo porque a gente está **construindo nosso próprio material,** principalmente na nossa realidade, a realidade brasileira. Acho que não dá pra comparar o superdotado brasileiro com o superdotado que já está sendo trabalhado há muito mais tempo em outros países. Então, **nós estamos construindo uma outra realidade,** estamos começando, esse atendimento aqui tem 6 anos, então está longe ainda da gente ter produção suficiente, que seja realmente orientadora da prática, mas estamos fazendo, **o legal é que a gente está fazendo história.***

*P9 **A área está crescendo, as pessoas estão conhecendo mais.** Nós tivemos o último Congresso de Educação Especial aqui em Londrina e, pela primeira vez, existia uma sala só pra altas habilidades/superdotação pra discutir o assunto. Então, eu acho que está crescendo e saindo de Brasília, Rio Grande do Sul, essas regiões onde têm muita pesquisa e está ampliando para outras regiões.*

*P4 O SIES³⁰ foi um evento oferecido aos colegiados onde alguns estiveram presentes, mas foram muito poucos, então desses que tiveram a gente sentiu **uma abertura, uma possibilidade de desenvolver um trabalho.** Como por exemplo, no Departamento de Matemática a professora A.T. trouxe seus alunos para **desenvolver um projeto com os nossos alunos,** no final de 2011 e promete pra*

³⁰ SIES – Evento promovido pela Universidade Estadual de Londrina, que aborda a inclusão no ensino superior.

*2012 trazer uma nova equipe. Temos a professora Eliza Tanaka, do Departamento de Psicologia da UEL, que tem também **feito um trabalho muito bom de parceria** com a gente dentro do NAAH/S.*

*P10 Eu acredito também que está caminhando o acesso aos materiais teóricos, mas ainda seria o acesso que o pessoal do NAAH/S oferece para os outros. Também, o que é legal em Londrina e tentando fazer em Rolândia, são os **grupos de estudos, é interessante porque divulga o tema**. Então, o acesso básico para o professor que quiser é a **cartilha do MEC**, que vai dar uma visão geral. Também, tem a Susana Pérez e a Soraia Napoleão Freitas que são referências na área, com publicação delas.*

Sobre a coletânea de livros do MEC, mencionada pelo P10, consta que ela foi lançada em 2007, após a implantação dos NAAH/S, e serviu como referência na formação de professores para atuarem com AH/SD, orientando-os em relação tanto à teoria quanto à prática profissional. Portanto, vale salientar que o aluno superdotado demanda a capacitação de profissionais com a finalidade de discutir ações embasadas em concepções apropriadas sobre esse aluno que necessita de AEE.

Virgolim (2007) recomendou que a teoria deve estar sempre aliada à prática, e afirmou que, no Brasil, as “publicações que enfocam a educação do superdotado ainda são escassas, embora a necessidade de aumentar os serviços direcionados a essa população tenha sido repetidamente assinalada” (p.25).

Quanto ao exposto, Freitas (2006, p. 125) corroborou os dados acima citados e salientou que se deve partir do pressuposto de que

[...] a construção do conhecimento teórico-científico aliada aos saberes experienciais dos profissionais da educação, possibilita a articulação de um trabalho educacional orientado, consciente, que possibilite a construção de meios adequados aos fins postos como emergentes no panorama educacional inclusivo. (Grifo nosso).

A próxima classe, “**Dificuldades encontradas no trabalho**”, abordou aspectos como: falta de recursos financeiros/materiais, dificuldade do professor do ensino regular na identificação do aluno superdotado, questões pessoais de adaptação ao trabalho, entre outros fatores que foram subdivididos em seis (N=6) subclasses de acordo com a tabela 12.

Tabela 12 - Dados quantitativos referentes à classe “Dificuldades encontradas no trabalho”.

| Classe | Subclasse | Frequência | Nº Participante | % P |
|--------------------------------------|---|------------|-----------------|-----|
| Dificuldades encontradas no trabalho | Falta de investimento e de recursos financeiros/materiais | 8 | 8 | 80 |
| | Questões pessoais de adaptação e/ou insegurança no trabalho | 5 | 5 | 50 |
| | Dificuldade do professor do ensino regular em identificar o estudante superdotado | 5 | 5 | 50 |
| | Necessidade de ampliar parcerias | 6 | 4 | 40 |
| | Talento desperdiçado/aluno desmotivado | 4 | 4 | 40 |
| | Falta de tempo para estudar | 2 | 2 | 20 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 12 demonstraram que a maior dificuldade encontrada no trabalho refere-se à falta de investimento e de recursos financeiros/materiais, citada pela maioria dos participantes (N=8), 80%.

*P9 Eu acho que um aspecto negativo é principalmente a nossa **dificuldade em ter instrumentos necessários**, mas estou falando da minha área. Então, está sendo discutida essa **autonomia financeira** do serviço com a Secretaria, porque a gente acaba dependendo. Ainda bem, que nós temos o apoio tanto da escola quanto do Núcleo, mas às vezes a gente precisa de outras coisas que não são possíveis.*

*P8 Eu acho que tem falta **de material também, de estrutura física, de computador**. De seis computadores, a gente só está com dois funcionando, ele está defasado, nem funciona direito. Agora, de estrutura, é mais de material mesmo, dos alunos que desenham, ter acesso a lápis de qualidade, são os que a gente tem aqui.*

Nessas declarações pôde-se observar que a grande dificuldade referiu-se à falta de recursos de ordem financeira e material. Percebeu-se o empenho dos profissionais em obtê-los por meio de investimentos próprios, conforme relatado pelos participantes.

*P5 O aspecto negativo... eu penso que esse espaço precisa contar com **mais recursos, de materiais**, por exemplo às vezes, uma atividade exploratória desse grupo, eu não preciso pedir pra eles comprarem, a gente vai lá e compra aquarela, e compra pincel, compra uma tela. Então, eu invisto muito, todo mês tem um investimento grande.*

*P1 Eu acho que a gente **tem pouco recurso pra trabalhar**. Eu acho que é mais complicado pra gente fazer coisas inovadoras ou bons trabalhos, mas **a gente precisa de recursos**. Muitas vezes, a gente precisa colaborar, tirar dinheiro do bolso pra conseguir esses projetos. Isso acontece, ninguém reclama, mas se a gente tivesse mais apoio de recursos, tanto **de espaço físico, mobiliário**. A gente está agora com os **computadores estragados**, estão parados sem recursos pra consertar, esse ponto é um aspecto negativo.*

Esses dados demonstraram, também, que os professores envolveram-se pessoalmente no trabalho do NAAH/S do Paraná, nas salas de recursos e nas oficinas para atender seus alunos, com alternativas para aprimorar o atendimento diferenciado a eles.

Brandão (2007) verificou que a principal dificuldade verificada pelos participantes da sua pesquisa relacionava-se à falta de condições materiais e de equipamentos tecnológicos para o enriquecimento do trabalho e o desenvolvimento de pesquisas científicas. A autora ressaltou “ainda que esse serviço de apoio especializado esteja longe dos objetivos para os quais foi pensado – especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais” (p.96), o ambiente educacional e a dinâmica pedagógica desenvolvida propiciaram a aquisição de novos conhecimentos”.

Os exemplos citados indicaram que a falta de recursos é um fator limitador do desenvolvimento do trabalho com esses alunos, mas uma das maiores dificuldades encontradas na atuação profissional para inclusão de alunos com NEE diz respeito às

barreiras atitudinais que podem ser entendidas como crenças e comportamentos que caracterizam práticas pedagógicas excludentes, que controlam sem acompanhar, dominam sem formar e sufocam a liberdade do sujeito sem instrumentalizar (GERMANI, 2004, p.2-3).

Sobre a referida citação, pode-se inferir que os professores do ensino regular necessitam, sim, de capacitação para atuação profissional, mas acima de tudo precisam rever suas concepções de superdotação e reconhecer suas limitações

personais, preconceitos e barreiras atitudinais, conforme demonstraram as pesquisas na área (GERMANI, 2004; DELPRETTO, 2009; COSTA; ANTONIOLI; DAL FORNO, 2012).

Para dar continuidade à discussão do tema sobre formação de professores, a próxima subclasse formada a partir das falas de 50% dos participantes e denominada “**Dificuldade do professor do ensino regular em identificar o estudante superdotado**”, recorreu-se aos discursos abaixo que demonstraram a opinião dos participantes a esse respeito

*P6 É a dificuldade que os professores do ensino regular tem de aceitar que determinados alunos tem as características de superdotação. É comprovada essa alta habilidade e eles **se recusam a aceitar** pelo fato do aluno não tirar boas notas. Então, esse **preconceito** sobre o que é AH/SD, essa **falta de conhecimento sobre a área**, me incomoda.*

*P7 O professor consegue notar o aluno porém, ele percebe mais nas áreas acadêmica e artística. As **outras áreas ficam prejudicadas**, como por exemplo, na música, corporal-cinestésica, que não dá pra observar dentro da sala de aula.*

*P9 E o aluno criativo? E o aluno com outras habilidades que não são acadêmicas? Talvez, ele não seja visto, essa é uma preocupação nossa que faz com que a gente tente ir, o máximo possível, fazer visitas nas escolas e discutir, trabalhar com eles, porque **pode ter muitos alunos que não estão sendo vistos**.*

Brandão (2007); Cianca (2012); Delou (2007); Freitas e Barrera Pérez (2011) e Guenther (2000) abordaram a necessidade de investimento na qualificação profissional, para que docentes do ensino regular pudessem identificar os alunos superdotados. Percebeu-se, nas declarações, que esses profissionais estão diante de uma realidade que desafia o profissional a refletir sobre si num permanente processo de construção. Essa tarefa pela busca da formação, foi analisada por Costa; Antonioli e Dal Forno (2012) os quais afirmaram que a formação continuada é a

[...] base necessária para que o professor tenha a possibilidade de proporcionar ao aluno uma educação de maior qualidade, que considere as suas características e forneça-lhe subsídios consistentes para a evolução (p.8).

Para ilustrar a citação acima, destaca-se a contribuição do

participante 10 que afirmou

*P10 Aqui é mais difícil porque eu tenho um contato mais rápido, eu venho só uma vez por semana, mas mesmo assim, quando você conversa com o professor do ensino regular você sente: "**naquela sala não tem nenhum não, você sabe, é tudo ruim**", porque na verdade, é focado muito na nota, o aluno tirou nota 70, 80 em Física, esse não é bom, o que tirou 100 em Física é bom?*

Esse participante identificou uma das dificuldades encontradas na prática profissional que foi confirmada pelas pesquisas científicas. Germani (2004) abordou a importância da formação continuada para o atendimento educacional especializado em AH/SD

[...] unicamente a qualificação profissional não garante mudanças de maior alcance nas práticas pedagógicas que possam oferecer uma educação inclusiva deste alunado com necessidades Educacionais Especiais na cultura escolar. Destacamos, aqui, que sem dúvida deve haver Educação Continuada (p.10).

Percebeu-se, ao longo dessa pesquisa, que a legislação vigente, no Paraná (PARANÁ, 2001; PARANÁ, 2003; PARANÁ, 2008) e no Brasil, fomentou a inclusão de alunos com AH/SD, o atendimento educacional especializado e a formação de professores. Cabe ao poder público colocar em prática as orientações contidas nos documentos legais (LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais 02/01, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução CEB/CNE nº 4-2009 e Decreto nº 7611, 2011 entre outros), para habilitar os profissionais no trabalho com essa população.

Para dar continuidade à discussão sobre as dificuldades encontradas no trabalho, uma outra subclasse estudada foram as “**Questões pessoais de adaptação e/ou insegurança sobre o trabalho**” que foi citada por 50% dos participantes, conforme exemplificada nas afirmações abaixo

*P9 Não vou negar que eu ainda estou me descobrindo lá dentro, **descobrimo meu espaço, como é realmente minha atuação**, porque é muito difícil você entrar num serviço que não existe nenhum outro profissional que faça o que você faz no Estado. Porque o NAAH/S é o único do Estado do Paraná. Realmente, porque em todo serviço que você entra, já tem uma organização, já tem uma descrição do seu cargo e nós não. **Estamos construindo como é. Existe orientação do Mec, mas existe a nossa realidade e a***

gente precisa adaptar.

*P4 Algumas dificuldades que a gente tem encontrado, esbarra na **dúvida pela falta de conhecimento que a gente tem na área**. O que nós vamos fazer? Qual o próximo passo? Qual é o nosso encaminhamento? Qual é o nosso olhar? Nós estamos acertando? É esse o grupo que nós temos que seguir? É esse encaminhamento que tem que ser dado? Esse é um aspecto de ponto de interrogação que eu chamaria assim, uma dúvida que a gente tem, um questionamento.*

*P5 A dificuldade que eu encontro, eu sempre **reclamo de tempo**, mas olha eu já tinha 3 aulas, já estou com 5 aulas. Mais as 5 aulas de manhã e as 5 de tarde, e ainda estou reclamando de tempo. Mas, é que aqui a **metodologia é diferente**, eles não trabalham em casa é mais aqui, deixa o trabalho voltado pra cá, então **acaba faltando tempo pra preparar essas pesquisas que precisam deixar tudo pronto dentro do espaço das oficinas**.*

Notou-se o esforço dos participantes em se adaptar à prática cotidiana de acordo com as metodologias diversificadas propostas para essa população, conforme ressaltado por Renzulli (1992), referindo-se às características pessoais do professor para o desenvolvimento do talento. Abertura a novas experiências exige a quebra de um paradigma adotado ao longo de anos de ensino tradicional, que, se por um lado protege o profissional de correr riscos na sua prática costumeira, por outro o impede de vivenciar novos desafios. Esse aspecto foi ressaltado nas explicações dos seguintes participantes:

*P2 Por enquanto, o aspecto negativo que eu tenho encontrado é da minha parte pra com o trabalho. É exatamente estar me abrindo, **tentando ser o mais flexível possível**, porque como eu disse o trabalho por mais esquematizado que seja é sempre uma coisa mais aberta. A gente organiza os projetos todos, mas é algo mais espontâneo no sentido de criação mesmo, acho que está aí a questão. **Como são crianças criativas, então a gente tem que estar mais flexível para essa questão**. Porque a escola que a gente é acostumada é mais rígida, aqui não tem como essa rigidez, então eu acho que o aspecto negativo que tem, por enquanto é eu ainda não estar completamente aberta, flexível pra isso.*

*P8 Eu acho que é difícil, às vezes, os alunos identificarem seus interesses e manterem o foco, que **eles mudam muito**, sabe? Então **o trabalho tem que ser dinâmico**, eles estão com um interesse aqui, eles estão fazendo um trabalho, você percebe que eles estão começando a mudar de interesse e a gente já muda sabe? Eu sinto **um pouco de dificuldade pra trabalhar aqui com eles assim**.*

Sobre a flexibilidade e a dinâmica do trabalho supracitadas, Costa; Antonioli e Dal Forno (2012) confirmaram a necessidade de desenvolver uma prática reflexiva que proporcione

ao professor o desenvolvimento de diferentes habilidades que o ajudarão a lidar com as dificuldades de seu dia a dia, especialmente nas situações em que o mesmo sente-se desafiado por não considerar-se preparado a atender alunos com necessidades educacionais especiais (p.12).

A proposta de ações mais amplas, que estejam de acordo com as necessidades educacionais desses alunos e são garantidas pela legislação, demanda uma flexibilidade por parte do professor. Sobre a referida mudança nos paradigmas e a formação do professor para inclusão, Azevedo e Mettrau (2010, p. 35) afirmaram

[...] a formação desse professor é processual, construída ao longo de sua prática e da busca por formação continuada. A prática docente é parte de uma realidade concreta, em sala de aula; dinâmica, no dia a dia, e subjetiva, carregada de valores e crenças que o professor traz consigo em suas diversas vivências e que vão sustentar a sua relação com o seu aluno e a sua prática pedagógica. Essa realidade é construída no cotidiano histórico-social, dentro e fora do espaço escolar. (Grifo nosso).

Outra subclasse descrita referiu-se ao “**Talento desperdiçado/aluno desmotivado**” foi citada por 40% dos participantes e diz respeito à falta de identificação e atendimento dos alunos superdotados. Pela análise das afirmações, percebeu-se que o professor do ensino regular não tem estimulado o potencial desses alunos que acabam sentindo-se desmotivados em sala de aula. Os trechos abaixo demonstram o que os participantes observaram

P4 Claro que nós temos também os percalços, temos aquele aluno que escapa dos nossos dedos, aquele que a gente não consegue chegar até ele.

*P10 Eu penso em atividade gerais de observação deles, de raciocínio lógico, alguma atividade para identificar esse aluno acadêmico, porque **tem muito talento se perdendo** e acaba ficando **desmotivado**, saindo da escola, eu conheço casos dessa perda desse talento, ou vai pra outro caminho também. Muitas vezes voltado pro mal, o hacker, o cracker. O cracker tem esse caminho, ele se desmotivou com o sistema.*

*P9 E o aluno criativo? E o aluno com outras habilidades que não são acadêmicas? Talvez ele não seja visto, essa é uma preocupação nossa que faz com que a gente tente ir o máximo possível fazer visitas nas escolas e discutir, trabalhar com eles, porque pode ter **muitos alunos que não estão sendo vistos.***

*P1 Eu tenho um sonho que fosse melhor difundida a temática das altas habilidades nas escolas, que a inclusão conseguisse alcançar um pouco mais os professores de sala de aula, pra que realmente os alunos fossem trabalhados de forma heterogênea, seu potencial individualizado fosse aproveitado em sala de aula. Que a gente pudesse ter mais investimentos nessa área, um olhar maior, porque realmente temos que aproveitar o potencial dessa criançada que está crescendo porque é o nosso futuro, nosso progresso e **os talentos podem ser desperdiçados.***

Os exemplos citados abordaram a falta de motivação e desperdício de potenciais decorrentes da deficiente identificação em sala de aula dos alunos com AH/SD. Essas falas indicaram a congruência entre a observação dos participantes e a visão de Sabatella e Cupertino (2007) sobre a “singularidade de um aluno superdotado” que tem todo o “potencial e o entusiasmo” e pode estimular, também, outros alunos. Para as autoras, o grande desafio na área é “auxiliá-lo a se manter motivado e interessado, ajudando-o a descobrir razões para querer aprender sempre mais” (p.80).

Freitas et al. (2012) alertaram que a falta de estímulo, para o desenvolvimento do aluno com AH/SD, por meio de práticas pedagógicas inadequadas levam a

[...] uma proposta monótona, repetitiva e mecânica que não favorece o desenvolvimento de seu potencial e a expressão de sua criatividade, podendo desencadear problemas relacionados à frustração, à falta de estímulo, à evasão e ao adormecimento das características de altas habilidades/superdotação (p. 203).

De acordo com as autoras citadas, as práticas pedagógicas adequadas têm papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades do aluno com AH/SD e podem minimizar fatores como o desperdício de potencial e a sua falta de motivação. A esse respeito, elas afirmaram

[...] algumas dessas pedagogias, se refletidas e trabalhadas com foco no aluno, podem ser uma proposta para diminuir o desperdício de potencial que se observa no país e uma alternativa para que a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação no sistema educacional seja devidamente efetivada e, principalmente de qualidade. A inclusão desses alunos depende de vários aspectos para se atingir a qualidade de ensino, envolvendo tanto o professor da sala de aula em seu fazer pedagógico cotidiano, quanto os demais profissionais da escola atuantes em prol de diversas possibilidades educacionais (FREITAS et al., 2012, p. 207, grifo nosso).

Omote e Pereira Junior (2011) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi verificar as atitudes sociais de uma amostra de professores de um município de médio porte do estado do Paraná em relação à educação inclusiva. Os autores discursaram que a capacitação do professor para inclusão de alunos com NEE é necessária e que não basta que essa formação inclua cursos sobre os fundamentos da inclusão, métodos e técnicas especiais de ensino, recursos pedagógicos variados, entre outros, sem considerar as “experiências adquiridas em diferentes condições de docência” (p. 13).

Os referidos autores concluíram também que o acolhimento e as atitudes sociais favoráveis dos professores são fatores importantes para o sucesso da inclusão. Alertaram que se faz necessária a realização de outras “pesquisas de campo para elucidar questões relacionadas não só a atitudes sociais dos professores, mas também às dos alunos e às dos familiares destes” (p.13), afirmando que diversos fatores complexos estão implicados na análise das atitudes sociais em relação à inclusão. Sugeriram também outras pesquisas experimentais capazes de contribuir para a “construção de procedimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Especial e os de ensino comum” (OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011, p.14).

A subclasse “**Necessidade de ampliar parcerias**” foi citada por 40% dos participantes e abordou a importância do trabalho em conjunto com as universidades e com outras instituições sejam públicas, de iniciativas privadas ou não-governamentais, na tentativa de expandir as possibilidades de incentivo e apoio aos alunos com AH/SD. Os fragmentos a seguir retratam esses aspectos mencionados pelos participantes

*P9 Acho que a Universidade é o centro pra ciência, pra pesquisa, pra um trabalho com esses alunos. Gostaríamos de **criar um vínculo e buscar ações junto com a Universidade** que ainda não existe. O que tem é um **grupo de pesquisa pra identificação**, alguns projetos acabam acontecendo pelo contato que a gente tem com alguns professores, mas a Universidade em si, fazer essa parceria é muito difícil. Eu acho que ajudaria bastante.*

*P9 Eu só acho que **todos os NAAH/S precisariam ter uma certa união** pra exigir um pouco mais de apoio, porque é criado o serviço, e fica só a cargo da Secretaria, que às vezes faz o máximo que pode. Nós temos uma Secretaria hoje que faz, mas e os outros Estados? Como estão? Então eu acho que pra que não seja um projeto que morra no caminho como nós sabemos que outros estão parados, em outros Estados, então que é um projeto muito bom, mas que precisa ter um investimento.*

*P5 Eu tenho muita esperança nessa **Associação de Pais**³¹, **professores**, pra gente mobilizar mesmo a sociedade, pra doar, ou se dispor a fazer doações pra esse trabalho, não acho que é só dos pais, ou só dos professores, eu acho que **tem que ser uma motivação da sociedade como um todo**. Porque a gente tem uma preocupação com os filhos deles aqui. Eu acho que alguns podem, nem todos, mas alguns poderiam sim contribuir. Às vezes, eu penso que também tem muitas **empresas que poderiam fazer pequenas doações** que seja, não precisa necessariamente ser dinheiro, mas recursos, tintas, pincéis. Então, seria interessante se a gente pudesse realmente entrar em contato com essas empresas e eles saberem pra onde estão indo esses recursos que eles colocaram à disposição.*

As declarações acima demonstraram que os objetivos preconizados pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), por meio da proposta de convênio com órgãos governamentais e não-governamentais, instituições de ensino superior, Secretarias de Educação e o envolvimento da comunidade, não têm sido alcançados. Estreitar o vínculo com as universidades é uma das metas do NAAH/S do Paraná e isso tem ocorrido, de forma lenta, com limitações, mas já representa o começo de uma nova parceria que é tão importante para o enriquecimento dos alunos com AH/SD.

Algumas ações de cooperação foram importantes para o desenvolvimento das atividades de enriquecimento aos alunos do NAAH/S do Paraná, antes da sua oficialização, em dezembro de 2010, conforme relatado em capítulo anterior. Atualmente, também há uma expectativa, relatada na fala do participante 5, de que algumas parcerias com pais de alunos, colaboradores e comunidade interessados em promover a ampliação do tema, possam surtir efeitos

³¹ Associação Londrinense de Incentivo ao Talento e Altas Habilidades/Superdotação (ALITAHS).

concretos e práticos, não esperando que questões burocráticas resolvam todas as dificuldades expostas nessa subclasse.

Aspectos relacionados à necessidade de aprimorar os conhecimentos e o tempo escasso para isso, também puderam ser notados na subclasse “**Falta de tempo para estudar**”, citada por 20% dos participantes. Os exemplos a seguir assinalaram como os participantes se sentiam em relação a essa necessidade

*P3 Eu acho que a parte mais negativa é eu **não ter tanto tempo pra estudar mais**, me aprimorar mais, de poder trazer algo mais interessante, de repente ter mais acesso a materiais da minha área.*

*P4 Outra dificuldade que a gente tem são os momentos de estudos, porque a **parte teórica é fundamental** para que a gente possa desenvolver um trabalho com mais profundidade, um trabalho mais enraizado, mas a **dinâmica do serviço é muito grande**, o movimento dos nossos professores também é bastante grande. Então, **sentar pra estudar tem sido um dos grandes desafios e nós não temos conseguido, nem no próprio horário de trabalho nem fora do horário de trabalho.***

Uma das possíveis causas da falta de tempo relatada pelos participantes pode estar relacionada à falta recursos humanos, o que sobrecarrega os profissionais que fazem parte da equipe de trabalho do NAAH/S e das salas de recursos a ele vinculados. De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2006), outros profissionais, como pedagogos, psicólogos e professores itinerantes, deveriam compor o quadro profissional. Porém esbarram-se nas dificuldades de incentivo financeiro do Governo Federal (MEC – SECADI).

Ressalta-se que o Governo do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e por empenho pessoal da coordenadora e demais equipes de trabalho responsáveis pela área de altas habilidades/superdotação, tem dado suporte para que esse atendimento de qualidade ocorra. Todavia, a análise dos dados desta pesquisa revelou que ainda falta a disponibilização por parte da SEED, de recursos materiais, profissionais e financeiros para o NAAH/S.

Ao encerrar a apresentação dos resultados e discussão, pode-se afirmar que os objetivos propostos por essa pesquisa foram atingidos a saber: análise da identificação de como é realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual da região metropolitana de

Londrina; e reflexão sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento, estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC (BRASIL, 2006) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Faz-se necessário, neste momento, também tecer algumas considerações finais, conforme vem relatado no tópico seguir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, algumas considerações puderam ser vislumbradas. Uma delas referiu-se à escassez de referencial teórico específico sobre o atendimento dos NAAH/S que é adotado como política de Governo (BRASIL, 2006) para o atendimento às NEE dessa população. Nenhuma outra dissertação ou tese, no Brasil, analisou este tema.

Diante da realidade que os dados revelaram indaga-se que espaço a temática altas habilidades/superdotação vem ocupando dentro da educação especial. Que espaço as universidades têm dado para novas linhas de pesquisa científica na área? Assim, para criar uma situação de incentivo sugere-se que as agências de fomento criem linhas de financiamento exclusivas para projetos de pesquisa em altas habilidades/superdotação dentro das instituições de ensino superior.

Barrera Pérez e Freitas (2009) destacaram a evolução da política educacional brasileira que atende a área de AH/SD e indicaram que as universidades brasileiras têm contribuído para o conhecimento na área de AH/SD com a produção de dissertações e teses, implantação de cursos, programas de extensão e grupos de pesquisa. As autoras citaram o crescimento dos eventos técnico-científicos sobre AH/SD e avaliaram que a publicação de pesquisas científicas em periódicos e a produção de teses e dissertações na área apresentou um aumento significativo a partir dos anos de 2000, embora ainda fosse insuficiente, diante da demanda por novos conhecimentos científicos na área. Ressalta-se que a falta de incentivo financeiro para a elaboração de projetos de pesquisa sobre altas habilidades/superdotação é evidente, porque os pesquisadores elaboram seus projetos de pesquisa dentro das linhas de financiamento.

Constatou-se, também, que não há como mensurar os dados sobre identificação, encaminhamento e atendimentos prestados por todos os NAAH/S, junto aos órgãos oficiais. Conforme descrito anteriormente, no *site* da SECADI, estão os *e-mails* de cada NAAH/S, mas sabe-se que não há uma ação integrada entre eles com o objetivo de compartilhar conhecimentos, idéias e concepções teóricas que fundamentem suas práticas. Houve uma tentativa de reunião de representantes de todos os NAAH/S, no Congresso Brasileiro de Superdotação, em 2012 (na cidade de

Niterói), mas o tempo para discussão foi escasso. Contudo, os interessados na área puderam trocar seus *e-mails* para estabelecer contato.

Sugere-se, a partir desse dado, que haja uma mobilização nacional em prol da criação de espaços de discussão e apoio aos NAAH/S, com a finalidade de propiciar a troca de informações, de experiências e de dados estatísticos oficiais, que possam auxiliar o crescimento e a ampliação do serviço no Brasil. Observou-se que as ações isoladas podem dificultar a adoção de um processo padronizado que una saberes nesta área de atuação.

Uma das dificuldades citadas pelos participantes nesta pesquisa diz respeito ao pouco tempo para realizar grupos de estudos dentro da carga horária disponível. A título de sugestão, seria importante averiguar as demandas por aprofundamento teórico-prático e desenvolver um plano de estudos para o aprimoramento das práticas profissionais da equipe que atua no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Percebeu-se ao longo deste trabalho, o enfoque que vários autores deram sobre a importância da formação continuada para esses profissionais.

Evidenciou-se principalmente a necessidade de investimento na qualificação dos professores do ensino regular, cuja dificuldade maior consiste na identificação do aluno em um primeiro momento, e depois no seu encaminhamento e atendimento. Essa falta de conhecimento pode limitar as chances do aluno desenvolver seu potencial. Este aspecto foi desvelado através dos baixos índices de alunos identificados com AH/SD registrados nos Censos Escolares do INEP. As sinopses estatísticas estão longe de oferecer uma dimensão real do número de alunos que podem ter suas habilidades e talentos desenvolvidos no país.

Constatou-se, também, que uma porcentagem de alunos que frequentam o NAAH/S e as salas de recursos apresentou dificuldades emocionais relacionadas à dinâmica familiar e/ou aos aspectos próprios da personalidade. Talvez um caminho para colaborar com os alunos de baixa renda, que frequentam esses atendimentos, fosse estabelecer parcerias com as clínicas-escola de Psicologia das universidades parceiras, para que pudessem receber os alunos encaminhados através desse Núcleo.

O Documento Orientador (BRASIL, 2006) sugeriu que pelo menos dois psicólogos fizessem parte do quadro de profissionais de cada NAAH/S, porém esta pesquisa verificou que somente um profissional trabalha na Unidade de Apoio à

Família, o qual não tem a função de dar suporte psicoterápico para cada aluno que apresenta dificuldades emocionais. Sabe-se que o indivíduo superdotado demanda um acompanhamento especializado que contribua para “o desenvolvimento de suas habilidades, para o fortalecimento de suas características produtivas e que o incentive a valorizar sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem em busca de uma vida mais produtiva e feliz” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p.51). Neste sentido, o sistema familiar também deve ser incluído na implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento socioemocional do aluno superdotado.

Outra sugestão, corroborada pela pesquisadora, originou-se da pesquisa apresentada por Lima (2011) que sugeriu que o NAAH/S seja, também, um centro para a construção de conhecimento e de interface com a universidade. A autora salientou: “Entendemos que as ações desses Núcleos poderiam evidenciar a construção de estratégias de identificação e de atendimento no ensino superior, já que o Brasil é incipiente quanto ao atendimento a este público” (p.118).

Outro dado relevante, refere-se ao ano de implantação do NAAH/S Paraná, o único no ano de 2010; todos os outros foram oficializados antes disso. Esse fato impossibilitou o desenvolvimento de atividades com professores de áreas específicas por causa da falta de profissionais contratados pelo estado. Mais uma vez, as parcerias e iniciativas voluntárias foram importantes e contribuíram para o enriquecimento curricular desses alunos.

A disseminação das concepções atuais de superdotação faz-se relevante para alcançar os objetivos dos programas de atendimento a esse alunado, servindo de base para a identificação dos superdotados e o tipo de serviço ofertado. Também porque essas concepções de superdotação adotadas pela área podem influenciar as políticas públicas, aspecto abordado por Delou (2007); Barrera Pérez (2004); Barrera Pérez; Freitas, (2011); Mettrau; Reis (2007).

Com base nas dúvidas levantadas sobre a formação de professores para inclusão de alunos com AH/SD, inferiu-se que a falta de informação adequada pode impossibilitar um número considerável de pessoas com AH/SD de terem seus talentos identificados e de participarem das estatísticas nacionais, que impulsionam a adoção de políticas de incentivo ao atendimento das NEE desses alunos.

A participação em sala de recursos e em eventos como exposições, feiras, lançamento de livros, concursos, campeonatos, olimpíadas devem fazer parte do

rol de atividades de enriquecimento escolar dos alunos citados. Verificou-se que muitos dos alunos do NAAH/S do Paraná e das salas de recursos não tem condições financeiras, até mesmo para se deslocarem para os seus atendimentos. Para tanto, seria importante estabelecer parcerias com instituições que possam auxiliar nas questões práticas relacionadas à dificuldade financeira, por exemplo. Ressalta-se a iniciativa da ALITAHS, associação sem fins lucrativos que apoia e busca meios de proporcionar condições para o desenvolvimento de tais atividades.

Salienta-se que o NAAH/S do Paraná funciona por causa do empenho pessoal de vários profissionais, como a colaboração do diretor do colégio que incentiva a realização do trabalho desenvolvido. Enaltecem-se os profissionais que põem à disposição seus recursos financeiros para auxiliar uma parte dos alunos que não têm condições custeando-lhes alimentação, materiais, transporte, entre outros. Há que se ressaltar o compromisso da coordenadora geral do NAAH/S, que tem exercido de modo competente a direção desse núcleo, procurando motivar os profissionais na conquista de um atendimento de qualidade aos alunos com AH/SD.

Vale destacar, por fim, o comprometimento da coordenadora de AH/SD da SEED-DEEIN, que hoje é responsável pela área no estado, mas que está sujeita às mudanças que ocorrem no cenário político e, conseqüentemente, não poderia desenvolver mais seu trabalho. As iniciativas necessitam estar respaldadas pelos estados, para que não sejam extintas no próximo governo. Os programas implantados precisam ter continuidade e devem ser estabelecidos como uma política de Estado e não como uma política de Governo.

Verificou-se, nesta pesquisa, vários aspectos positivos do trabalho desenvolvido no NAAH/S: o envolvimento e compromisso dos profissionais, as práticas aplicadas, as parcerias estabelecidas. Mas constatou-se também, que falta a disponibilização, pelo sistema, de manutenção dos equipamentos; aquisição de novos computadores, impressoras, mobiliários; fornecimento de materiais de trabalho; recursos financeiros e profissionais.

4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Espera-se que novas pesquisas científicas, especialmente *stricto sensu*, possam ser ampliadas para os NAAH/S dos outros estados e Distrito Federal,

para que também tenham seus dados analisados com a finalidade maior de beneficiar a população com AH/SD do país.

Verificou-se que as primeiras salas de recursos de AH/SD do Paraná começaram em 2004 e em Londrina no ano de 2006. Os alunos identificados, que passaram pelos programas de atendimento educacional especializado, estão ingressando no ensino superior. Uma sugestão seria elaborar projeto de pesquisa que acompanhe o desenvolvimento desses alunos, auxiliando os professores a promover o enriquecimento curricular ou mesmo estimulando esses alunos a participar de projetos de iniciação científica. Uma parceria com o NAAH/S seria importante para trocar informações sobre esses ex-alunos, considerando acima de tudo o desejo de serem ou não identificados. Pode-se esbarrar no medo de serem rotulados, tema que foi abordado por Lima (2011) e Moreira; Lima (2012).

Os alunos do ensino médio da rede pública, em todo o país, podem participar do programa de “Iniciação Científica Junior” que fornece bolsas de iniciação científica, por meio da Fundação Araucária e CNPQ. Nesse projeto são estabelecidas parcerias com as universidades, e todas as escolas estaduais podem indicar os alunos interessados. Alguns alunos que frequentam o NAAH/S do Paraná fazem parte desse programa e tiveram seus interesses analisados, sendo devidamente encaminhados, de acordo com suas preferências. A título de sugestão, poderia estabelecer-se uma parceria para elaborar um projeto ou convênio de encaminhamento desses alunos aos professores da UEL, que tenham bolsas disponíveis.

Sugere-se elaborar projeto de pesquisa para que os professores que atuam na área de AH/SD definam quais disciplinas e conteúdos são importantes para ser abordados nesses cursos de licenciatura. Sugere-se, ainda, trabalhar com os professores especialistas *lato sensu* que já atuam na área a fim de que informem quais disciplinas são importantes e quais conteúdos são fundamentais para a formação do professor especialista em AH/SD que irá atuar no atendimento educacional especializado.

Outra possibilidade de pesquisa consiste em elaborar projeto para conhecer o que é abordado nos cursos de licenciatura das universidades e investigar quais aspectos são tratados sobre AH/SD, nos cursos de Pedagogia, no Paraná, por exemplo, ou saber quais cursos têm esse conteúdo em sua grade curricular. Pôde-se inferir a partir dos dados coletados nesta pesquisa, que os cursos de licenciatura não atendem à demanda referente ao aprofundamento desse tema.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v.1.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Org.). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Dotação e talento**: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos.
- APESI, Cristina de Campos. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n.1, p. 32-45, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Org.). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. **Gasparzinho vai à Escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia em rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise

das últimas décadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 4 ago. 2012.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) **Altas habilidades/superdotação**: respostas a 30 perguntas. Porto Alegre/RS: Redes Editora, 2011. v. 1.

BARRETO, Celia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.3, p.413-26, set./dez. 2011.

BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **Alunos com altas habilidades/superdotação**: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação Especial. Um direito assegurado. Livro 1, 1994.

_____. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Rev. Educ. Esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008a. Ed. Especial. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Implantação das salas de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 out. 2012.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de altas habilidades. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Diretrizes).

_____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília: SEESP/MEC, 2003. (Educação Infantil, 1). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador**: execução da ação. Brasília: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 4 ago. 2010.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. Altas habilidades/superdotação: uma análise da produção de artigos publicados em revistas indexadas. In: CBMEE, 6.; ENCONTRO DA ABPEE, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Marília: Editora da ABPEE, 2011. p. 1593-1601.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. Produção em altas habilidades/superdotação: investimento para longo prazo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2010a. p. 443-51.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A produção científica sobre altas habilidades/ superdotação contida nos periódicos indexados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2010b. p. 3981-97.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire et al. Atendimento ao aluno superdotado no Paraná: a experiência de Londrina. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/ALTAS-HABILIDADES/145-2011.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire et al. NAAH/S Londrina a implantação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no Norte do Paraná. In: CBMEE, 6.; ENCONTRO DA ABPEE, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Marília: Editora da ABPEE, 2011. p. 1536-45.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire et al. A relação entre AH/SD e o contexto social sob a percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL. In: V CBEE, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da ABPEE, 2012. v. 1, p. 3256-3270.

COSTA, Anelise dos Santos; ANTONIOLI, Camyla; DAL FORNO, Letícia Fleig. O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. [**Anais eletrônicos...**]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2578/480>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O atendimento educacional especializado ara alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v.1.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**: análises do processo de escolarização com

elementos da contemporaneidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FERRAZ, Joana Schiliam. **AH/SD: aspectos legais, conceitos e terminologia.** Londrina: Unopar, 2007. Apostila do Curso de Extensão em AH/SD.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 3.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia em rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Editora UFSM, 2006a.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROPESP – Programa de apoio a pesquisa em educação especial.** Santa Maria: Pallotti, 2006b.

FREITAS, Soraia Napoleão; BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez (Org.). **Altas habilidades/superdotação: respostas a 30 perguntas.** Porto Alegre/RS: Redes Editora, 2011. v. 1.

FREITAS, Soraia Napoleão; BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão et al. Alunos com altas habilidades/superdotação: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 195-209, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=849&path%5B%5D=922>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?: anais.** Caxambu/MG: Editora da ANPED, 2009. v. 1, p. 01-17.

GARDNER, Howard. O guru das inteligências múltiplas. **Nova Escola**, São Paulo, v. 12, n. 105, p. 41-45, set. 1997. Entrevista concedida a Adriana Vera e Silva e Camila Guimarães. Disponível em: <<http://novasescola.abril.com.br/ed/105-set97/html/pedagogia.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERMANI, Larice Maria Bonato. **Características de altas habilidades/superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade**: uma contribuição à família e à escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1209411199DISSERTACAO_D E_MESTRADO_LARICE_BONATO_GERMANI.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

GERMANI, Larice Maria Bonato Germani. Um estudo preliminar para implantação da política pública de atendimento educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5., 2004, Curitiba. [**Anais eletrônicos...**]. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível:<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_59_37_UM_ESTUDO_PRELIMINAR_PAR_A_IMPLANTACAO_DA_POLITICA_PUB LICA_D.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. A Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme et al. **Altas habilidades:superdotação**: reflexões e processo educacional. Maringá: EDUEM, 2011.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEONESSA, Viviane Tramontina et al. Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR. In: CBEE, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da ABPEE, 2012. v. 1, p. 3294-3308.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LYRA, Juliana Chueire **A família de alunos com altas habilidades/superdotação**: características especiais. 2009. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Norte do Paraná, Londrina.

LYRA, Juliana Chueire; CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. Altas habilidades/superdotação: identificação de alunos de uma escola particular de Londrina. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO UEL, 13., 2011, Londrina. [**Anais...**]. Londrina: UEL, 2011.

LYRA, Juliana Chueire; CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A entrevista na pesquisa científica sobre altas habilidades/superdotação. In:

CBEE, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da ABPEE, 2012. v. 1, p. 2681-2693.

LYRA, Juliana Chueire; CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A família do aluno com altas habilidades/superdotação: características especiais. In: CBEE, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da ABPEE, 2012. v. 1, p. 11505-11519.

LYRA, Juliana Chueire; CIANCA, Fabiane Silva Chueire; VITALIANO, Célia Regina. Investigando o conhecimento de estudantes de mestrado em educação sobre altas habilidades/superdotação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-58, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003. v. 1, p. 11-25.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação *lato sensu***: um estudo de caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Maria Soriano D. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial/inclusiva. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, out./dez. 2007.

MIRANDA, Terezinha Guimarães. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, José Eduardo. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, Marília, jan./abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdfpec>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.).

Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009.

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 7-15, jan./jul. 2011. Disponível: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Omote_%26_Pereira_Junior.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tania Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades / superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v.1.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 09, de 1 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://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf)>. Acesso em: 17 out 2012.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução normativa n. 16, de 1 de setembro de 2008**. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos, na área de altas habilidades/superdotação, para a educação básica. Curitiba, 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao162008.PDF>>. Acesso em: 5 nov 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução normativa n. 20, de 3 de novembro de 2008**. Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação dos alunos. Curitiba, 2008b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202008.PDF>>. Acesso em: 2 nov 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução normativa n. 10, de 1 de agosto de 2011**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala De Recuros Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba, 2011. Disponível em:

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011 SUED/SEED**. Critérios para o funcionamento da Sala de recursos multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Disponível: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PRIETO, Rosângela. A construção de políticas públicas de educação para todos. **Revista Educação on-line**, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:a-construcao-de-politicaspublicas-de-educacao-para-todos&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 12 mar. 2010.

PROVALIS RESEARCH. **Guía del usuario: QDA Miner 3.2 Software para Análisis Cualitativo de Datos**. Montreal, Canadá, 2004. Versión al español por César A. Cisneros Puebla.

RAGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades / superdotação: entre termos e linguagens. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-82, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: 10 jan. 2013.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>>. Acesso em: 19 out 2012.

RENZULLI, Joseph S. (Ed.). **Identification of students for gifted and talented**. California: Corwin Press, 2004b. p. 63-70.

RENZULLI, Joseph S. General theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning¹. **Gifted Child Quarterly**, v. 36, p. 170-82, Fall 1992.

RENZULLI, Joseph S. Theories, actions, and change: an academic journey in search of finding and developing high potential in young people. **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 305-8, Oct. 2011.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: a four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-9, Jul. 2012.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. **Enriching curriculum for all students**. 2nd ed. California: Corwin Press, 2008.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. **Light up your child's mind**. New York: Little, Brown and Company, 2009.

RODRIGUES, David. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v.4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade a diversidade. In: RODRIGUES David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais** (Org.). Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

ROSSATO, Ednéia Vieira et al. **O espaço propício das salas de recursos de altas habilidades/superdotação**. 2012. Disponível em: <<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/47008/arquivos/File/OESPACOPROPICIODASSALASDERECURSOSDEALTASHABILIDADESSUPERDOTACAO.pdf>>. Acesso em:

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Superdotados: uma realidade e não um mito. **Conselho Regional de Psicologia do Paraná**, n. 110, jul./ago 2004.

SALGADO, Simone S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Paulo França. **Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Andréia Parente. **Ponto de vista dos professores de Educação Especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. A Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 4, p. 176-188, Oct 2012.

TOZATO, Marcela Rubia. **Os alunos com altas habilidades/superdotação: uma proposta de atendimento**. 2011. 59f. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3242/1/2011_MarcelaRubiaTozato.pdf>. Acesso em 5 jan. 2013.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: Indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 273-286, maio/ago. 2010.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, Angela M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 97-111, out. 1998.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VITALIANO, Célia Regina. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICES

APÊNDICE A

Descrição da Troca de E-mails para Consulta Técnica entre Representante do INEP e a Pesquisadora

De: Juliana Lyra [<mailto:juchlyra@yahoo.com.br>]
Enviada em: terça-feira, 9 de outubro de 2012 16:31
Para: DIS
Assunto: Dados Inep sobre censo altas habilidades/superdotação

Boa tarde, meu nome é Juliana e gostaria de obter dados do censo de educação especial, especificamente sobre altas habilidades/superdotação. Hoje no Brasil, quantos alunos são identificados e recebem atendimento especializado nesta área? Não consegui nenhuma informação através do site. Obrigada, Juliana

De: Jorge Rondelli da Costa <jorge.costa@inep.gov.br>
Para: "juchlyra@yahoo.com.br" <juchlyra@yahoo.com.br>
Enviadas: Terça-feira, 9 de Outubro de 2012 16:39
Assunto: ENC: Dados Inep sobre censo altas habilidades/superdotação

Prezada Juliana,

Segundo o censo escolar de 2011 são 15.761 alunos com altas habilidades / superdotação matriculados no Brasil, tanto em escolas especializadas, bem como incluídos em escolas regulares de educação básica.

Att, Jorge Rondelli

INEP

De: juliana lyra [<mailto:juchlyra@yahoo.com.br>]
Enviada em: sábado, 13 de outubro de 2012 13:04
Para: Jorge Rondelli da Costa
Assunto: Re: Dados Inep sobre censo altas habilidades/superdotação

Prezado sr. Jorge Costa, agradeço sua atenção e gostaria de pedir-lhe os dados do censo 2010 e 2012 se puder, por favor, novamente não consegui obter no site. Também gostaria de tirar uma dúvida, quando o sr. se refere a escolas especializadas a qual se refere? São os alunos atendidos em quais instituições? Nos NAAH/S - Núcleo de Atividades de altas habilidades/superdotação?

Atenciosamente, Juliana Lyra

Juliana, Escolas exclusivamente especializadas são aquelas que só recebem matrículas de alunos portadores de deficiência, tipo APAE. Informo que os dados de 2012 ainda não estão liberados para disseminação. Em 2010 o censo escolar registrou 9.208 alunos com altas habilidades / superdotação matriculados no país.

Att, Jorge Rondelli – INEP

APÊNDICE B

Descrição da Troca de E-mails para Consulta Técnica entre Representante da
SEED/DEEIN e a Pesquisadora

De: ANDREITH FINATO <andreith@seed.pr.gov.br>

Para: Juliana Lyra <juchlyra@yahoo.com.br>

Enviadas: Segunda-feira, 18 de Fevereiro de 2013 14:15

Assunto: Altas habilidades/superdotação salas de recursos

| | |
|-------------------|------------|
| NRE | 16 |
| MUNICÍPIOS | 27 |
| ESCOLAS | 38 |
| SALAS | 54 |
| ALUNOS | 593 |

| PLANILHA SERE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|-----------------------|-----------|-----------|--------|----------------------------------|--------|--------|--------|---------|------|
| | Cód. NRE | Nucleo | Município | Cod Munic | Cod Estab | Escola | Turno | turmas | Alunos | SAE Nº | SERE Nº | |
| 1 | 2 | ÁREA METROPOLITANA NORTE | PINHAIS | 1932 | 1 | 52 | C.E. ARNALDO BUSATO | 3 | 1 | 5 | 2034 | 6413 |
| 1 | 3 | ÁREA METROPOLITANA SUL | CAMPO LARGO | 420 | 1 | 1244 | C.E. JÚLIO NERONE | 1 | 1 | 8 | 2034 | 6413 |
| | 3 | ÁREA METROPOLITANA SUL | FAZENDA RIO GRANDE | 764 | 1 | 407 | C.E. OLINDAMIR MERLIN CLAUDINO | 1 | 1 | 20 | 2034 | 6413 |
| | 3 | ÁREA METROPOLITANA SUL | FAZENDA RIO GRANDE | 764 | | 407 | C.E. OLINDAMIR MERLIN CLAUDINO | 3 | 1 | 20 | 2034 | 6413 |
| | 3 | ÁREA METROPOLITANA SUL | SÃO JOSÉ DOS PINHAIS | 2570 | 1 | 28 | C.E. AFONSO PENA | 1 | 1 | 6 | 2034 | 6413 |
| 1 | 6 | CASCADEL | CASCADEL | 480 | 1 | 282 | C.E. JÚLIA WANDERLEY | 3 | 1 | 4 | 2034 | 6413 |
| | 6 | CASCADEL | CASCADEL | 480 | | 282 | C.E. JÚLIA WANDERLEY | 1 | 1 | 4 | 2034 | 6414 |
| | 6 | CASCADEL | CORBÉLIA (EM TRÂMITE) | 630 | 1 | 19 | C.E. DUQUE DE CAXIAS | 3 | 1 | 7 | 2034 | 6413 |
| 1 | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | 1 | 45 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E. PILOTTO | 1 | 1 | 15 | 2034 | 6409 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | | 45 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E. PILOTTO | 3 | 1 | 15 | 2034 | 6409 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | | 45 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E. PILOTTO | 3 | 1 | 13 | 2034 | 6413 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | | 45 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E. PILOTTO | 1 | 1 | 16 | 2034 | 6413 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | | 45 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E. PILOTTO | 2 | 1 | 15 | 2034 | 6413 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | 1 | 70 | C.E. LOUREIRO FERNANDES | 1 | 1 | 9 | 2034 | 6414 |
| | 9 | CURITIBA | CURITIBA | 690 | 1 | 1068 | C.E. JAIME | 1 | 1 | 7 | 2034 | 6420 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|----|-------------------|---|----------------------------|------|---|-------|---|---|---|----|-----------|
| | | | | | | | CANET | | | | | |
| | 9 | CURITIBA | | CURITIBA | 690 | 1 | 675 | C.E. PROF. JÚLIO MESQUITA | 1 | 1 | 9 | 2034 6413 |
| | 9 | CURITIBA | | CURITIBA | 690 | 1 | 2200 | C.E. PROF. BRASÍLIO VICENTE DE CASTRO | 3 | 1 | 8 | 2034 6413 |
| 1 | 12 | FRANCISCO BELTRÃO | 1 | FRANCISCO BELTRÃO | 850 | 1 | 12 | C.E. MARIO DE ANDRADE | 1 | 1 | 7 | 2034 6413 |
| | 12 | FRANCISCO BELTRÃO | | FRANCISCO BELTRÃO (CESSAR) | 850 | 1 | 1183 | C.E. TANCREDO NEVES(CESSAR) | 1 | | | 2034 6413 |
| | 12 | FRANCISCO BELTRÃO | | FRANCISCO BELTRÃO | 850 | 1 | 1744 | E.E. JOÃO PAULO II | 3 | 1 | 5 | 2034 6413 |
| 1 | 14 | GUARAPUAVA | 1 | GUARAPUAVA | 950 | 1 | 37 | C.E. MANOEL RIBAS | 3 | 1 | 10 | 2034 6417 |
| 1 | 18 | JACAREZINHO | 1 | CAMBARÁ | 360 | 1 | 15 | C.E. PROF. SILVIO TAVARES | 1 | 1 | 4 | 2034 6413 |
| 1 | 21 | LONDRINA | 1 | LONDRINA(CESSAR) | 1380 | 1 | 10 | C.E. VICENTE RIJO(CESSAR) | 1 | | | 2001 6409 |
| | 21 | LONDRINA | | LONDRINA | 1380 | | 10 | C.E. VICENTE RIJO | 3 | 1 | 10 | 2034 6413 |
| | 21 | LONDRINA | | LONDRINA | 1380 | | 10 | C.E. VICENTE RIJO | 1 | 1 | 8 | 2034 6413 |
| | 21 | LONDRINA | | LONDRINA | 1380 | | 10 | C.E. VICENTE RIJO | 3 | 1 | 9 | 2034 6413 |
| | 21 | LONDRINA | | LONDRINA | 1380 | | 10 | C.E. VICENTE RIJO | 1 | 1 | 18 | 2034 6413 |
| | 21 | LONDRINA | | LONDRINA | 1380 | | 10 | C.E. VICENTE RIJO | 1 | 1 | 11 | 2034 6414 |
| | 21 | LONDRINA | 1 | ROLANDIA | 2260 | 1 | 615 | C.E. SOUZA NAVES | 1 | 1 | 17 | 2034 6413 |
| | 21 | LONDRINA | | ROLANDIA | 2260 | | 615 | C.E. SOUZA NAVES | 3 | 1 | 10 | 2034 6413 |
| 1 | 22 | MARINGÁ | 1 | MARINGÁ (CESSAR) | 1530 | 1 | 26 | C.E. GASTÃO VIDIGAL (CESSAR) | 1 | | | 2034 6409 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 26 | C.E. GASTÃO VIDIGAL | 1 | 1 | 18 | 2034 6413 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 26 | C.E. GASTÃO VIDIGAL | 3 | 1 | 16 | 2034 6413 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 26 | C.E. GASTÃO VIDIGAL | 1 | 1 | 18 | 2034 6414 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 26 | C.E. GASTÃO VIDIGAL | 3 | 1 | 12 | 2034 6414 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ (CESSAR) | 1530 | 1 | 34 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ (CESSAR) | 1 | | | 2034 6409 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 34 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ | 1 | 1 | 14 | 2034 6413 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | | 34 | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ | 3 | 1 | 12 | 2034 6414 |
| | 22 | MARINGÁ | | MARINGÁ | 1530 | 1 | 1530 | C. DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA – UEM | 3 | 1 | 8 | 2034 6420 |
| | 22 | MARINGÁ | 1 | SARANDI | 2644 | 1 | 155 | C.E. JARDIM INDEPENDÊNCIA | 1 | 1 | 6 | 2034 6420 |
| | 22 | MARINGÁ | 1 | COLORADO | 590 | 1 | 217 | C.E. MONTEIRO LOBATO | 3 | 1 | 7 | 2034 6420 |
| 1 | 25 | PATO BRANCO | 1 | PATO BRANCO | 1870 | 1 | 50 | C.E. LA SALLE | 1 | 1 | 6 | 2034 6414 |
| | 25 | PATO BRANCO | | PATO BRANCO | 1870 | | 50 | C.E. LA SALLE | 3 | 1 | 6 | 2034 6413 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|------------------|----|-----------------------|------|----|-----|--|---|----|-----|------|------|
| | 25 | PATO BRANCO | 1 | CHOPINZINHO | 540 | 1 | 14 | C.E. NOVA VISÃO | 3 | 1 | 23 | 2034 | 6413 |
| | 25 | PATO BRANCO | 1 | CORONEL VIVIDA | 650 | 1 | 938 | C.E. ARNALDO BUSATO | 3 | 1 | 10 | 2034 | 6414 |
| | 25 | PATO BRANCO | 1 | ITAPEJARA DO OESTE | 1130 | 1 | 15 | E.E. IRMÃO ISIDORO DUMONT | 3 | 1 | 14 | 2034 | 6414 |
| 1 | 26 | PITANGA | 1 | PITANGA | 1980 | 1 | 19 | C.E. ANTONIO DORIGON | 3 | 1 | 3 | 2034 | 6420 |
| 1 | 27 | PONTA GROSSA | 1 | PONTA GROSSA(CESSAR) | 2010 | 1 | 203 | C.E. PADRE CARLOS ZELESNY (CESSAR) | 3 | | | 2034 | 6413 |
| | 27 | PONTA GROSSA | | PONTA GROSSA | 2010 | 1 | 211 | C.E. SENADOR CORREA | 3 | 1 | 16 | 2034 | 6414 |
| 1 | 29 | TOLEDO | 1 | TOLEDO | 2790 | 1 | 30 | C.E. LUIZ AUGUSTO MORAES REGO | 3 | 1 | 10 | 2034 | 6413 |
| | 29 | TOLEDO | | TOLEDO | 2790 | | 30 | C.E. LUIZ AUGUSTO MORAES REGO | 1 | 1 | 11 | 2034 | 6413 |
| | 29 | TOLEDO | | TOLEDO | 2790 | 1 | 846 | C.E. JARDIM PORTO ALEGRE | 3 | 1 | 14 | 2034 | 6414 |
| 1 | 30 | UMUARAMA | 1 | UMUARAMA | 2830 | 1 | 60 | C.E. MONTEIRO LOBATO | 3 | 1 | 14 | 2034 | 6413 |
| | 30 | UMUARAMA | 1 | IPORÃ | 1070 | 1 | 925 | C.E. DE IPORÃ | 3 | 1 | 20 | 2034 | 6413 |
| 1 | 31 | UNIÃO DA VITÓRIA | 1 | UNIÃO DA VITÓRIA | 2840 | 1 | 64 | C.E. JOSÉ DE ANCHIETA | 1 | 1 | 9 | 2034 | 6413 |
| | 31 | UNIÃO DA VITÓRIA | | UNIÃO DA VITÓRIA | 2840 | 1 | 480 | C.E. SÃO CRISTÓVÃO | 1 | 1 | 10 | 2034 | 6413 |
| 1 | 32 | WENCESLAU BRAZ | 1 | JAGUARIAIVA | 1210 | 1 | 24 | C.E. RODRIGUES ALVES (NÃO CONSTA NA VLE) | 1 | 1 | 4 | 2034 | 6413 |
| | 32 | WENCESLAU BRAZ | | JAGUARIAIVA | 1210 | | 24 | C.E. RODRIGUES ALVES | 3 | 1 | 12 | 2034 | 6413 |
| | 32 | WENCESLAU BRAZ | 1 | SÃO JOÃO DA BOA VISTA | 2560 | 1 | 24 | C.E. MARIA IZABEL GUIMARÃES | 1 | 1 | 10 | 2034 | 6413 |
| 16 | | | 27 | | | 38 | | | | 54 | 593 | | |

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista

1. Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre AH/SD?
2. Antes de trabalhar no NAAH/S, você teve contato com pessoas com AH/SD? Qual habilidade dela?
3. Qual sua formação? Já participou de cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação que abordasse as altas habilidades/superdotação?
4. Antes de trabalhar no NAAH/S, você conhecia o tema ou já tinha ouvido falar a respeito?
5. Qual seu trabalho no NAAH/S?
6. Quais são as características do seu aluno?
7. Como é realizada a avaliação e o encaminhamento do aluno ao NAAH/S?
8. O MEC oferece apoio teórico-prático para que seu trabalho seja realizado?O que você acha da formação oferecida pelo MEC?
9. Como é o acesso à bibliografia sobre AH/SD?
10. Quais foram os aspectos produtivos encontrados no seu trabalho no NAAH/S?
11. Quais são os aspectos negativos encontrados no seu trabalho?

Nome:

Idade:

Formação:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Ano de conclusão:

Início do trabalho no NAAH/S:

APÊNDICE D

Ficha para Avaliação da Categorização das Entrevistas

ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO

Juliana Chueire Lyra (aluna do programa de Mestrado/UEL)
Maria Cristina Marquezine (Orientadora)

Senhores professores, como estudante regular do Programa de Mestrado em Educação da UEL, estou realizando minha pesquisa cujo problema é: Como é realizado o atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação da Rede Pública Estadual da região metropolitana de Londrina? E os objetivos da pesquisa são: identificar como é realizado o atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação da rede publica estadual da região metropolitana de Londrina; refletir sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC, para o atendimento educacional especializado.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada como procedimento de coleta dos dados. Após a transcrição das mesmas, buscou-se a categorização dos dados em classes e subclasses. Foram elencadas sete (7) grandes classes, compostas por subclasses. Com o intuito de buscar mais clareza e precisão na distribuição e análise das falas das entrevistas, solicitamos sua avaliação, como juiz, na distribuição dos dados em classes e subclasses.

Solicitamos, por favor, que após leitura e análise das opções, assinale com (X) a alternativa que julgar mais adequada, considerando as seguintes possibilidades:

- (C) concordo
- (D) discordo
- (NS) não sei

Muito obrigada pela sua colaboração significativa.
Juliana Chueire Lyra

juchlyra@yahoo.com.br
Fone: 84044086

Dados de Identificação do Juiz

Nome:
 Formação:
 Titulação:
 Telefone:
 E-mail:
 Data:

Relação das Classes e Subclasses

| |
|--|
| 1 Características dos estudantes com altas habilidades/superdotação citadas pelos participantes |
| 1.1 Gama variada de características |
| 1.2 Habilidades artísticas/criatividade |
| 1.3 Habilidades acadêmicas |
| 1.4 Características dos Três Anéis de Renzulli |
| 1.5 Com dificuldades acadêmicas ou emocionais |
| 1.6 Com outra necessidade especial |
| 2 Encaminhamento do estudante com altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado |
| 2.1 Encaminhamento do estudante por meio da escola |
| 2.2 Encaminhamento do estudante por meio de colegas |
| 2.3 Encaminhamento do estudante por meio da família |
| 2.4 Encaminhamento por meio de laudo psicológico |
| 3 Identificação do estudante com altas habilidades/superdotação em Londrina |
| 3.1 Identificação por meio da família |
| 3.2 Identificação por meio de entrevista com o estudante |
| 3.3 Identificação do estudante por meio de formulário com indicadores de altas habilidades/superdotação |
| 3.4 Identificação por meio de testes psicométricos aplicados por psicólogo |
| 3.5 Identificação por meio de observação de atividades em sala de recursos |
| 4 Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação em Sala de Recursos |
| 4.1 Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação |
| 5 Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no NAAH/S Paraná |
| 5.1 Unidade de Atendimento ao aluno |
| 5.2 Unidade de Apoio a Família |
| 5.3 Unidade de Atendimento ao Professor |
| 5.4 Coordenação Geral |
| 6 Aspectos positivos encontrados no trabalho com estudantes superdotados de Londrina |
| 6.1 Satisfação no trabalho executado |
| 6.2 Crescimento profissional/acadêmico |
| 6.3 Qualidade da relação de trabalho |
| 6.4 Experiência pessoal gratificante |
| 6.5 Ampliação e disseminação de conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação |
| 7 Aspectos Negativos encontrados no trabalho com estudantes superdotados de Londrina |
| 7.1 Questões pessoais de adaptação ou insegurança sobre o trabalho |
| 7.2 Falta de tempo para estudar |
| 7.3 Falta de investimento e de recursos financeiros/materiais |
| 7.4 Dificuldade do professor do ensino regular em identificar o estudante superdotado |
| 7.5 Necessidade de ampliar parcerias |
| 7.6 Talento desperdiçado/aluno desmotivado |

Exemplo da Ficha de Avaliação com: classe, subclasse e falas dos participantes

1 Características dos estudantes com altas habilidades/superdotação citadas pelos participantes

1.1 Gama variada de características

| | C | D | NS |
|---|---|---|----|
| P1 Eu sou o professor que tem mais alunos no NAAH/S e varia um pouco. Temos alunos com habilidade em música, desenho também, na parte acadêmica também. São bastante alunos e é bem diversificado mesmo. | | | |
| P6 As características são muito variadas. | | | |
| P7 É muito variado, a gente tem aluno de todas as áreas de inteligência e cada uma delas se manifesta de uma maneira, a personalidade vai influenciar a maneira de ele ser. | | | |
| P9 Aqui em Londrina, que são os alunos que tenho mais contato, nós temos de tudo um pouco. Nós temos o bom aluno, o acadêmico, o aluno que muitas vezes tem um perfil pra uma área, ele tem um excelente desempenho na área exatas e uma dificuldade tremenda em outras, mas nós temos muitos alunos indicados com características acadêmica mas, nós temos muitos outros alunos com uma habilidade na linguagem, ou no relacionamento interpessoal, aluno com talento na musica, nas artes, e a gente vai descobrindo também, no decorrer do atendimento. | | | |
| P4 são várias características, então desde essa parte acadêmica, como a parte social como a parte de envolvimento com os próprios conteúdos curriculares ou extra curriculares. | | | |
| P10 como eu fiz o curso então, a gente conhece um pouco mais da identificação dos alunos. Então, a gente percebe que é uma gama variada, eu tenho alunos que eles são mais acadêmicos aquele cara que você passa tudo, ele vai fazendo a mais que você pediu. E tenho aquele que não está nem aí pra você, é bem autônomo, parece que ele não está te ouvindo mas, ao mesmo tempo ele está assimilando tudo. Entao, tem aquele que tem perfil acadêmico e tem aquele que tem bastante característica do superdotado, autonomia, tem outros que são criativos, outros não são tão criativos. É uma gama bem variada. | | | |

APÊNDICE E

Autorização para Realização da Pesquisa

Titulo da pesquisa:

“Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná”

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Juliana Chueire Lyra, RG: 3.933.333-3 SSP-Pr, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, gostaria de pedir autorização para realização da pesquisa “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná”, cujo objetivo é analisar como a pesquisa colaborativa pode auxiliar no desenvolvimento do conhecimento teórico-prático dos profissionais que trabalham no NAAH/S. A pesquisa será realizada nas salas do NAAH/S, com todos os profissionais que atuam no NAAH/S, através de observação participante da pesquisadora e através de gravação de entrevista individual e filmagem de trabalho em grupo, no próprio ambiente de trabalho. Gostaria de esclarecer que a participação dos colaboradores será totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a imagem dos colaboradores. Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema altas habilidades/superdotação.

Londrina, 05 de outubro de 2011.

Nome da instituição co-participante

APÊNDICE F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Titulo da pesquisa:

“Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná”, realizada para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na cidade de Londrina – Pr. O objetivo da pesquisa é analisar como a pesquisa colaborativa pode auxiliar no desenvolvimento do conhecimento teórico-prático dos profissionais do NAAH/S. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação de uma entrevista para coletar dados, a qual será gravada e transcrita, também, reunião em grupo para reflexão e estudo sobre temas relacionados às altas habilidades/superdotação, a qual deverá ser filmada, sem que você seja identificado, somente para o reconhecimento da fala. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os registros gravados deverão ser guardados, na sala 3 do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema altas habilidades/superdotação.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Juliana Chueire Lyra, residente a Rua Fernando de Noronha, 651, ap. 303, telefone (43) 3321-0616 e e-mail juchlyra@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert

Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, 05 de outubro de 2011.

Juliana Chueire Lyra
Pesquisador Responsável
RG: 3.933.333-3 SSP-Pr

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para
assinatura do menor e do responsável.