



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

VIVIANE TRAMONTINA LEONESSA

**A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA UNIDADE DE APOIO À  
FAMÍLIA DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2014

VIVIANE TRAMONTINA LEONESSA

**A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA UNIDADE DE APOIO À  
FAMÍLIA DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina  
Marquezine

Londrina  
2014

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

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

L583a Leonessa, Viviane Tramontina.  
A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação / Viviane Tramontina Leonessa. – Londrina, 2014.  
162 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezzine.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Superdotados – Educação – Teses. 2. Crianças superdotadas – Família – Teses. 3. Superdotados – Aptidão – Teses. 4. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Teses. I. Marquezzine, Maria Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.54

VIVIANE TRAMONTINA LEONESSA

**A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA UNIDADE DE APOIO À  
FAMÍLIA DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Marquezine  
UEL – Londrina – PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon  
UNESP – MARÍLIA - SP

Londrina, 01 de abril de 2014.

Dedico este trabalho ao meu esposo Roberto, ao meu irmão Evandro e especialmente ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), que sempre me apoiaram e me incentivaram para que eu nunca desistisse dos meus sonhos...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e por todos os momentos em que me mostrou que tudo é possível em sua presença. Muitas vezes minhas forças pareciam se acabar e algo me colocava em pé para que eu continuasse meu caminho.

À professora doutora Maria Cristina Marquezine, que não apenas me orientou neste trabalho, mas me deu apoio nos momentos difíceis e sempre acreditou no meu potencial, mesmo quando eu tinha dúvidas. Obrigada, Cris, pela sua presença em minha vida há tantos anos, você foi muito importante para minha formação profissional, como pesquisadora e também como ser humano.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano e ao Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, membros desta banca, que contribuíram com sugestões e orientações enriquecendo o presente estudo.

Às professoras doutoras Cristina Maria Carvalho Delou, Denise de Souza Fleith e Ângela Mágda Rodrigues Virgolim que concederam entrevista para elaboração do instrumento de coleta de dados. Suas contribuições me ajudaram não apenas no desenvolvimento deste estudo, mas também na maneira de compreender e analisar as altas habilidades/superdotação e as questões sociais, políticas e educacionais.

Aos juízes avaliadores do instrumento de coleta de dados, Prof. Dr. Sadao Omote, que prontamente forneceu material para leitura; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Marques Busto, sempre solícita em qualquer dificuldade, orientando-me na elaboração e formatação do instrumento; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas, Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon e seus discentes da disciplina “Família e pessoas com necessidades especiais” do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Santa Maria, que também contribuíram para a avaliação do instrumento.

Às participantes dos estudos piloto, Fabiane Chueire Cianca, Josiane Maria Sichier da Costa e Juliana Chueire Lyra. Agradeço também o apoio quase que diário que vocês e toda a equipe do NAAH/S me ofereceram nesse período de estudo.

Aos professores Aluysio Fávaro e Ednéia Vieira Rossato pela cuidadosa revisão ortográfica, e a Ilza Almeida de Andrade pela normatização do trabalho.

Ao Emilson, secretário do Programa de Mestrado em Educação, sempre atento e educado diante das minhas necessidades e dúvidas.

À Patrícia Padilha Porto e à Shirley Alves Godoy, companheiras de estudo, de troca de ideias e de alívio das angústias.

Ao meu irmão Evandro, aos familiares e amigos. Agradeço pela compreensão nos momentos em que não pude dar a atenção e o carinho devidos.

E por último, mas de modo especial, ao meu esposo, Roberto que, desde o primeiro dia me apoiou nesta nova empreitada, participando ativamente do presente estudo, sendo “obrigado” a fazer leituras e formatar gráficos e tabelas quando eu já estava desistindo. Tivemos momentos difíceis, mas também gratificantes e de muita aprendizagem!

Obrigada a todos!

Muito longe, lá perto do sol, estão minhas mais altas aspirações. Talvez eu não seja capaz de atingi-las, mas posso admirar sua beleza, acreditar nelas e procurar chegar aonde me guiam.

Louise May Alcott

LEONESSA, Viviane Tramontina. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo traçar o perfil do serviço e do(s) profissional(is) que atua(m) na Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) dos estados e Distrito Federal, identificando as atividades realizadas, seus objetivos, compreendendo também as necessidades, dificuldades e resultados positivos e confrontando-os com as instruções do Ministério da Educação (MEC). Como não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema proposto, o presente estudo pode ser considerado inovador, configurando-se como pesquisa *Survey*. Participaram do estudo onze NAAH/S, representados pelos coordenadores da unidade pesquisada. Para elaboração do instrumento de coleta de dados, tomou-se como ponto de partida o documento orientador de implantação dos núcleos, proposto pelo MEC. Também foram realizadas entrevistas com três pesquisadoras da área, que forneceram subsídios referentes à família da pessoa com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e à importância de oferecer-lhe atendimento, contribuindo para a elaboração do instrumento. O instrumento de coleta dos dados consistiu em um questionário eletrônico com questões abertas e fechadas, criadas em aplicativo do *Google Drive*, enviado a todos os núcleos por *email*. Os dados receberam tratamento quali-quantitativo, ou seja, as questões objetivas receberam tratamento de estatística descritiva e as informações subjetivas, coletadas por meio de respostas elaboradas pelos participantes, e foram agrupadas em temas de análise, criadas a partir dos conteúdos das respostas apresentadas nas questões, denominadas análise de conteúdo. Os principais resultados demonstraram que os profissionais que atuavam nas unidades eram, em sua maioria, pedagogos e psicólogos, mas existiam também outras formações, que iam do ensino médio/técnico a outros cursos superiores. Poucos eram os profissionais que possuíam formação específica para o atendimento à família de alunos com AH/SD, sendo esta uma das dificuldades vivenciadas por eles no serviço. Evidenciou-se que a escassez de referencial teórico sobre a família da pessoa com AH/SD, seu atendimento, e de cursos de formação, além da total ausência de estudos sobre a Unidade de Atendimento à Família dos NAAH/S, contribuiu para tais dificuldades. Os resultados desvelaram que os profissionais são envolvidos e dedicados às propostas e objetivos da unidade, mas as dificuldades financeiras, de recursos materiais, de equipamentos e de formação tornavam o trabalho mais difícil. A carência de parcerias com instituições de ensino superior foi outro aspecto verificado, que trouxe como consequência a baixa produção de conhecimentos e oportunidades de capacitação por meio de cursos, palestras, grupo de estudos a serem ofertados à equipe, aos familiares dos alunos e à comunidade escolar. Considerou-se que essas parcerias poderiam favorecer a elaboração de projetos financiados por agências de fomento que contribuiriam para a captação de recursos, ampliação do atendimento e promoção de pesquisas. Por fim, verificou-se que o incentivo e o apoio dos governos estaduais, municipais e federal eram insuficientes, supostamente pelo privilégio dado ao atendimento e à formação de profissionais nas salas de recursos multifuncionais. Espera-se que a discussão deste tema contribua para a elaboração de novas pesquisas e conduza a reflexões acerca da formação do psicólogo e profissionais da educação, especialmente no atendimento à família da pessoa com AH/SD.

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

LEONESSA, Viviane Tramontina. **The Work of Professionals in the Support Unit for the Family in the Core of Activities for High Abilities/Giftedness.** 2013. 162 p. Dissertation (Master's Degree Program in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

## ABSTRACT

This present research meant to define the profile of services and professionals in the NAAH/S – a Support Unit for the Family in the Core of Activities for High Abilities/Giftedness, located in the states and Federal District, identifying the activities carried out, their objectives, as well as the needs, difficulties and positive results in regard to the guidelines set by MEC – the Ministry of Education. As there was no work related to this theme, the present study may be considered innovative and defined as a Survey. Eleven NAAH/S, represented by their unit coordinators were researched. The guiding document for implementation of core, proposed by MEC, was the base for preparing the instrument of data collection. Contributions for the preparation of the instrument also came from interviews with three researchers from the area who provided information about the family members of individuals with high abilities/giftedness (HS/SD) and the importance of being assisted. The instrument for data collection comprehend an electronic questionnaire with open and closed questions entered into a Google Drive application and sent to the members of the core by e-mail. The data were treated qualitatively and quantitatively, that is, the objective questions were submitted to descriptive statistics and the subjective data, collected by means of answers provided by the participants, were grouped in categories of analysis according to their contents and treated as content analysis. Main results evidenced that most professionals were pedagogues and psychologists. Other professionals were graduates from secondary or technical schools or from other type of higher education. Few professionals had specific qualification for the services of assisting families of students with high abilities/giftedness, which meant a difficulty for them in their work. It was also verified the shortage of theoretical reference about families of individuals with high abilities/giftedness, assistance and qualification courses, and the complete lack of studies related to the Unit for Family Assistance in the NAAH/S meant a difficulty to be overcome in this research. The results showed that the professionals are committed and devoted to the proposals and objectives of the unit; however, financial restrictions to materials, equipment and qualification make their work more difficult. Lack of partnership with higher education institutions was also noticed and meant a low production of knowledge and opportunities for acquiring qualification through courses, lectures, and study groups that could be offered to the professional teams, family members of students and school community. These partnerships could favor projects to be funded by grant agencies that in turn would provide for resources, expansion of assistance and promotion of research works. Finally, it was also verified that incentive and support from state, municipal and federal agencies do not suffice and the reason for this is, supposedly, the priority given to assistance and formation of professionals in multifunctional resource rooms. It is expected that the discussion on this theme contributes to further research and leads to reflections on the formation of psychologists and educational professionals, mainly in the field of assistance to the family of individuals with HS/SD.

**Keywords:** Special education. High abilities/giftedness. NAAH/S – Core of activities for high abilities/giftedness. Family.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Instância administrativa dos NAAH/S participantes da pesquisa. ....	86
<b>Gráfico 2</b> - Ano em que o NAAH/S e a UAF iniciaram suas atividades.....	87
<b>Gráfico 3</b> - Número de profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.....	88
<b>Gráfico 4</b> - Participação dos profissionais da UAF dos NAAH/S em formação específica para atendimento à família de alunos com AH/SD. ....	94
<b>Gráfico 5</b> - Participação da UAF na avaliação dos alunos indicados para atendimento no NAAH/S. ....	122
<b>Gráfico 6</b> - Outras atividades ofertadas pelas UAF dos NAAH/S participantes.....	124
<b>Gráfico 7</b> - Existência de atividades consideradas importantes pelos participantes, mas que ainda não foram efetivadas. ....	126
<b>Gráfico 8</b> - Observação de resultados positivos decorrentes das ações realizadas pela UAF dos NAAH/S.....	129
<b>Gráfico 9</b> - Contribuição da formação continuada para a superação das dificuldades e necessidades vivenciadas pelos profissionais da UAF dos NAAH//S.....	134
<b>Gráfico 10</b> - Nível de dificuldade para responder ao instrumento da pesquisa.....	135

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Vínculo empregatício dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.....	89
<b>Tabela 2</b> - Formação inicial dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.....	90
<b>Tabela 3</b> - Formação complementar dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.....	92
<b>Tabela 4</b> - Objetivos da UAF dos NAAH/S participantes.....	97
<b>Tabela 5</b> - Objetivos considerados mais fáceis de serem alcançadas, na opinião dos participantes.....	101
<b>Tabela 6</b> - Objetivos considerados mais difíceis de serem alcançados, na opinião dos participantes.....	104
<b>Tabela 7</b> - Frequência das atividades ofertadas nas UAF dos NAAH/S participantes.....	112
<b>Tabela 8</b> - População atendida em palestras e seminários ofertados pela UAF dos NAAH/S.....	116
<b>Tabela 9</b> - População atendida na atividade de orientação da UAF dos NAAH/S.....	117
<b>Tabela 10</b> - Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de pais.....	119
<b>Tabela 10.1</b> - Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de pais.....	120
<b>Tabela 11</b> - Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de alunos.....	121
<b>Tabela 12</b> - Papel da UAF no processo avaliativo dos alunos. ....	123
<b>Tabela 13</b> - Outras atividades consideradas pela UAF como necessárias, mas que ainda não foram implantadas. ....	127
<b>Tabela 14</b> - Conquistas e resultados positivos graças às ações já realizadas pela UAF. ....	130
<b>Tabela 15</b> - Dificuldades/necessidades vivenciadas pelo(s) profissional(is) da UAF dos NAAH/S.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas habilidades/superdotação
ABSD	Associação Brasileira para Superdotados
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ASPAT	Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
AEE	Atendimento educacional especializado
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
PSI	Inventário de Indicadores de Sucesso Parental
LHIPCEA	Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAH	Pessoas com altas habilidades/superdotação
PET	Programa Especial de Treinamento
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
PIDET	Projeto de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos
POIT	Projeto Objetivo de Incentivos ao Talento
CAQ	Questionário de Atividades de Classe
QCSF	Questionário para Caracterização do Sistema Familiar
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCT – DP	Teste do Pensamento Criativo – Produção de desenhos
UAF	Unidade de Apoio à Família

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....	18
1.1.1	Do que Estamos Falando? A Importância de Adotar uma Terminologia e um Conceito .....	19
1.1.2	De Quem Estamos Falando? Características da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.....	22
1.1.3	O Que nos Impede de Identificá-los e Oferecer Atendimento Educacional Especializado? Mitos e Preconceitos Sobre Altas Habilidades/ Superdotação .....	28
1.2	POLÍTICAS PÚBLICAS, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	32
1.3	A Família da Pessoa Com AH/SD .....	47
1.3.1	O que a Família Tem a Ver Com Isso? .....	47
1.3.2	Características da família da pessoa com AH/SD .....	52
1.3.3	O Atendimento da Família do Aluno com AH/SD .....	56
1.4	A PESQUISA CIENTÍFICA VOLTADA PARA A FAMÍLIA DA PESSOA COM AH/SD.....	61
1.5	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	76
<b>2</b>	<b>MÉTODO</b> .....	78
2.1	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	78
2.2	DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS .....	79
2.3	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E MATERIAIS .....	80
2.4	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	84
2.5	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	85
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	86
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
4.1	SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....	139
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140

<b>APÊNDICES</b> .....	147
<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de entrevista .....	148
<b>APÊNDICE B</b> – Parecer de expert sobre o conteúdo do questionário.....	150
<b>APÊNDICE C</b> – Questionário de coleta de dados .....	152

## 1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Paraná, situado no município de Londrina, apesar de ser reconhecido nacionalmente desde o ano de 2005, teve sua autorização de funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em dezembro de 2010, através da Resolução nº 3059/2010 – GS/SEED. A formação da equipe do NAAH/S deu-se a partir do mês de janeiro de 2011, época em que a pesquisadora iniciou suas atividades como coordenadora da Unidade de Apoio à Família.

No decorrer da vida acadêmica e profissional da pesquisadora, ela sempre teve interesse em estudar e trabalhar com famílias. Em atuação na área de saúde mental infantil realizou, entre outras atividades, atendimento a grupos de pais e orientação familiar. No trabalho de conclusão do curso *lato sensu* de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina, teve como tema de pesquisa o trabalho intitulado “Expectativa de Pais com Relação à Educação do Filho Portador de Deficiência Mental”, apresentado na forma de comunicação oral em evento nacional.

Quando iniciou seu trabalho na Unidade de Apoio à Família (UAF), sua formação e atuação profissional, até aquele momento, estavam mais direcionadas para as áreas da deficiência intelectual e saúde mental infantil, e o contato com as altas habilidades/superdotação (AH/SD) se limitava à participação no IV Encontro Nacional do Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD e capacitação da SEED, ocorrido nesse mesmo evento. Foi de suma importância a realização de estudos para aprofundamento sobre a área de AH/SD, que ocorreram por meio de levantamento bibliográfico, leituras científicas e estudo de políticas para melhor compreensão do que estava sendo discutido. Também foi-lhe necessário compreender como o Ministério da Educação (MEC) e a SEED estavam direcionando o trabalho dos professores e profissionais, para o atendimento dos alunos e familiares, e analisar as resoluções e instruções governamentais.

Durante suas leituras de documentos e textos sobre AH/SD, ela percebeu que, apesar de haver um crescimento das pesquisas, publicações científicas e investimentos na área, ainda havia uma enorme demanda de mais estudos sobre AH/SD, principalmente no que se referia: à formação e capacitação de professores e profissionais na identificação e atendimento ao aluno superdotado,

ao trabalho dos professores e profissionais no NAAH/S e também à orientação e apoio educacional e emocional ao aluno e sua família.

Percebendo a dificuldade de encontrar, na literatura, pesquisas e trabalhos referentes à atuação do profissional na UAF, a escassez de cursos de capacitação e formação profissional, a pouca divulgação dos trabalhos realizados nos NAAH/S e a dificuldade de estabelecer um contato mais próximo para a troca de experiências entre os NAAH/S, em razão da localização destes, é que ela propôs o presente projeto de pesquisa.

A proposta do trabalho foi investigar o perfil do serviço e do(s) profissional(is) que atua(m) na UAF dos NAAH/S, identificando sua formação profissional, atividades que realiza(m) no serviço, necessidades e dificuldades vivenciadas, assim como os resultados positivos alcançados, confrontando essa realidade com as instruções do MEC que orientam os NAAH/S dos 26 estados e do Distrito Federal.

No decorrer do presente estudo, foi realizado levantamento de teses, dissertações e artigos publicados que abordavam o tema AH/SD. Desse levantamento, além do livro publicado pelo MEC denominado “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família” (FLEITH, 2007, v. 3), foram encontradas apenas duas pesquisas que tiveram como objeto de estudo os NAAH/S, além de outros três artigos que abordaram a família da pessoa com AH/SD.

O primeiro estudo que envolveu investigação sobre o NAAH/S foi de Moreira e Lima (2012). Elas buscaram identificar o processo de implantação dos NAAH/S nos estados brasileiros e como se dava a relação entre os NAAH/S e as universidades no atendimento ao aluno da educação básica, assim como na identificação e atendimento ao aluno do ensino superior. Os dados revelaram que, apesar de todos os NAAH/S estarem em regiões que possuíam centros universitários, a parceria com as universidades eram escassas e informais.

Tais dados levaram as autoras a outros questionamentos sobre o atendimento ao aluno, principalmente no que se refere ao enriquecimento curricular, pois, se não há parceria com as instituições de ensino superior, faz-se necessário investigar como o enriquecimento curricular está ocorrendo no atendimento aos alunos nos NAAH/S. É evidente a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os NAAH/S e as universidades, pois isso enriquecerá as ações pedagógicas

no atendimento ao aluno na educação básica e na identificação e atendimento do aluno no ensino superior, alcançando todos os níveis de ensino e estando em consonância com uma prática inclusiva.

A segunda pesquisa foi realizada por Lyra (2013) com o objetivo analisar o NAAH/S e a sala de recursos para AH/SD que ofertavam atendimento a alunos da rede pública estadual de ensino na região metropolitana de Londrina – PR. Os resultados indicaram que os profissionais desses serviços desenvolviam suas funções de acordo com as propostas do Documento Orientador (BRASIL, 2006) de implantação dos NAAH/S, mas enfrentavam dificuldades devido tanto à escassez de referencial teórico específico sobre esse atendimento, como à falta de profissionais, recursos financeiros, materiais e equipamentos, em razão do pouco investimento por parte dos órgãos responsáveis. Também foi verificada a necessidade de investimento na formação de professores da rede regular de ensino para a identificação e encaminhamento dos alunos por causa dos baixos índices de alunos com AH/SD registrados nos censos escolares. Como aspectos positivos, foram apontados o envolvimento dos profissionais com o trabalho, as parcerias estabelecidas e as práticas aplicadas.

Silva e Fleith (2008) investigaram a influência da família no desenvolvimento da superdotação do filho. Os autores apresentam as características dessas famílias, suas práticas, as mudanças nelas ocorridas para suprirem as necessidades do filho, e os desafios e dificuldades vivenciados decorrentes principalmente do desconhecimento do que são as AH/SD, os mitos, as informações equivocadas e o desconhecimento sobre recursos e serviços disponíveis. É destacada, nesse estudo, a importância da família para o desenvolvimento e o reconhecimento da superdotação e as mudanças ocorridas na organização familiar em decorrência da superdotação como, por exemplo, a dedicação dos pais no atendimento às necessidades do filho e seus investimentos financeiros, sociais, educacionais e profissionais. Também é ressaltada a questão das expectativas dos pais quanto ao talento do filho, os quais podem contribuir para seu desenvolvimento ou, ao contrário, dificultá-lo ou trazer problemas emocionais.

Tais características da relação entre família e indivíduo superdotado reforçam a necessidade da oferta de serviços adequados tanto ao indivíduo e a sua família quanto à escola, a fim de que haja maior envolvimento e compreensão acerca da superdotação e das necessidades da pessoa com AH/SD.

Chagas e Fleith (2009) buscaram identificar as características de famílias em situação socioeconômica desfavorecida e o desenvolvimento de comportamentos de superdotação, tendo como participantes da coleta de dados, famílias com e sem filhos com AH/SD. Os resultados confirmaram diferenças entre as famílias de pessoas com AH/SD e corroboraram a literatura especializada em relação à posição privilegiada desses filhos (primogênitos ou unigênitos), prioridade atribuída à educação destes, à maior participação dos pais na vida acadêmica e nos interesses dos filhos e à maior interação entre os membros da família, que aproveitam o tempo com bate-papos, atividades conjuntas e comunicação de expectativas. As autoras ressaltam que, devido à condição socioeconômica dessas famílias, para garantir a participação desses alunos em programas de atendimento educacional especializado (AEE), é necessário investimento em infraestrutura e suporte social como transporte, bolsas de estudo, estágio remunerado na área do talento, merenda escolar, auxílio para a compra de materiais e desenvolvimento de projetos.

O último estudo encontrado que envolveu a família de alunos com AH/SD foi a pesquisa de Goto e Tanaka (2009), que teve como objetivo identificar os estilos parentais dos pais de alunos com AH/SD e verificar a confluência de percepção dos filhos e seus pais em relação às práticas educativas parentais. Foram participantes do estudo pais e alunos que frequentavam o NAAH/S do Paraná. Os dados evidenciaram que boa parte dos pais fazia uso de práticas parentais negativas, confirmando a necessidade da oferta de serviços voltados às famílias desses alunos. Também foi ressaltada a importância de investir em pesquisas sobre essas famílias, visto que tais práticas podem dificultar o desenvolvimento saudável da criança em seus diversos aspectos. Em relação à oferta de atendimento aos pais, este deve ser diversificado, conforme a necessidade dos pais, podendo ser ofertado atendimento por meio de intervenção terapêutica, orientações, leituras ou valorização de posturas e práticas parentais positivas.

Diante da realidade até o momento apresentada, a primeira parte do presente estudo apresentará os principais temas que servirão de base para a análise e discussão dos resultados dos dados coletados. Primeiramente, será abordado o aluno com AH/SD, e serão estudadas a questão da terminologia adotada nas políticas públicas e as características da pessoa com AH/SD e, a seguir, os mitos e preconceitos sobre essa população, que muitas vezes impedem sua

identificação e a atenção às suas necessidades educacionais e também à sua família.

A segunda parte terá como tema as políticas públicas brasileiras e o AEE para alunos com AH/SD, especialmente os NAAH/S e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são os dois serviços ofertados pelo MEC em parceria com os estados e/ou municípios.

A terceira parte do referencial teórico terá como foco de interesse a família da pessoa com AH/SD, suas características e a importância da oferta de atendimento a ela, para que suas dúvidas, angústias e inseguranças sejam minimizadas e seja ainda mais favorecido o desenvolvimento da pessoa com AH/SD.

Por último, serão apresentadas pesquisas científicas *stricto sensu*, voltadas para a família da pessoa com AH/SD, selecionadas em levantamento dos estudos disponíveis no portal do Banco de Teses da CAPES.

O segundo capítulo, consiste na descrição do método de pesquisa delimitado como *Survey* ou pesquisa de levantamento, sendo descritos os participantes da coleta de dados, instrumentos utilizados, procedimentos de coleta e tratamento dos dados.

O terceiro capítulo descreve os resultados coletados no presente estudo e as discussões a eles pertinentes. A última parte consiste na apresentação das considerações finais e as sugestões para pesquisas futuras.

Espera-se que este trabalho possa contribuir não só para a reflexão sobre a formação de recursos humanos em educação especial, principalmente na área das AH/SD e nas famílias em que elas ocorrem, com pesquisas sobre o tema, mas também para o crescimento profissional da pesquisadora e sua atuação nesse serviço.

## 1.1 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Antes de pensar sobre serviços educacionais especializados para o atendimento ao aluno com AH/SD e a sua família, é necessário definir quem faz parte dessa população, alvo da educação especial, ou seja, precisamos conhecê-lo e reconhecê-lo para oferecer atendimento as suas necessidades. Para isso, é necessário compreender quais são suas características, como a pessoa com AH/SD se desenvolve e qual o conceito e terminologia adotados no presente estudo.

Para que a leitura seja mais agradável e didática, este capítulo está dividido em três temas: a questão da(s) terminologia(s) utilizada(s) para denominar o indivíduo que possui um desempenho superior à média; o desenvolvimento e as características da pessoa com AH/SD; e, por fim, os preconceitos e mitos sobre a superdotação, que muitas vezes dificultam sua identificação. Este panorama geral sobre o aluno com AH/SD nos dará um embasamento para as discussões que se seguem.

### 1.1.1 Do que Estamos Falando? A Importância de Adotar uma Terminologia e um Conceito

O uso de um único termo, no Brasil, que defina a pessoa dotada de uma capacidade superior é uma questão bastante discutida pelas autoridades da área, pois uma variada terminologia é utilizada em artigos científicos, em revistas, jornais, livros e também em documentos oficiais. As diferentes definições para esta população possuem longa história e dificultam compreender quem é o indivíduo classificado com uma capacidade superior.

Assim como existem diferentes conceitos sobre inteligência, também existem diferentes expressões para denominar a pessoa com AH/SD. Termos como superdotação, altas habilidades, talento, entre outros, podem ser conceituados diferentemente ou entendidos como sinônimos em pesquisas científicas, artigos e documentos oficiais (SILVA; FLEITH, 2008; BARRERA PÉREZ, 2008; ANJOS, 2011; RANGNI; COSTA, 2011).

Barrera Pérez (2012) ressalta

Fora as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já tem sido bastante discutidas na literatura, a PAH/SD [...] tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, algumas delas por demais criativas: altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de Altas Habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado... Além, claro, dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos NERD, e mais recentemente, *Geek*, *sabichão*, CDF (choca, em português de Portugal), *sabelotodo* (em espanhol)... (p. 46, grifos do autor).

Em estudo que investigou a utilização da terminologia na área de AH/SD, Rangni e Costa (2011) explicitaram quais eram os termos utilizados pelos autores de artigos publicados na Revista de Educação Especial de Santa Maria/RS. Para o estudo, foi analisado o título e as palavras-chave empregadas para denominar pessoas com AH/SD. Os resultados indicaram que os autores, por vezes, utilizavam a mesma nomenclatura no título e nas palavras-chave, mas em outros os termos ou expressões se contradiziam. Dizem as autoras,

A área de altas habilidades/superdotação encontra-se em muitos conflitos e incoerências que podem ser válidas e ricas para as discussões acadêmicas, porém reflete-se se usos de termos, expressões e linguagens variadas contribuem para estimular, ainda mais, as barreiras que impedem esse alunado especial de receber o reconhecimento educacional. (RANGNI; COSTA, 2011, p. 477).

Como, no Brasil, ainda é diminuta a bibliografia especializada e os estudos realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre AH/SD (CIANCA; LYRA; MARQUEZINE, 2010; BARRERA PÉREZ, 2006), a maioria dos termos utilizados para denominar a pessoa com AH/SD foi herdada da literatura estrangeira, de onde vem um grande número de publicações. Destaca-se a língua inglesa, que utiliza os conceitos *gifted, talented e high habilit*; a língua francesa: *precoce, doué, surdoué, haut potentiel*; e a espanhola, que faz uso dos termos *superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*. (BARRERA PÉREZ, 2012).

Diante dessa realidade, Rangni e Costa (2011) alertam que o uso de vários termos para denominar as pessoas com AH/SD suscitam dúvidas, más interpretações e confusões, podendo levar a área ao descrédito e contribuir para a diminuição dos serviços já escassos prestados a esta população. Anjos (2011) acrescenta que ainda não há um consenso entre os pesquisadores sobre qual terminologia seria mais adequada para fazer referência aos alunos com AH/SD.

Barrera Pérez (2008, 2012) informa que, no ano de 2002, profissionais da área fundaram o ConBraSD e, durante as discussões sobre a terminologia a ser adotada por esse Conselho, ficou acordado pela maioria dos pesquisadores o seguinte:

Sabendo que o termo *superdotação* em si encerrava um conceito mais ou menos homogêneo, embora com diferentes nomes, no dia 15 de novembro de 2002, na cidade de Lavras, Minas Gerais, onde foi realizada a primeira reunião, chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado para definir este comportamento seria *Altas Habilidades/Superdotação*. Desta forma, ele contemplaria as preferências da maioria dos pesquisadores e poderia se caminhar lentamente até a remoção dos obstáculos que impedem a identificação dessas pessoas. (BARRERA PÉREZ, 2012, p. 55).

Sobre esse termo, que também foi adotado nas políticas públicas educacionais brasileiras, será discutido no item 1.2 mais adiante. Examinando-se tais discussões, observa-se que o uso de diferentes conceitos ainda se mantém nos estudos científicos, nos artigos, na mídia e até mesmo nos documentos oficiais.

A própria legislação reconhece a existência de conceitos variados e usa ora a expressão altas habilidades, ora o termo superdotação. Encontram-se, por vezes, as mesmas expressões separadas por barra – altas habilidades/superdotação – e, ainda, conforme o Decreto 7611/11, o registro da conjunção **ou**, para indicar a possibilidade da utilização dos termos isoladamente. (CIANCA, 2012, p. 32, grifo do autor).

Tratando dos diversos conceitos e definições referentes às AH/SD, Pocinho (2009) afirma que a maioria dos pesquisadores concordam e reconhecem que há vários tipos de habilidades humanas e não apenas as relacionadas à inteligência, medidas por meio de testes psicométricos. Incluem-se hoje as características de liderança, criatividade, habilidades sociais, entre outras. As características definidas por elas remetem à observação de três aspectos essenciais, abaixo descritas:

O primeiro aspecto, de acordo com a autora, são os diversos tipos de superdotação, como o acadêmico, o artístico, o intelectual, a liderança e a psicomotricidade. O segundo aspecto se dá na necessidade do reconhecimento desses tipos de superdotação dentro de um grupo, ou seja, o destaque do indivíduo entre seus pares e em seu meio. O terceiro, talvez o que traz mais complexidade quanto ao uso de uma única definição para as AH/SD, é o uso de diferentes termos, como capacidade, potencial ou talento. Mesmo com tanta diversidade de termos e definições, concorda-se que as necessidades da pessoa com AH/SD deve ser atendida.

Como o presente estudo está relacionado a um serviço de atendimento ao aluno com AH/SD, desenvolvido pelos NAAH/S, os termos discutidos acima serão tratados como sinônimos. O conceito adotado, descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é o que estabelece na legislação brasileira. Neste documento, são considerados alunos com AH/SD:

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

Esta definição, conforme destaca Barrera Pérez (2012), Rangni e Costa (2011), foi influenciada pelos estudos norte-americanos e especialmente os termos estabelecidos no Relatório de Marland, do Departamento de Saúde e Bem Estar dos Estados Unidos, em 1972. A segunda parte da definição tem como referência parte dos estudos de Joseph Renzulli, na Teoria dos Três Anéis e “[...] está em sintonia com a tendência mundial de tentar ampliar o conceito e o construto de inteligência de referência” (BARRERA PÉREZ, 2012, p. 58).

Tanto é complexo adotar uma única terminologia ou conceituar as AH/SD ou quem é considerado uma pessoa com capacidade de aprendizagem superior, quanto o é descrever as características dessa população, questão que será apresentada na sequência.

#### 1.1.2 De Quem Estamos Falando? Características da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação

As pessoas com AH/SD não formam um grupo único, mas pode ser compreendido como um grupo heterogêneo, que sofre influências ambientais diversas e apresentam habilidades cognitivas, de interesses, experiências, estilos de aprendizagem, motivação e personalidade também distintas (SAKAGUTI, BALSANELLO, 2012; ANJOS, 2011). Expõem Silva e Fleith (2008, p. 338), “o fenômeno da superdotação apresenta uma grande complexidade, englobando sistemas biológicos, psicológicos, intelectuais, emocionais, sociais, históricos e culturais”.

Chagas (2007, p. 18) ressalta que a cultura “[...] pode privilegiar e valorizar alguns domínios, gerando, conseqüentemente, um aumento nos níveis médios de desempenho e um aumento da demanda social por especialistas ou produção nesses domínios” e fazendo que, com os fatores ambientais e os traços individuais, também a superdotação sofra influência social; a sociedade é quem estabelece os critérios para a identificação dos indivíduos com AH/SD.

A questão social também é discutida nos estudos realizados por Jensen (2011, p. 18) que diz: “fatores sociais, ambientais e do desenvolvimento também contribuem, direta e indiretamente, para a cognição e para o comportamento”, isto é, os genes humanos sofrem a influência do meio. Sendo assim, de acordo com o referido autor, as pessoas não são geneticamente determinadas, as interferências do meio contribuem para o que ele denomina de “mudança na expressão gênica”. No que se refere à inteligência, esta é compreendida como um processo que é observado e avaliado de formas diferentes, conforme a cultura:

[...] a qualidade chamada *inteligência* tem mais a ver como o ponto de vista que cada aspirante a especialista adota a respeito dela, e aquilo que se destaca como digno de ser medido a partir daquele ponto de vista. (JENSEN, 2011, p. 42).

Conforme o “Modelo dos Três Anéis”, elaborado por Renzulli (2004), teoria que embasa o presente estudo, existem três traços de comportamento que compõem a superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

A habilidade acima da média refere-se à habilidade geral e à específica. A habilidade geral pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo utilizar o pensamento abstrato ao processar informações, integrar experiências que o levem a respostas adequadas e adaptadas a novas situações. Virgolim (2007, p. 33) destaca “[...] essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal”. Pode-se compreender que esta é a habilidade mais valorizada pela escola, pois geralmente o aluno apresenta bom desempenho acadêmico.

Na habilidade específica, o indivíduo é capaz de adquirir conhecimentos e aplicar várias combinações de habilidades gerais ou de desempenho humano em uma ou mais áreas específicas do conhecimento como, por exemplo, as áreas da matemática, da música, da dança, da física ou da biologia.

O comprometimento ou envolvimento com a tarefa refere-se ao interesse, ao empenho e à quantidade de energia que o indivíduo investe em uma atividade, tarefa ou área de interesse. Este comportamento, de acordo com Barrera Pérez e Freitas (2011), é caracterizado pela alta motivação, persistência, paciência, perseverança, dedicação, autoconfiança, entre outros.

O terceiro traço característico da pessoa com AH/SD é a criatividade, que pode ser entendida como a capacidade em encontrar novas soluções ou maneiras diferentes para lidar com uma situação ou problema. Barrera Pérez e Freitas (2011) explicam

A pessoa criativa costuma apresentar fluência; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente (mesmo quando irracional) no pensamento, ações e produtos; é curiosa, especulativa, aventureira e mentalmente brincalhona; tem disposição para correr riscos no pensamento e na ação; é sensível a detalhes e características estéticas das ideias e das coisas; tem disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias ideias e sentimentos. (p. 22-23).

De acordo com Jensen (2011) são observadas algumas diferenças em termos de estruturas e processos no cérebro de pessoas com AH/SD, quando comparadas às demais pessoas. São destacados: aumento da habilidade de concentração, cuja função encontra-se no lobo frontal; maior conectividade global, a qual demonstra que a pessoa com AH/SD apresenta maior utilização geral do cérebro; maior padrão de ondas cerebrais alfa, que sustenta a concentração e a absorção de informações; e maior equilíbrio da química cerebral, que favorece a atenção, o humor e a capacidade de memorização.

Além das características acima apresentadas, Renzulli (2004) diferencia dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica ou escolar e a superdotação produtivo-criativa. As pessoas com AH/SD do tipo acadêmico, facilmente identificadas por testes padronizados de inteligência, frequentemente apresentam excelente desempenho escolar, com habilidades concentradas geralmente na área linguística ou lógico-matemática. É observada boa capacidade

de memorização, pensamento analítico, crítico, lógico e habilidade no processamento de informações complexas. (CHAGAS, 2007).

Virgolim (2007) afirma que alunos com AH/SD do tipo acadêmico têm sede de aprender cada vez mais e necessitam de muita estimulação mental. São pessoas perfeccionistas e podem apresentar alta exigência consigo mesmas, estabelecendo metas muito altas e podendo vivenciar situações de medo ou frustração.

As pessoas com AH/SD do tipo criativo-produtivo pertencem ao grupo ao qual se aplicam

[...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*). (REZZULLI, 2004, p. 83, grifos do autor).

Barrera Pérez e Freitas (2011) observam que a pessoa com AH/SD com característica produtivo-criativa geralmente é questionadora, imaginativa e inventiva. Muitas vezes, ela é difícil de ser identificada e pode vivenciar dificuldades no contexto escolar, pois é resistente à rotina, apresenta comportamentos de dispersão, falta de motivação e desinteresse diante das atividades que não são do seu interesse. “Ela usa mais o pensamento divergente e isto dificulta sua adaptação em sala de aula e sua avaliação que, quando feita dentro dos padrões tradicionais de ensino, geralmente não consegue perceber aptidões que atendam às expectativas da escola” (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 25).

Outra característica discutida por vários autores (FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2010; BARRERA PÉREZ, 2008; SAKAGUTI, 2010; SAKAGUTI; BALSANELLO, 2012; SILVA; FLEITH, 2008; VIRGOLIM, 2010) é o desenvolvimento assíncrono da pessoa com AH/SD, que pode ser compreendido pela disparidade entre os desenvolvimentos cognitivo, físico e emocional, o que provoca implicações sociais, escolares e familiares. Sakaguti e Balsanello (2012) destacam

Em relação ao funcionamento interno, o assincronismo pode ser caracterizado pelo desnível entre os aspectos afetivos e cognitivos, e também no desequilíbrio entre o intelectual e o psicomotor. No que diz respeito ao funcionamento externo, apresenta as modalidades escolar-social, que ocorre quando o desenvolvimento intelectual da criança é mais rápido do que o de outros alunos da classe, e familiar, que é caracterizada pela falta de sincronia entre o desenvolvimento emocional e intelectual, podendo causar confusão na família. (p. 226).

Virgolim (2010) ressalta que o grau de assincronismo está mais relacionado às necessidades cognitivas e sociais e às experiências vividas pela pessoa com AH/SD em seu ambiente social, do que propriamente à sua idade cronológica. O conhecimento, por parte dos familiares e professores, sobre as características de desenvolvimento da criança com AH/SD contribuirá para a diminuição das angústias e ansiedades desses familiares e professores, possibilitando-lhes lidar melhor com a criança e até mesmo auxiliá-la a compreender suas capacidades cognitivas, emocionais e a aceitar suas diferenças.

Em pesquisa realizada por Sakaguti (2010), que objetivou levantar e analisar as concepções dos pais de alunos atendidos em programa de Sala de Recursos a respeito das AH/SD apresentadas pelos filhos, a autora elaborou um quadro – baseado nos estudos de Webb, Gore, Amend e Devries (2007) – que diferenciava as características de uma criança com AH/SD de outra criança sem AH/SD (Quadro 1).

Fleith (2007) também apresenta algumas características que são mais frequentemente associadas às pessoas com AH/SD, apesar de reconhecer que cada um possui características individuais, emocionais e sociais que o diferenciam de outros. Dentre elas destacam-se:

- Idealismo e senso de justiça: o superdotado preocupa-se com as desigualdades sociais;
- Desenvolvimento moral avançado: compreende situações e fatos pouco observáveis em crianças da mesma faixa etária;
- Senso de humor refinado: é capaz de lidar com incongruências do dia-a-dia;
- Independência de pensamento e valores: defende suas ideias e não adota postura passiva;

- Perseverança: diante das atividades de seu interesse, apresenta grande capacidade de concentração e desejo de superar obstáculos;
- Não-conformismo: tem tendência a questionar regras e autoridades;
- Tendência à introversão: prefere desenvolver habilidades e explorar áreas de seu interesse – que muitas vezes não é a mesma dos pares – em alguns momentos prefere trabalhar sozinho;
- Consciência aguçada de si mesmo: essa característica pode levá-lo a se perceber como diferente dos outros.

**Quadro 1 – Características de uma criança com e sem AH/SD.**

<b>Características</b>	<b>Criança superdotada</b>	<b>Criança não superdotada</b>
<b>Estilo de questionamento</b>	Faz perguntas sobre idéias abstratas, conceitos e teorias que podem não ter respostas fáceis.	Faz perguntas que têm respostas.
<b>Aprendizagem rápida e aplicação de conceitos</b>	Pode não querer seguir uma lista de passos para resolução de um problema, pois não necessita usar todas as etapas propostas pelo professor para alcançar a solução, o faz mentalmente e não necessariamente no papel.	Aprende passo-a-passo até alcançar um conceito.
<b>Perspectiva emocional</b>	Alta consumidora de emoções, sua intensa preocupação pode interferir em seus pensamentos por dias ou semanas.	Demonstra emoção, geralmente é capaz de passar facilmente por uma situação que a aborrece.
<b>Nível de interesse</b>	Apresenta intensa curiosidade sobre quase tudo ou em sua área de interesse.	É curiosa e faz muitas perguntas.
<b>Habilidade na linguagem</b>	Costuma utilizar amplo e avançado vocabulário. Compreende nuances verbais que escapam aos outros, aprecia trocadilhos e, muitas vezes, sua fala está acima de seus colegas (algumas vezes de adultos também). Quando os adultos tentam falar em código, consegue decifrar rapidamente.	Aprende novo vocabulário com facilidade, mas escolhe as palavras que são típicas de sua idade.
<b>Preocupação com a justiça</b>	Irá mostrar preocupação com a justiça e equidade muito mais intensamente e, em uma escala mais global.	Apresenta opiniões firmes sobre o que é justo, mas os pareceres geralmente dizem respeito às situações pessoais.

Fonte: Sakaguti (2010, p. 37-38).

### Refere Aspesi (2007)

As características de altas habilidades/superdotação, quando se apresentam, podem trazer uma combinação de reações afetivas e comportamentais tanto no aluno como no ambiente em que ele está. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. A literatura indica que há dificuldades a serem superadas e, em muitos momentos desse percurso, nota-se sofrimento devido ao fato de o aluno sentir-se diferente e inadequado na vida acadêmica e social (p. 42).

Acredita-se que muitas características da pessoa com AH/SD não foram contempladas nesse estudo. Pode-se até supor que muitas ainda não foram identificadas por estudiosos da área. O que é importante refletir é que a pessoa com AH/SD apresenta características sociais, emocionais e cognitivas que necessitam de atenção e de AEE (ASPESI, 2007). Caso contrário, o indivíduo poderá vivenciar situações de risco acadêmico e social, decorrentes da falta de atendimento às suas necessidades.

#### 1.1.3 O Que Nos Impede de Identificá-los e Oferecer Atendimento Educacional Especializado? Mitos e Preconceitos Sobre Altas Habilidades /Superdotação

Como descrito anteriormente, o uso de diversas terminologias e definições referentes à pessoa que possui um desempenho superior dificulta saber qual é essa população. Em razão da complexidade para caracterizar um grupo tão heterogêneo e da grande quantidade de mitos e crenças populares sobre a pessoa com AH/SD, esta função parece se tornar ainda mais difícil. Expõe Alencar (2007),

No Brasil, a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades (p. 15).

De acordo com Barrera Pérez (2003, 2004), os mitos surgem como uma maneira de explicar situações ou pessoas quando a lógica humana não consegue compreender ou explicar. Quando se pensa no ser humano, mais

especificamente no superdotado, os mitos acabam sendo “fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs [pessoas com altas habilidades/superdotação] e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida dessas pessoas” (BARRERA PÉREZ, 2004, p. 68).

Diversos estudiosos da área (BARRERA PÉREZ, 2003; ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007; BARRERA PÉREZ, 2008; BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; RANGNI; COSTA, 2011) concordam que muitas ideias e crenças fantasiosas sobre as AH/SD contribuem para o descrédito da área e dificultam a identificação dessas pessoas. Dentre os principais mitos, pode-se destacar a crença de que uma pessoa superdotada é aquela que não erra, que é excelente em tudo que faz, que sempre alcançará sucesso em sua vida, que é o melhor aluno da sala de aula, que aprende tudo sozinho e, talvez, o mais grave de todos os mitos, reconhecê-lo como gênio. Barrera Pérez (2008) alerta

Muitas vezes, destacamos os gênios da humanidade como exemplos de PAH/SD. Ao fazê-lo, associamos duas condições que não sempre andam juntas – AH/SD e sucesso – mesmo que esse sucesso tenha sido percebido gerações depois daquela na qual viveram esses gênios – ou colocamos um fardo muito pesado nas costas dessas pessoas, que é ter um desempenho equivalente aos maiores expoentes intelectuais ou artísticos do mundo. Isso faz que a falta de sucesso também pressuponha a carência de indicadores de AH/SD. (p. 21).

Alencar (2007) complementa destacando,

Devido a essa concepção de superdotado como um gênio, não é raro a família questionar e mesmo negar que o seu filho se qualifique como tal, quando, por exemplo, é informada pela escola que ele foi selecionado para participar de um programa de atendimento a alunos com altas habilidades (p. 16).

Extremiana (2000, apud Barrera Pérez, 2003), afirma que, como qualquer mito, as causas deste são o desconhecimento e a ambiguidade de informações. No caso das AH/SD, são apresentadas as seguintes causas: falta de universalização do conceito de inteligência; desconhecimento das características do superdotado, confusão entre as expressões AH/SD, gênio ou prodígio e a imaginação de que a pessoa com AH/SD possui alto desempenho acadêmico; atitude de negação das AH/SD decorrente do medo do novo.

A partir dessas causas, Barrera Pérez (2003, 2004) elencou sete categorias que abrangem os mitos e crenças sobre AH/SD. Tais mitos são: sobre constituição; sobre a distribuição; sobre a identificação; sobre níveis ou graus de inteligência; sobre desempenho; sobre consequências; e sobre atendimento. Como cada categoria envolve diversos aspectos, será apresentado cada um deles separadamente.

**Mitos sobre constituição:** estão vinculados às origens e características da superdotação. Afirma-se que as AH/SD são uma característica exclusivamente genética ou que depende unicamente do estímulo ambiental, situação em que pais conduzem e regem a vida do filho superdotado. A pessoa com AH/SD é egoísta, solitária e apresenta comportamentos que lhe granjeiam epítetos como “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd”, “CDF”, entre outros.

Diante desses mitos, é importante destacar que, para a manifestação do comportamento de superdotação, são importantes tanto a questão genética quanto a ambiental. Também é necessário que haja, conforme Renzulli (2004), habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Referentes à pessoa com AH/SD,

O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas PAHs e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até o contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em pessoas com AHs, pode decorrer de seus interesses frequentemente diferentes aos do seu grupo etário e, às vezes, de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, pode inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo. (BARRERA PÉREZ, 2003, p. 3).

**Mitos sobre a distribuição:** esta categoria está relacionada aos mitos nos quais se afirma, por exemplo, que há homens ou classes privilegiadas; todas as pessoas são superdotadas, basta estimulá-las; a incidência de pessoas superdotadas é baixa.

**Mitos sobre a identificação:** “esses mitos trazem à tona a discussão sobre as vantagens ou desvantagens da rotulação e colocam em tela a discussão sobre a identidade da PAH” (BARRERA PÉREZ, 2003, p. 3). As crenças destacadas pela autora são: a identificação fomenta a rotulação; não se devem identificar as AH/SD porque “somos todos iguais”; não se deve informar a criança

com AH/SD, para ela não se sentir diferente. Sobre tais mitos, Barrera Pérez (2003) afirma:

Especialmente quando a escola e a sociedade não reconhecem as AH/SD, a família passa a ser o porto seguro da criança, onde ser diferente é admitido e compreendido, permitindo que ela desenvolva sua autoestima para enfrentar um ambiente externo hostil à diversidade, que pode questionar suas características diferenciadas como algo que, em nome da igualdade, ela não deveria ter. Se a família ou a escola oculta as características que a criança percebe, ela pode pensar que há algo de errado com ela [...]. (p. 5).

**Mitos sobre níveis ou graus de inteligência:** esta categoria apresenta as seguintes ideias: a pessoa superdotada é aquela que apresenta inteligência excepcional, medida por testes padronizados; as pessoas com AH/SD nas áreas artísticas são consideradas apenas talentosas; crianças inteligentes também são criativas, na mesma proporção.

**Mitos sobre desempenho:** esta categoria, considerada pela autora como uma das principais causas das crianças com AH/SD não serem reconhecidas nas escolas, está relacionada à ideia de que uma pessoa com AH/SD se destaca em todas as áreas do desenvolvimento humano e em todas as áreas do currículo escolar e tira boas notas em todas as matérias. Esses mitos desconsideram a área de interesse e habilidade da criança e o assincronismo entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

**Mitos sobre consequências:** associam características de ordem psicológica ou de personalidade aos comportamentos de superdotação, ou seja, acredita-se que a pessoa com AH/SD desenvolva doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional, que seu QI (quociente intelectual) se mantém durante toda a vida, que crianças superdotadas serão adultos eminentes, que tudo é fácil para a pessoa com AH/SD, que ela não precisa de ninguém, pois é capaz de se autoeducar.

**Mitos sobre atendimento:** essa categoria abrange diversas ideias sobre o atendimento ao aluno com AH/SD. Há os que acreditam que: essa população não precisa de AEE; o atendimento especial fomenta a criação de uma elite; crianças com AH/SD devem frequentar escolas especiais; a aceleração de série é a abordagem de atendimento mais correta para o aluno com AH/SD; o

agrupamento de crianças com AH/SD não deve ser incentivado. Em relação ao AEE, Barrera Pérez (2003) afirma,

[...] Se o sistema de ensino considerasse e atendesse as diferenças individuais, provavelmente não seria necessário um atendimento educacional especializado, nos moldes da Educação Especial concebida nos países em desenvolvimento. Em países como o nosso, onde o ensino regular não dá conta sequer dos alunos ditos normais, a Educação Especial se faz necessária tanto para os alunos com AHs na área acadêmica quanto nas demais áreas que não fazem parte do currículo. (p. 7).

O surgimento de todos esses mitos, de acordo com Freitas (2007), está relacionado ao pouco conhecimento sobre as características socioemocionais da pessoa com AH/SD. Observa-se também o pouco acesso de educadores e psicólogos a informações sobre esse indivíduo e sobre estratégias que possam contribuir para o seu bom desenvolvimento afetivo.

A seguir, serão apresentadas as políticas públicas referentes ao AEE às pessoas com AH/SD e os principais serviços públicos e privados que atendem a essa população. Será dada maior ênfase aos NAAH/S, objeto de estudo da presente pesquisa, que oferecem, além do atendimento ao aluno com AH/SD, orientações e atendimento à família e à comunidade escolar.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A educação especial no Brasil se organizou especialmente com o AEE substitutivo do ensino comum e ofertado em instituições, escolas especiais e classes especiais. Os primeiros atendimentos especializados tiveram início na época do império e estavam direcionados às pessoas com deficiências, sendo oferecidos, por exemplo, pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant – IBC; pelo Instituto dos Surdos Mudos, fundado em 1857 e hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES; e pelo Instituto Pestalozzi, de 1926, para o atendimento aos deficientes mentais (BRASIL, 2008).

O interesse e a oferta de atendimento ao aluno com AH/SD no Brasil iniciaram-se com a professora Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi (DELOU, 2007; BRASIL, 2008; LIMA, 2011).

Conforme Delou (2007), o AEE sofreu uma grande expansão nas décadas de 60 e 70 do século passado, como “reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil” (p. 28). Na Lei 5692/71, pela primeira vez foi prevista a obrigatoriedade de oferecer “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, alunos com atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula e superdotados (DELOU, 2007; BRASIL, 2008; LIMA, 2011).

A Constituição Brasileira, de 1988, no artigo 206 estabelece como princípio da educação o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, em seu artigo 208, define que a oferta de AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles 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 conclusão do programa escolar (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para oferecer atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) vêm reforçar a postura brasileira em face da educação inclusiva e reconhece a necessidade de investimentos na educação especial, dentre elas a área de AH/SD.

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

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) amplia não só a oferta de AEE, especialmente para a implantação das SRM como também apoio técnico-financeiro aos alunos da rede pública de ensino. Também propõe a formação continuada de professores para o AEE e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a efetivação da inclusão.

Além da oferta de atendimento em SRM, proposta pelo MEC, o maior investimento na área das AH/SD, em âmbito nacional, ocorreu a partir do ano de 2005, quando o MEC propôs a implantação dos NAAH/S em todos os estados e Distrito Federal, para atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Esses serviços públicos serão tratados mais adiante.

Barrera Pérez e Freitas (2009) realizaram uma pesquisa que objetivou o resgate histórico das ações voltadas ao indivíduo com AH/SD no âmbito da política, da sociedade civil e das pesquisas e publicações científicas sobre a área. Na coleta dos dados, fizeram uma busca de produções no banco de dados de teses e dissertações da CAPES, trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPED, no grupo de trabalho da área de educação especial e nas publicações e informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC.

Observou-se nessa pesquisa que movimentos da sociedade civil em defesa dos direitos da pessoa com AH/SD começou a se consolidar na década de 1970, por meio de iniciativas de profissionais e pesquisadores da área, sendo fundada, em 1978, a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), com sede no Rio de Janeiro, e mais seis seccionais estaduais. Em 1993, foi criado pela Dra. Zenita Guenther, na cidade de Lavras/MG, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que atualmente possui outras unidades em diferentes

estados brasileiros. No ano de 2003, foi fundado o ConBraSD, que hoje tem representação nacional.

Atualmente, existem no Brasil alguns poucos programas privados, ou vinculados a órgãos públicos, que atendem pessoas com AH/SD, dos quais será apresentado um breve resumo, destacando-se seus objetivos e metas.

O CEDET, fundado em 1993, na cidade de Lavras, Minas Gerais, sob a coordenação da professora Zenita Guenther, é um serviço municipal em parceria com a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT), cujo objetivo é oferecer atendimento, em contraturno, para complementação e suplementação educacional ao aluno dotado e talentoso, matriculado na educação básica das escolas públicas e privadas da comunidade (GUENTHER, 2011).

A organização do CEDET está apoiada no compromisso de oferecer oportunidade e direção ao projeto educativo, visando, além do desenvolvimento dos talentos das crianças e adolescentes atendidos, buscar uma formação humanista, que harmonize os interesses pessoais e os interpessoais com o ambiente em que a pessoa vive. O projeto educativo do Centro orienta-se por um planejamento individualizado, tendo como referência as áreas de talento identificadas e a avaliação da necessidade de sessões de aconselhamento e orientação (ANJOS, 2011; GUENTHER, 2011).

As atividades são organizadas em três grandes áreas: organização social, comunicação e humanidades; pesquisa em ciência e tecnologia; criatividade, habilidades físicas e autoexpressão. Os alunos podem ser atendidos em grupos, de acordo com interesses comuns (MAIA-PINTO, 2002).

Atualmente existem oito CEDETs distribuídos nas cidades de Lavras/MG, Palmas/TO, Vitória/ES, Sete Lagoas/MG, Poços de Caldas/MG, São José dos Campos/SP, Assis/SP e São José do Rio Preto/SP. A implantação de um centro, como afirma Guenther (2011), pode ser realizada pela via do poder público ou por meio de uma organização não-governamental. Quando a implantação do CEDET é feita pelo poder público, a citada autora destaca que o sucesso da implantação e a continuidade do serviço estão intimamente relacionados ao interesse e vontade política dos governantes.

Ao se instalar um CEDET pela via pública é necessário pensar em um meio que traga pelo menos esperança de continuidade para as crianças, pois **desenvolver potencial leva tempo**, cientificamente apreciado em pelo menos 3 a 5 anos de trabalho educativo ininterrupto (GUENTHER, 2011, p. 21, grifos do autor).

Os CEDETs dos municípios de Palmas e Sete Lagoas foram implantados por iniciativa da responsabilidade civil, ou seja, por organizações não-governamentais ou associações afiliadas à ASPAT. Guenther (2011) adverte que com frequência as organizações de fundo educacional enfrentam dificuldades financeiras e para sobreviver necessitam buscar recursos recorrendo à filantropia assistencial.

Quando já organizadas e reconhecidas publicamente, as associações “[...] precisam procurar órgãos de educação para pressionar apoio logístico e pessoal docente com quem trabalhar, pois somente assim podem conduzir efetivamente um centro comunitário” (GUENTHER, 2011, p. 22). Diante dessa realidade, considera-se que, assim como os CECETs implantados pelo governo, será necessário despertar o interesse político para que se garanta a permanência e continuidade do atendimento nos futuros governos.

O Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal, iniciado em 1977, tem como objetivo promover a identificação e o acompanhamento e oferecer atendimento especializado aos alunos com AH/SD, matriculados na educação infantil, ensino fundamental ou médio das escolas públicas ou privadas. O programa tem como referência o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Joseph Renzulli. O atendimento aos alunos ocorre nas salas de recursos que estão localizadas nas escolas públicas regulares em Brasília e nas cidades satélites (ANJOS, 2011; CHAGAS, 2008; MAIA-PINTO, 2002).

Tendo como referência a orientação pedagógica da secretaria de educação do Distrito Federal, Maia-Pinto (2002) sintetiza que as salas de recursos,

[...] tem como finalidade proporcionar um ambiente pedagógico adequadamente aparelhado que dispõe de recursos materiais condizentes com as necessidades dos alunos. Os professores devem ser especializados e devidamente preparados para orientar e auxiliar na realização de atividades diversificadas que atendam essas necessidades individuais dos alunos. O papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. [...] São previstas ainda, na mesma

Orientação Pedagógica, oficinas prático-teóricas semestrais, dinâmicas de grupo mensais com uma equipe da Seção de Apoio e Aprendizagem do Superdotado para discussão de temas e problemas relacionados aos alunos, e encontros bimestrais de orientação com as famílias dos alunos. (p. 29).

Chagas (2008) informa que, até o ano de 2007, o programa contava com 27 salas de recursos distribuídas na cidade de Brasília e cidades satélites, contando com um total de 8 psicólogos, 10 professores itinerantes, 3 coordenadores e 51 professores de salas de recursos voltados exclusivamente para a área de AH/SD.

O Projeto de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET), implantado no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, realiza atendimentos ao aluno, à família, à comunidade e à escola. Tem como objetivo a produção de conhecimentos científicos que propiciem a identificação, o atendimento ao aluno com AH/SD e a formação docente buscando,

[...] desenvolver e implantar estratégias inovadoras de formação inicial e continuada de docentes para a educação inclusiva; implantar serviços em Psicologia Escolar destinados à orientação psicoeducacional de estudantes talentosos e de seus familiares, bem como consultoria colaborativa entre psicólogos e professores ao longo de todo processo que visa detectar e promover o crescimento desses discentes (ANJOS, 2011, p. 48).

Nesse projeto, os alunos com AH/SD são atendidos em grupo por um psicólogo e um graduando em psicologia, com o objetivo de realizarem dinâmicas, debates e trocas de experiências, sendo possível que os próprios alunos apresentem temas para o debate em grupo.

O Programa de Incentivo ao Talento (PIT) é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, criado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), coordenado pela professora doutora Soraia Napoleão Freitas. Tem por finalidade o atendimento aos alunos com características de AH/SD das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. O PIT propõe atividades e experiências significativas com orientações sistemáticas aos alunos atendidos, bem como o incentivo à área de seu interesse, o desenvolvimento do autoconhecimento e das relações sociais entre os pares (ANJOS, 2011).

Além do atendimento ao aluno, o programa oferece um espaço para compartilhamento de experiências, discussão e informações sobre as AH/SD para os familiares e professores. Também é ofertado atendimento na modalidade de grupo de pais, com o objetivo de identificar as características das famílias, favorecer a troca de experiências, discutir temas relacionados às AH/SD e promover a aproximação e participação dos pais nas atividades do programa.

O Projeto Objetivo de Incentivos ao Talento (POIT) é um programa da rede particular de ensino denominada Centro Educacional Objetivo, que oferece aos alunos com AH/SD atividades de enriquecimento por meio de cursos extracurriculares nas áreas de tecnologia e humanidades. O programa tem como objetivo “desafiar o potencial e encorajar o aluno a utilizar os seus próprios recursos de maneira criativa, respeitando seu ritmo” (MAIA-PINTO, 2002, p. 28). A seleção dos alunos para esse atendimento se dá pela aplicação de testes de inteligência e por indicação de professores e coordenadores da escola.

O Programa Especial de Treinamento (PET) foi criado e implantado pela CAPES em 1979 e atualmente está sob a coordenação da Secretaria de Educação Superior do MEC. Tem como proposta a formação de grupos tutoriais de alunos de graduação, pós-graduação e professores tutores que realizam atividades extracurriculares, objetivando a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação das instituições de ensino superior. São objetivos do PET:

- a) Propiciar ao aluno de graduação, com habilidade e interesse destacados, a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, estimulando a formação de profissionais competentes;
- b) Promover a integração da atividade acadêmica com a futura atividade profissional, mediante o exercício permanente e integrado do ensino, da pesquisa e da extensão;
- c) Promover a melhoria do ensino de graduação, mediante o estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas e através do efeito multiplicador da atuação dos integrantes dos Grupos PET sobre o alunado dos cursos de graduação. (BRASIL, 2001, p. 3)

Chagas (2008) destaca que o PET é um programa voltado para os alunos que se destacam pelo desempenho acadêmico, motivação para o estudo e habilidades superiores. Tem como proposta a oferta de uma formação acadêmica de alto nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante, especialmente

para a carreira universitária. Os alunos participantes recebem uma bolsa de estudo e são orientados por um professor tutor com titulação de doutorado.

O Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Indicativos de Altas Habilidades (PAPAHS) é um Projeto de Extensão da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), município de Marília/SP, coordenado pelo professor doutor Miguel Cláudio Moriel Chacon. Iniciado no ano de 2011, tem por objetivo a realização de pesquisa científica e extensão universitária, recebendo alunos interessados em investigar a área da precocidade e das AH/SD provenientes dos programas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Como proposta de extensão universitária, objetiva a identificação, avaliação diagnóstica de alunos, oferta de atenção educacional especializada, capacitação de professores, orientação e enriquecimento familiar.

Para o alcance dos objetivos propostos, a equipe é composta por um coordenador, alunos do programa de doutorado, mestrado e iniciação científica, equipe técnica e colaboradores. Além do processo de triagem e avaliação diagnóstica dos alunos, o PAPAHS oferece três atividades diferenciadas: o Grupo de Estudos, o Trabalho de Enriquecimento Pedagógico e o Trabalho de Enriquecimento e Informação aos Pais e/ou Responsáveis.

São participantes do Grupo de Estudos a equipe do programa e demais pessoas interessadas pela precocidade e AH/SD, cuja proposta é o planejamento das atividades oferecidas e a leitura de artigos e livros relacionados ao tema. No Trabalho de Enriquecimento Pedagógico, são ofertadas atividades de enriquecimento acadêmico, educação musical e artística, direcionadas aos alunos já identificados. No grupo de pais, denominado Trabalho de Enriquecimento e Informação aos Pais e/ou Responsáveis, busca-se trabalhar com informações a respeito da precocidade e indicativos de AH/SD e também atividades de enriquecimento, visando proporcionar aos familiares o desenvolvimento de habilidades que possam subsidiar a interação familiar. As informações acima descritas sobre o PAPAHS foram retiradas do *site* do programa que será disponibilizado nas referências do presente estudo.

Como citado anteriormente, o MEC oferta dois serviços públicos de atendimento ao aluno com AH/SD matriculados na educação básica e ensino médio: a SRM e o NAAH/S.

Para Lima (2011), a maioria das instituições de ensino no Brasil oferece o atendimento ao aluno com AH/SD na sala de recursos. De acordo com a Portaria Ministerial 13/2007, a oferta do AEE aos alunos, público-alvo da educação especial, entre os quais o aluno com AH/SD, deverá ser realizado na denominada SRM Tipo 1.

Conforme o Decreto nº 7611/2011, as SRM são ambientes que possuem equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento especializado. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, resolve em seu artigo 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

Além do atendimento ao aluno com AH/SD, as SRM também devem atender os alunos com deficiências e transtorno global do desenvolvimento, sendo o atendimento feito individualmente ou em grupo, conforme a necessidade de cada aluno, e organizado por meio de cronograma. (BRASIL, 2009).

Quanto às diretrizes para a ação desses professores, o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 explica que são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Em face das dificuldades vivenciadas em todo o território brasileiro, referentes à identificação e ao trabalho educacional com alunos com AH/SD, a antiga Secretaria de Educação Especial, em parceria com a UNESCO, propôs a criação do NAAH/S (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; LIMA, 2011). Anjos (2011, p. 50) ressalta que “em alguns estados esses núcleos representaram a primeira oportunidade de novos horizontes para aqueles que precisavam de apoio nessa área”.

A autora supracitada salienta que os NAAH/S têm como objetivo promover ações que visam o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das pessoas com AH/SD e supõem “[...] um compromisso voltado para a integração e articulação dos saberes e fazeres pedagógicos dos educadores desta instituição, assumindo o papel de agentes articuladores, mediadores, formadores e transformadores dessa realidade” (ANJOS, 2011, p. 51).

Conforme o Documento Orientador: Execução da Ação, o NAAH/S não é apenas um serviço baseado em modelos já estabelecidos, mas um espaço para a reflexão e elaboração de ações de implementação das políticas de inclusão, cujo objetivo é:

[...] atender os alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 11).

De acordo com este mesmo documento, para a concretização dos objetivos acima descritos, os NAAH/S deverão estabelecer parcerias com universidades, associações, institutos, empresas e instituições que realizam pesquisas e trabalhos na área das AH/SD para a oferta de projetos, pesquisas, cursos e atividades com os alunos, professores e pais.

Com a implantação do NAAH/S em todas as unidades federativas e Distrito Federal, objetiva-se não só oferecer serviços especializados de atendimento ao aluno com AH/SD, mas também contribuir para a produção de conhecimentos sobre a área e a disseminação de informações, graças à formação e à capacitação de professores e profissionais. Também devem ser realizadas orientações à comunidade em geral, que contribuam para a eliminação de mitos e preconceitos dificultadores da identificação do aluno e, conseqüentemente, do aumento da oferta de atendimento (VIRGOLIM, 2007; MOREIRA; LIMA, 2012).

Para que se possa formar uma unidade, o MEC propõe que todos os NAAH/S tenham a mesma denominação e utilizem o mesmo logotipo, acatando também a estrutura proposta para o serviço, que oferece três unidades de atendimento: a Unidade de Atendimento ao Aluno, a Unidade de Atendimento ao Professor e a UAF, havendo em cada uma delas, funções e profissionais específicos, conforme o Documento Orientador de implantação dos núcleos (BRASIL, 2006).

A Unidade de Atendimento ao Aluno é um espaço de apoio aos alunos com AH/SD, aos professores e à comunidade, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de atividades de interesse dos alunos, o enriquecimento curricular, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas, de criatividade e motivação. Para a realização do atendimento, esta unidade deve disponibilizar equipamentos e materiais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Os recursos humanos indicados para este serviço requer um profissional com experiência em coordenação de projetos e conhecimentos em AH/SD, e professores das diversas áreas do conhecimento, além de parcerias com universidades, empresas, centros de pesquisas, entre outros, para a elaboração de projetos e troca de conhecimentos. (BRASIL, 2006).

Dentre as diversas atribuições da Unidade de Atendimento ao Professor, que deve ter o pedagogo ou outro profissional da educação e também professor itinerante e consultores nas diferentes áreas do conhecimento, destacam-se a produção de conhecimentos e pesquisas na área para a oferta de cursos de formação continuada a professores e profissionais da educação, orientações e apoio aos professores da rede regular de ensino e professores especialistas em educação especial. Conforme instrui o Documento Orientador, essa unidade,

[...] É também um espaço reservado para pesquisa e planejamento de ações referentes às altas habilidades/superdotação. Ele deve funcionar por meio de interface entre as Secretarias de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e/ou com organizações não governamentais, no sentido de garantir a participação de seus professores como formadores de professores nos cursos de atualização, aperfeiçoamento ou formação em serviço de professores, instrutores e tutores da rede pública. (BRASIL, 2006, p. 22).

Acredita-se que os NAAH/S estão vivenciando significativas dificuldades no que se refere à realização da formação continuada em AH/SD aos professores e profissionais da educação. Vários autores (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2009; MOREIRA; LIMA, 2012) vêm destacando que a pouca oferta do tema nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, associada à limitada produção de conhecimento na área e à ausência de publicações científicas referentes ao trabalho dos NAAH/S, indica que as parcerias destes com as instituições de ensino superior podem não estar se realizando a contento.

A realidade acima descrita interfere em todas as esferas de trabalho na área de AH/SD, ou seja, nos atendimentos ao aluno, à comunidade escolar e à família, pois corre-se o risco de não se criarem novas formas de atendimento, ou até mesmo de se realizar uma atuação mais voltada para conhecimento do senso comum do que baseada em pressupostos científicos.

Quando se volta para a questão da formação do profissional da Unidade de Atendimento ao Professor, que tem a função de multiplicar conhecimentos para professores e comunidade escolar, percebe-se que o problema também é grave. Em estudo realizado por Barrera Pérez e Freitas (2011) foi verificado que, apesar das AH/SD serem reconhecidas como público-alvo da educação especial, os cursos de formação para docentes oferecidos em programas e projetos do MEC não contemplam a área de forma que se possibilite ao professor atuar com esses alunos ou disseminar conhecimentos sobre AH/SD.

A terceira estrutura proposta para o NAAH/S, objeto do presente estudo, é a UAF, que consiste em “[...] prestar orientação e suporte psicológico e emocional à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25).

Para a efetivação desses objetivos, o profissional indicado é o psicólogo, ou psicopedagogo, com formação ou experiência no atendimento à família, na área educacional e em AH/SD. Essa unidade poderá organizar grupos de pais e realizar palestras, seminários, atendimentos individualizados, que ajudem os pais a terem uma melhor compreensão das características de seus filhos, maior envolvimento e participação no trabalho realizado tanto no serviço especializado quanto no ensino regular. Quando necessário este profissional também poderá realizar procedimentos avaliativos para a identificação do aluno com indicativos de AH/SD (BRASIL, 2006).

Apesar da estrutura dos NAAH/S estar organizada em três unidades distintas, observa-se que há interação entre elas, principalmente no que se refere à capacitação e divulgação de informações da área para professores, profissionais e a comunidade em geral, assim como orientações sobre as características dos alunos atendidos. Entende-se que o trabalho interligado das unidades contribui para o atendimento e uma visão integral do aluno com AH/SD, não apenas valorizando as suas habilidades, mas entendendo-o como um indivíduo com características cognitivas, emocionais, culturais e de desenvolvimento.

Em levantamento de teses e dissertações realizado por Lyra (2013), foi constatado que até aquele momento não haviam sido encontrados estudos que analisassem os atendimentos realizados pelos NAAH/S.

Moreira e Lima (2012) investigaram o processo de implantação dos NAAH/S e a relação destes com as universidades, por meio de pesquisa de campo e levantamento das teses e dissertações em banco de dados da CAPES, periódicos indexados no Scielo, trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, encontros nacionais do ConBraSD e página eletrônica do MEC. Nesse estudo, também não foram identificadas pesquisas ou relatórios que indicassem parcerias entre os NAAH/S e as universidades, nem se havia investigações sobre os trabalhos realizados nesse serviço especializado. As autoras destacaram “o quanto a implementação de políticas públicas consistentes deve passar por um processo de acompanhamento e avaliação, para que os princípios teóricos tão bem descritos não se percam [...]” (MOREIRA; LIMA, 2012, p.152).

Pode-se acrescentar também a necessidade de serem realizadas pesquisas científicas sobre o NAAH/S, que possam acompanhar, avaliar e apresentar, a partir dos resultados, novas propostas que contribuam para o

enriquecimento de suas ações, que é de essencial importância para o desenvolvimento do serviço e para a disseminação do conhecimento da área. Barrera Pérez e Freitas (2009) explicam

As publicações, embora em número cada vez maior, ainda são bastante tímidas, se considerarmos as necessidades crescentes, em termos de formação de profissionais; os temas abordados pelas publicações que, até agora, em sua maioria e devido à própria escassez, ainda incursionam pelos aspectos fundamentais da área, como a concepção e as características básicas das pessoas com AH/SD, e à pouca disponibilidade dessas publicações no território nacional e nas bibliotecas universitárias. (p. 13-14).

Considera-se de fundamental importância que, já nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas e cursos de psicologia, seja incluído o estudo das AH/SD que, além de contribuir para a formação inicial dos professores e para despertar o interesse pela área, desmistificando mitos e desenvolvendo o olhar diferenciado para os alunos que apresentam indicativos de AH/SD, poderá colaborar para o surgimento de futuros pesquisadores, para o estabelecimento de parcerias entre os núcleos e as universidades, bem como para o crescimento de estudos e conhecimentos sobre as AH/SD.

Lyra (2013) foi a primeira pesquisadora que buscou estudar o NAAH/S, com vistas a analisar a maneira como se efetivava o atendimento aos alunos com AH/SD na rede pública estadual da cidade de Londrina e região metropolitana, contrapondo-o com as orientações elaboradas pelo MEC para a implantação desse serviço. Para a realização da pesquisa, foram entrevistados dez profissionais, que atuavam no NAAH/S do estado do Paraná, e professores das salas de recursos para AH/SD, ambos espaços localizados em uma escola estadual no mesmo município.

Os resultados obtidos indicaram que os profissionais desenvolveram suas funções de acordo com as orientações do MEC expostas no Documento Orientador (BRASIL, 2006). No decorrer dos anos de funcionamento do NAAH/S e das salas de recursos, foram identificados alguns pontos positivos e dificuldades vivenciadas pelos profissionais dos serviços. Dentre as questões positivas, destacaram-se o comprometimento e o empenho dos profissionais que lá atuavam e as parcerias realizadas com instituições de ensino superior e órgãos governamentais. Em relação aos problemas, o estudo apontou a escassez de

referencial teórico, a dificuldade na manutenção de equipamentos e a aquisição de materiais e de recursos financeiros e profissionais, que deveriam ser disponibilizados pelos órgãos responsáveis pelo serviço. Também foi verificada a necessidade da oferta de capacitação dos professores da rede regular de ensino para a identificação e encaminhamento dos alunos com indicativos de AH/SD para o atendimento especializado. O estudo informou que a formação de professores, no estado, ficou sob a responsabilidade da SEED, a cargo do Departamento de Educação Especial Inclusiva, retirando-se do NAAH/S tal responsabilidade, como havia sido proposto no Documento Orientador (BRASIL, 2006) referente à formação e capacitação docente.

Expõe Anjos (2011),

Os avanços no atendimento educacional aos alunos com AH/SD, legitimados nos documentos, dependem dos avanços nas pesquisas científicas, do conhecimento quanto aos direitos, da definição de metas e objetivos dos planos educacionais, enfim, de políticas públicas que, por sua vez, dependem de condições financeiras para sua realização. (p. 53).

Lima (2011) informa que alguns NAAH/S têm conseguido poucos avanços em seus trabalhos e outros têm-se tornado referência para a comunidade, no que tange à busca de informações e soluções de problemas familiares e pedagógicos relacionados à área. Este fato tem confirmado que “[...] esta estratégia foi, além de inovadora, o início para a implementação de grandes ações para apoiar e contribuir com o desenvolvimento do potencial de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil” (LIMA, 2011, p. 54).

Em face dessa realidade sobre o NAAH/S, apresentada até o momento, ainda são muitos os desafios a serem vencidos para que o atendimento ao aluno com AH/SD seja de qualidade e referendada por pressupostos científicos ainda a serem pesquisados.

Na sequência, será discutida a importância da família como participante e atuante na educação do filho. Também será realizado um apanhado geral sobre as principais características da família que possui um membro com AH/SD e como deve acontecer seu atendimento.

### 1.3 A FAMÍLIA DA PESSOA COM AH/SD

#### 1.3.1 O Que a Família Tem a Ver com Isso?

Historicamente, o AEE e a rede de atendimento à família foram voltados especialmente às famílias e a suas crianças com deficiências e transtornos no desenvolvimento. A identificação precoce das características, sintomas e síndromes contribuíram para a oferta de atendimentos e ações preventivas nos primeiros anos de vida da criança (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012; DELOU, 2007).

Em ensaio teórico realizado por Chacon (2012), são apresentadas as diferenças entre as famílias com filhos deficientes e as que não os têm. As primeiras necessitam não só de outros apoios no que se refere aos seus sentimentos ao saberem da deficiência do filho, mas também de informações sobre a deficiência, sobre as alterações na dinâmica familiar e sobre os papéis que devem assumir os integrantes da família na criação do filho. De acordo com o autor, faz-se necessário um olhar diferenciado a essas famílias, para se compreender e identificar quais são suas necessidades, pois estas dependerão do tipo de deficiência e das adaptações já ocorridas no contexto familiar.

Omote, ao analisar a caracterização e funcionamento de famílias que possuem uma pessoa com deficiência, explica que o diagnóstico da deficiência representa “[...] o início de uma nova história familiar, aquela que não estava absolutamente nos projetos familiares” (no prelo, p. 1). O diagnóstico de deficiência certamente ocasiona desequilíbrio na estrutura e no modo de funcionamento da família, levando-a a uma série de alterações significativas, que pode lhe causar sofrimento. Sentimentos como angústias, incertezas, medo do desconhecido a ser enfrentado, questionamentos e luto pela perda da criança saudável são vivenciados pelos pais e por todos que convivem com essa criança.

A presença de uma criança deficiente, com todas as consequências resultantes das condições de que é portadora e com as demandas sociais e culturais sobre toda a família, pode comprometer seriamente a dinâmica de funcionamento familiar. A inabilidade da família em lidar com tais situações pode resultar em novos problemas e dificuldades num crescendo sem fim (OMOTE, no prelo, p. 1).

Para o autor supracitado, a descoberta da deficiência do filho pode ocorrer em diferentes momentos, sendo identificada já no nascimento ou até anos depois. Há pais que percebem que algo não está bem com o filho, outros que recebem o diagnóstico sem suspeitar da deficiência. Há também situações em que os próprios pais descobrem a deficiência ou são informados por outras pessoas, geralmente profissionais da saúde.

Em se tratando das AH/SD, os primeiros sinais de precocidade da criança são frequentemente observados pelos pais, que muitas vezes estranham aquele comportamento; entretanto, a confirmação de que ela possui AH/SD geralmente ocorre quando ela está na idade escolar. Sakaguti e Bolsanello (2012) salientam

Os pais são os primeiros a reconhecer o potencial superior da criança, embora ainda não identifiquem a superdotação. O fenômeno se torna cada vez mais evidente no curso de seu desenvolvimento. Na medida em que a criança começa a interagir com outras crianças ou adultos, os pais podem surpreender-se ao depararem-se com comportamentos precoces. (p. 229).

Vários autores afirmam que, quando tomam conhecimento sobre os indicativos de AH/SD no filho (algo observado também nas famílias com crianças com deficiência), os pais ficam inseguros e ansiosos pela possibilidade do filho ser diferente das outras crianças e necessitar de um AEE. Associadas aos preconceitos, mitos e ideias errôneas que envolvem a área das AH/SD, conforme foi apresentado anteriormente, as dúvidas e dificuldades de reconhecimento das características e necessidades do filho são ainda mais intensificadas. (ASPESI, 2007; ALENCAR, 2001; SILVA; FLEITH, 2008; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012).

Vieira (2005) acrescenta que as diferenças percebidas pelos pais, especialmente quando fazem comparação entre o filho diferente e os demais, levam-nos a sentirem-se totalmente despreparados e a não saberem como lidar com esse filho. Para Dessen (2007), os pais ficam na dúvida sem saber se devem estimular o potencial observado ou tentar sufocá-lo, se devem oferecer oportunidades diferenciadas ou se proporcionam as mesmas dadas aos demais filhos, sem saber em qual escola matricular o filho ou se devem acelerar os estudos no ensino fundamental.

As incertezas descritas acima estão relacionadas à presença de um filho diferente do que foi idealizado, podendo levar a família a vivenciar sentimento de impotência e culpa, tal como se observa nos casos de família que tem filho com deficiência. Vieira (2005) acrescenta

Somente a forma com que estes sentimentos se apresentam é diferente e é externalizado através do medo de não oferecerem estímulos necessários e adequados para o desenvolvimento de seus filhos, falhando, assim, na missão de educar. (p. 15).

Em face dessas duas situações, aparentemente tão diversas – AH/SD e deficiência – pode-se compreender que essas famílias são diferentes das demais porque vivenciam uma situação de exceção. Elas podem apresentar as mesmas dificuldades que qualquer outra, mas também sofrem mudanças em razão das necessidades do filho. Considerando-se o exposto, acredita-se que seja possível estender para as AH/SD a seguinte afirmação:

As famílias de deficientes têm a mesma caracterização de uma família comum, em termos dos padrões de relações intrafamiliares, dos sentimentos vivenciados e da dinâmica familiar. Enfrentam situações de dificuldades, vivenciam momentos de crises familiares, superam essas dificuldades etc. O que pode ocorrer com essas famílias é a possibilidade de se verem em situações de dificuldades e crises mais frequentemente (OMOTE, no prelo, p. 16).

Oliveira (2009), Silva e Fleith (2008) observam que a dinâmica familiar sofre modificações decorrentes das necessidades de um filho com AH/SD, e salientam “[...] ao mesmo tempo em que a superdotação pode constituir um impulso ao desenvolvimento saudável das relações familiares, ela pode ocasionar dúvidas, angústias nas famílias, que passam a lidar com uma nova situação” (SILVA; FLEITH, 2008, p. 342). A maneira de lidar com essa nova situação dependerá de como as famílias serão informadas e orientadas sobre o que são as AH/SD e quais são as características e áreas de interesse do filho. Afirmam as teóricas

[...] para que um indivíduo possa alcançar um desempenho superior em alguma área do conhecimento, tornam-se importantes as interações estabelecidas entre ele e os integrantes de sua família. Novas necessidades surgem a estes familiares que, em algumas ocasiões, não possuem o esclarecimento necessário para atendê-las [...] (SILVA; FLEITH, 2008, p. 339).

O incentivo dos pais, no desenvolvimento das potencialidades e no atendimento das necessidades dos seus filhos superdotados, dependerá do quanto se entende por AH/SD e da valorização que é dada por eles. A organização familiar passa a ser solicitada a um esforço muito maior como, por exemplo, empenhar-se em atender às necessidades do filho e a disponibilizar maiores investimentos financeiros, sociais, educacionais e profissionais.

Muitos pais podem apresentar baixa ou excessiva expectativa quanto à potencialidade e talento do filho, prejudicando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, pessoal ou social. Para Sakaguti e Bolsanello (2012), a informação e orientação aos pais e familiares poderá modificar a compreensão que estes possuem sobre AH/SD, visto que

[...] a história familiar dos pais, os sentimentos, as crenças e os valores parentais são fatores socioculturais que vão influenciar o modo como a família concebe as Altas Habilidades/superdotação (AH/SD), e por consequência, a maneira de lidar com os filhos superdotados. (p. 222).

No atendimento ao aluno com AH/SD, “conhecer o modo de pensar, os sentimentos e as expectativas dos pais em relação à superdotação do filho, pode contribuir para a compreensão das diferentes, diversificadas e singulares características dessa criança especial” (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012, p. 232). Indo um pouco mais adiante, o estabelecimento de uma relação de parceria entre a família, o AEE e a escola poderá amenizar as dúvidas, inseguranças, dificuldades e concepções equivocadas vivenciadas por todos os atores, especialmente pela família, contribuindo para um relacionamento familiar mais saudável e compreensivo. É possível que essa parceria possa favorecer também o atendimento das necessidades do aluno com AH/SD.

Diz Sabatella (2007),

[...] a superdotação é uma condição de tempo integral, vivenciada em todos os momentos da vida da criança e que afeta, principalmente, a família e a escola. De pouco adiantará avaliar o potencial de um indivíduo, identificar habilidades, conhecer diferenças, estimular o autoconhecimento e reforçar a auto-estima se não houver uma mudança da mentalidade predominante ao seu redor e se esse indivíduo continuar enfrentando os mesmos preconceitos e barreiras provenientes da falta de compreensão. Por esta razão, ações mais significativas em favor dos superdotados, que têm mostrado resultados importantes para o suporte emocional, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a aceitação de suas peculiaridades é a construção de um conhecimento sólido, que começa com a orientação da família. (p. 146).

Percebendo as similaridades das dificuldades vivenciadas pelas famílias de crianças com AH/SD e deficiência, compreende-se, a partir das reflexões de Omote (no prelo), que a orientação à família deve ir muito além da informação. Ela deve contribuir para que as famílias tenham poder de decisão juntamente com os profissionais que atendem o filho e não apenas acatem as decisões tomadas por estes. “Possivelmente, esta condição é essencial para que se desenvolva de fato a parceria entre a família e o profissional [...]” (OMOTE, no prelo, p. 14).

Quanto à necessidade da família e à importância dela receber atendimento e participar ativamente da educação do filho, algumas questões podem ser lançadas. Quem atenderá essa família? A escola está disposta a discutir suas ações junto com a família?

Para essas questões, algumas especulações podem ser levantadas. No cotidiano escolar, geralmente as famílias são convocadas pela escola para ficarem cientes dos problemas e dificuldades que ela está vivenciando com o aluno. Com frequência, a escola entende esses problemas atribuindo sua causa a questões externas a ela, ou seja, a causa está nas vulnerabilidades fora da escola, seja na dinâmica familiar, seja no contexto socioeconômico, entre outros. As famílias, raramente, ou poucas vezes, são chamadas para ouvir/discutir sobre o bom desempenho do aluno ou sobre ações em que a escola obteve sucesso.

A relação entre família e escola parece ser uma via de mão única, na qual a primeira tem a função de acompanhar a educação do filho, sem interferir nas ações da escola. O papel da escola, supostamente detentora do conhecimento, é a responsável por tomar decisões quanto à educação formal do aluno. Essa relação pode conduzir ao entendimento de que a escola não reconhece a família como capaz e com competência para discutir e tomar decisões sobre a educação do filho. Qual seria a atitude da escola, se os pais desejassem discutir o currículo adotado pela escola? Como seria a reação dos professores e equipe pedagógica se a família desejasse interferir nas decisões e ações pedagógicas da escola?

Acredita-se que promover mudanças nessa relação é tarefa árdua e muito complexa, mas deve ser objeto de trabalho da UAF dos NAAH/S, especialmente no desenvolvimento da autonomia dos pais e da compreensão de que eles são capazes de educar seus filhos. Compreender e conhecer as características e necessidades dessas famílias pode ser o primeiro passo para o desenvolvimento desse trabalho.

### 1.3.2 Características da Família da Pessoa com AH/SD

A família, de forma geral, é uma instituição que, por alguns estudiosos, é compreendida como o alicerce da sociedade, e, por outros, como um entrave ao desenvolvimento social e por isso deve ser combatida. Embora haja tantas controvérsias, não há como negar sua importância na sociedade e na vida emocional de seus membros. Afirma Reis (1984, p. 99) “é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir”.

Para Marturano, Elias e Leme (2012), entre as diversas funções que a família desempenha no atendimento a suas crianças, os cuidados, as práticas voltadas para a socialização e a proteção são funções que sofrem transformações no decorrer do tempo. À medida que cresce, a criança vai adquirindo maior independência e necessitando cada vez menos do apoio dos pais.

Segundo Dessen (2007), a família constitui um contexto primário de desenvolvimento; ela é a mediadora na interação de seus membros com o ambiente e é a responsável por grande parte do processo de socialização.

A família constitui um contexto em desenvolvimento, que promove a evolução dos indivíduos e, portanto, é o nicho ecológico primário para a promoção da sobrevivência e para a socialização da criança, transmitindo significado social à vida de seus membros (DESSEN, 2007, p. 23).

Quando uma criança apresenta necessidades educacionais especiais, compreende-se que a participação da família deverá ser mais intensa e constante, para que a criança receba todo atendimento necessário para seu pleno desenvolvimento. No caso das AH/SD, são muitos os desafios que a família pode enfrentar; ela pode ter de enfrentar a possibilidade de existir competitividade entre os filhos, de aprender a lidar com suas características cognitivas, emocionais e sociais, por exemplo, com o perfeccionismo, a sensibilidade, a argumentação, o assincronismo, o senso de justiça e o comportamento questionador (CHAGAS; FLEITH, 2011; OLIVEIRA, 2009; ALENCAR, 2001; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012).

Autores como Aspesi (2007), Chagas (2003), Chagas e Fleith (2009), Dessen (2007) e Winner (1998) informam que as famílias que têm filhos com AH/SD apresentam características e práticas parentais que as diferenciam das famílias que não as têm, especialmente por estarem em situação de exceção, como discutido anteriormente.

Winner (1998) elaborou seis generalizações caracterizadoras dos ambientes familiares de crianças superdotadas que podem ser consideradas positivas para o desenvolvimento das AH/SD dos filhos. São elas:

a) Crianças com AH/SD ocupam posição especial na família, podendo ser filho único ou primogênito: essa característica familiar está relacionada a uma vantagem ambiental, pois tal filho, em seus anos iniciais, acaba recebendo maior estimulação por parte dos adultos da família, quando comparado a outras crianças que nascem já tendo irmãos. Considera-se que a estimulação dos adultos pode ser uma vantagem cognitiva. Em estudos realizados por Chagas (2003) e Chagas e Fleith (2009), que investigaram as características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido, também foi observado que a maioria dos alunos com AH/SD eram primogênitos ou unigênitos.

b) Crianças com AH/SD vivem em ambientes estimulantes e interessantes, tendo contato, desde cedo, com livros, eventos culturais disponibilizados e incentivados por seus pais. Essa característica está longe de excluir as AH/SD em famílias de baixo nível socioeconômico, pelo contrário, Winner refere que esses pais valorizam a educação e buscam propiciar ao filho o contato com a leitura e outras atividades enriquecedoras para que as habilidades dele sejam evidenciadas e desenvolvidas. Em estudo de Chagas e Fleith (2009) descrito no parágrafo anterior, também foi observado que, apesar de apresentarem ambiente socioeconômico precário e os pais terem baixo nível de escolaridade, as famílias tinham características semelhantes às de classe média, no que dizia respeito à prioridade na educação dos filhos.

c) Ambiente familiar centrado nos filhos: os pais dedicam-se abnegadamente e com mais esmero aos filhos com AH/SD e organizam a vida familiar de acordo com as necessidades deles, dispensando-lhes tempo, recursos financeiros, educacionais e de atenção. Silva e Fleith (2008, p. 341) referem “os pais ajudam a organizar a rotina dos jovens, monitoram suas atividades e ajudam a

superar eventuais dificuldades”, entretanto, o ambiente familiar não é o único responsável pelo comportamento de superdotação dos filhos, é necessário ter a educação como prioridade.

d) A quarta generalização apresentada por Winner (1998) se refere a elevadas expectativas dos pais em relação ao desempenho dos filhos, procurando modelar e estabelecer padrões altos para o desempenho dos mesmos. O excesso de exigência por parte dos pais pode levar a criança a se desinteressar pelas atividades para as quais tem habilidade.

[...] exigir demais de uma criança para fazê-la desabrochar cedo, inevitavelmente levará a desistência posterior. No entanto, alto desempenho em qualquer domínio está sempre associado a altos padrões estabelecidos por um adulto e que também modela alto desempenho. O que leva algumas crianças superdotadas a desengajar-se de seu talento jamais são as altas expectativas, mas antes, superexigência, dominação, exploração e privação emocional extremas. (WINNER, 1998, p. 161).

e) Pais de crianças com AH/SD raramente são rígidos e autoritários, mas buscam monitorar os filhos para que eles desenvolvam sua independência e autonomia. Os pais esperam que eles “[...] tomem decisões por conta própria e até mesmo assumam alguns riscos” (WINNER, 1998, p. 155). Winner (1998) faz uma diferenciação entre comportamentos de autoridade e de autoritarismo. A autoridade dos pais tem como característica o estabelecimento claro de um conjunto de padrões morais, a autonomia concedida aos filhos e a tolerância aos primeiros erros. O autoritarismo é compreendido como rigidez, comportamento dominador e arbitrariedade. Silva e Fleith (2008) salientam que quando concedem independência aos filhos, os pais contribuem para o desenvolvimento da identidade deles.

f) A sexta generalização sobre o ambiente familiar de crianças com AH/SD elaborada por Winner (1998) evidencia que os pais oferecem estimulação e apoio, têm altas expectativas e propiciam ambiente familiar harmonioso. Expõe a autora,

As famílias de crianças superdotadas são usualmente descritas em termos entusiasmados como harmoniosas, amáveis e cordiais. Estas famílias são mais coesas e menos conflituadas (*sic*) do que as crianças não superdotadas. [...] Quando a cordialidade e apoio familiar são combinados com estimulação e altas expectativas, está criado o cenário ideal para o desenvolvimento do talento. (WINNER, 1998, p. 156).

Para Aspesi (2007, p. 36), é necessário que os pais estejam atentos às “necessidades globais de desenvolvimento dos filhos”. Quando os pais elegem AH/SD como a qualidade mais importante, consequências desastrosas podem ocorrer. A criança pode acreditar que “[...] o amor dos pais é condicional ao seu sucesso”, levando-a ao desgaste emocional, ao ressentimento, à depressão e até mesmo ao embotamento de suas habilidades (ASPESI, 2007, p. 36).

Chagas e Fleith (2009), em seus estudos, verificaram algumas práticas parentais que diferenciaram as famílias com e sem filhos com AH/SD, sendo elas

[...] (a) atenção centrada nos interesses e na vida acadêmica dos filhos, (b) maior interatividade entre os membros da família em termos da comunicação de expectativas e tempo despendido em bate papos e (c) envolvimento em atividades conjuntas. (p. 2009).

Silva e Fleith (2008), Chagas (2007) e Winner (1998) salientam que as atitudes, valores e atividades dos pais são importantes modelos para os filhos. Dessa forma, para que seus filhos com AH/SD sejam empenhados, alcancem seus objetivos e desenvolvam sua habilidade, é necessário que os pais transmitam valores como disciplina, responsabilidade e valorização das conquistas.

Como já discutido anteriormente, as crenças e os valores dos pais sobre a superdotação influenciarão na compreensão e interpretação das características e comportamentos do filho com AH/SD, assim como na oferta de atendimento as suas necessidades.

Sakaguti e Bolsanello (2012) demonstram grande preocupação quanto à superestimação ou subestimação dos pais em relação ao potencial do filho. Neste último caso, salientam que, quando os próprios pais se destacam em alguma área, tendem a não identificar as habilidades de sua prole, muitas vezes por serem considerados comportamentos esperados no contexto familiar. Caso os pais recebam informação adequada, há possibilidade de que suas próprias concepções sejam modificadas a partir do novo conhecimento.

### 1.3.3 O Atendimento à Família do Aluno Com AH/SD

A proposta de oferecer atendimento à família do aluno com AH/SD pode ser considerada um suplemento que corrobora os objetivos da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nela afirma-se a importância da participação da família e da comunidade no processo de inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno. O Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo segundo, vem ratificar o documento supracitado ao explicitar

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Fleith (2007), ao analisar o atendimento à família da pessoa com AH/SD, considerou

[...] enquanto os pais de outras crianças excepcionais têm recebido apoio e manifestações de simpatia por parte da sociedade, os pais de superdotados não têm recebido nenhum suporte da comunidade; ao contrário, deparam-se com uma hostilidade encoberta por parte da sociedade àqueles que apresentam um potencial superior. Como consequência, muitos pais sentem-se mal-informados sobre as características e necessidades de seus filhos superdotados e confusos acerca de como lidar com eles. Assim, grupos de aconselhamento e orientação familiar constituem uma alternativa para os pais desenvolverem habilidades para reconhecer e nutrir talentos. (p. 47).

Omote (no prelo) confirma que sempre houve a preocupação em oferecer atendimento à família de crianças com deficiência, entretanto, por muitos anos esse atendimento se limitou a dar informações sobre as características e necessidades da criança, não sendo consideradas as necessidades dos pais nem questionado sobre o que desejavam para a educação dos filhos. Acredita-se que o cuidado em não reproduzir essas ações no atendimento aos pais de crianças com AH/SD deve ser considerado. Acolher a família, ouvir suas necessidades e as que elas notam no filho, dar-lhe poder de decisão a fim de desenvolver sua autonomia para o estabelecimento de parceria, deve ser a base para o seu atendimento.

Em suas pesquisas e estudos, Dettman e Colangelo (2004, apud ASPESI, 2007) destacam as principais necessidades e/ou fragilidades dos pais,

quando descobrem que os filhos têm AH/SD, e sugerem que elas sejam trabalhadas nos serviços prestados às famílias do aluno com AH/SD. São elas:

a) Dúvidas quanto ao seu papel na identificação da superdotação do filho: geralmente os pais acabam delegando à escola a responsabilidade de identificação das AH/SD ou desejam se envolver nesse processo, mas não sabem como fazê-lo. Diante de tal dificuldade, eles necessitam de informações sobre o perfil de alunos com AH/SD e sobre suas características cognitivas, socioafetivas e acadêmicas, além de orientações sobre o papel que têm na educação e desenvolvimento dos filhos.

b) Ansiedade diante do desempenho do filho e confusão sobre a medida adequada de estímulos que lhe devem ser oferecidas, tendo-se como principal atitude a oferta de livros e atividades extracurriculares. Nesse caso, os autores consideram necessário que se deem informações e auxílio para que se saiba como ocorrem as complexas interações no sistema familiar e qual a natureza das interações que mais estimulam as habilidades do filho.

c) Desconhecimento sobre como lidar com os problemas de relacionamento familiar e dificuldades pessoais diante de um filho superdotado. Com frequência, os pais sentem-se inaptos ou despreparados para atender as necessidades do filho e não sabem lidar com a indisciplina, com a rivalidade entre os irmãos, com a assincronia entre o desenvolvimento intelectual e o emocional e com suas próprias expectativas quanto ao desempenho do filho superdotado.

d) Os pais desejam participar mais da educação do filho e querem ser atuantes na escola, mas sentem-se inseguros não sabendo qual é o seu papel e qual o da escola. Em razão dessa insegurança, os pais acabam delegando à escola toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do filho e mostram-se descontentes com os serviços prestados por ela ou com os resultados alcançados. Esta última dificuldade dos pais mostra a fragilidade e a dificuldade existente na relação entre a família e a escola, e isso dificulta o estabelecimento de parceria em benefício do aluno.

Observa-se, então, através da literatura especializada, a importância dos profissionais especializados oferecerem informações e orientações, quando a família do aluno com AH/SD está vivenciando dificuldades relacionadas: à sua compreensão das AH/SD, das características e das áreas de interesse do filho, à maneira como lidar com as próprias expectativas diante do talento do filho, ao AEE e

da classe comum oferecido ao filho, a sua participação na educação do filho, além de outras. Ações como estas poderão contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa com AH/SD, para o relacionamento familiar e para o estabelecimento de parceria colaborativa entre a família e a escola, beneficiando todos os envolvidos e a sociedade em geral, visto que essa parceria poderá fortalecer o atendimento na área e contribuir para a ampliação das políticas públicas.

Goto e Tanaka (2009) observaram que há necessidade de serem ofertados diferentes tipos de atendimento aos pais, conforme o próprio estilo parental de cada casal. Para pais que demonstram estilo parental de risco e utilizam procedimentos como punição inconsistente, regras excessivas, abuso físico, negligência ou disciplina relaxada é aconselhada a participação em intervenção terapêutica, pois a família necessita de mudanças significativas em sua conduta e aprendizagem de novas habilidades.

Pais que apresentam estilo parental considerado regular abaixo da média, como os que utilizam tanto práticas positivas quanto negativas na educação dos filhos, o grupo de treinamento de pais é uma intervenção considerada adequada. O enfoque não está na aquisição de novos comportamentos, mas no fortalecimento das práticas positivas e na diminuição da frequência das práticas negativas.

Nos casos em que os pais apresentam estilo parental regular acima da média, orientações para o aprimoramento das práticas podem ser ofertadas por meio de livros. Verificam-se, nesses pais, o predomínio das práticas positivas e poucas ocorrências de práticas negativas. Os pais “interessam-se e acompanham as atividades, ensinam e explicam os motivos das regras adotadas, preocupam-se com os problemas e sentimentos de seus filhos” (GOTO; TANAKA, 2009, p. 57).

Pais que apresentam estilo parental ótimo, que pode ser caracterizado pela presença de práticas positivas e ausência das negativas, devem ser valorizados e incentivados a manterem sua postura na educação dos filhos. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento saudável da criança e a aquisição de atitudes como empatia, responsabilidade, trabalho, generosidade e discernimento do certo e do errado.

Marturano, Elias e Leme (2012), acrescentam

[...] relações afetivas estáveis e confiáveis na família operam como fatores de proteção ao desenvolvimento da criança em idade escolar, quando exposta à instabilidade ambiental na escola ou em casa. Eventos desestabilizadores em ambos os contextos constituem ameaça ao desenvolvimento saudável, no entanto, seu efeito pode ser atenuado ou mesmo neutralizado se a criança conta com relações efetivamente apoiadoras em seu entorno familiar. (p. 149).

Aspesi (2007) e Sabatella (2005, 2007) ressaltam que mais do que o recebimento de informações e orientações, os pais também sentem necessidade de conhecer outros pais de superdotados para trocarem experiências por terem muitos pontos em comum. O psicólogo escolar, organizando grupos de pais com o objetivo de oferecer momentos de informações sobre as AH/SD, esclarecimento de dúvidas, de apoio e de trocas de vivências, poderá contribuir para o alívio de angústias e dúvidas, assim como propiciar maior envolvimento da família no contexto escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo e emocional do filho.

Para que os pais sejam, realmente, envolvidos na educação de seus filhos, são necessários cooperação e apoio de toda a comunidade escolar, principalmente o psicólogo escolar, que desempenhará, dentre outras funções, o papel de um conselheiro atuante no espaço de interseção entre o contexto familiar e o contexto escolar. Cabe ressaltar que o psicólogo que atua na área de aconselhamento ao aluno, família e escola deve ter conhecimentos tanto da área clínica como da área escolar. Visto que esse profissional estará diante de questões comuns a essas duas áreas de atuação. (ASPESI, 2007, p. 44-47).

Analisando-se o que sugere a literatura, quanto ao cuidado da família do aluno superdotado, observa-se harmonia entre esta e o Documento Orientador: Execução da Ação (BRASIL, 2006), o qual propõe o serviço da UAF dos NAAH/S. Aspesi (2007) elenca algumas estratégias capazes de nortear a ação do psicólogo em programas de atendimento ao aluno com AH/SD que corroboram as ações apresentadas no documento orientador do NAAH/S:

- tanto a família quanto a comunidade devem receber informações sobre as características cognitivas, sociais e afetivas da pessoa com AH/SD para que sejam capazes de tomar decisões cada vez mais seguras sobre a identificação e a educação desses alunos;

- o psicólogo poderá realizar avaliação psicológica do aluno indicado para o AEE no sentido de contribuir para o processo de identificação das AH/SD;
- oferecer grupos de atendimento psicoeducacional para os pais dos alunos, por meio de reuniões periódicas, com o objetivo de proporcionar momentos de orientação, informação, apoio e troca de experiências entre as famílias, colaborando também para que os pais possam participar ativamente da educação de seus filhos;
- organizar grupos de atendimento psicoeducacional aos alunos com AH/SD, visando orientá-los e informá-los sobre suas características e ensinando-lhes como lidar com elas. Proporcionar-lhes dinâmicas e momentos de interação social, desenvolvimento da criatividade e acolhimento dos sentimentos e dificuldades, devido à sua condição, e reforçar-lhes as expectativas relacionadas às perspectivas futuras, tanto educacionais quanto profissionais, também são objetivos desses grupos;
- conduzir reuniões com familiares, professores ou outros profissionais para estudo de caso, visando prestar orientações ou definir estratégias de intervenção;
- realizar visitas periódicas à escola do aluno atendido para o esclarecimento de dúvidas sobre as características do aluno e de procedimentos necessários ao seu desenvolvimento como, por exemplo, adaptação curricular e aceleração de estudos.

As ações sugeridas pela referida autora confirmam as discussões apresentadas referentes à necessidade de desenvolver a autonomia dos pais na educação do filho com AH/SD e favorecer uma relação mais próxima entre eles, a escola e o serviço educacional especializado. O aluno também deve fazer parte desse contexto, e devem ser-lhe oferecidas condições para que ele possa se conhecer, se reconhecer e ser capaz de construir sua identidade e manifestar também suas necessidades.

Para a efetivação dessas ações, pesquisas científicas devem servir de apoio e referência aos profissionais que assumem essa difícil tarefa de atender a

família da pessoa com AH/SD, para que propostas tão importantes não se percam ou se desvirtuem. A seguir, serão apresentados os estudos dos programas de mestrado e doutorado brasileiros que foram selecionados como referências importantes para o presente trabalho.

#### 1.4 A PESQUISA CIENTÍFICA VOLTADA PARA A FAMÍLIA DA PESSOA COM AH/SD

Apesar de vários estudos reconhecerem que nos últimos anos o Brasil teve considerável crescimento em pesquisas na área das AH/SD, ainda são escassos os programas de pós-graduação *stricto sensu* e bibliografia especializada sobre o tema, o que indica a necessidade de maior incentivo no âmbito científico, nas políticas públicas e na formação profissional. (CIANCA; LYRA; MARQUEZINE, 2010; BARRERA PÉREZ, 2006).

Em estudo de Barrera Pérez e Freitas (2009), já citado anteriormente, foi constatado que as pesquisas e publicações em AH/SD estão voltadas para aspectos básicos da área, como a concepção e as características de uma pessoa superdotada. Tal resultado, conforme as autoras destacam, não alcançam as necessidades atuais verificadas em nossa realidade, como a questão do atendimento ao aluno superdotado e à família e à formação de recursos humanos voltados para essa área, carecendo tais temas serem ainda mais investigados.

Nakano e Siqueira (2012) realizaram a revisão de publicações e periódicos na base de dados Scielo e Pepsic, com o objetivo de levantar pesquisas sobre AH/SD, identificando os aspectos que estão sendo mais investigados e os que apresentam *déficit* ou lacunas a serem estudadas. Desse levantamento, selecionaram-se 30 artigos que foram distribuídos em seis temas de estudo: definições conceituais; modelos teóricos; identificação da superdotação; programas de enriquecimento/atendimento aos superdotados; influência de diferentes contextos escolar e familiar; e dimensão socioemocional e desordens comportamentais.

O resultado do estudo indicou que, em razão dos estudos sobre a temática no Brasil serem recentes, existe uma carência de instrumentos específicos para a identificação dos indivíduos com AH/SD. De acordo com as autoras, esse fator contribui para a manutenção da dificuldade em identificar essa população e contribuir para o desperdício de talentos que poderiam ser encaminhados para

atendimento especializado. Não foram identificados, nesse estudo, pesquisas que tivessem como objeto de estudo o atendimento à família da pessoa com AH/SD.

Para localizar estudos brasileiros que abordam a família da pessoa com AH/SD ou o atendimento que lhe é oferecido, foi realizado, por meio do Banco de Dados da CAPES, o levantamento de todas as teses e dissertações que tinham como tema geral as AH/SD. Selecionaram-se dois descritores para a busca dos trabalhos: “altas habilidades” e “superdotado”. Todos os resumos que contemplavam o tema geral (AH/SD) foram lidos e registraram-se suas principais informações, para posterior seleção dos estudos científicos que contribuíssem para esta pesquisa.

A partir desse levantamento, foi verificada a existência de cento e quinze (115) pesquisas sobre AH/SD, em todo o país, correspondente aos anos de 1995 a meados de 2013. Destas, quinze (15) trabalhos eram teses de doutorado e cem (100) eram dissertações de mestrado.

Durante a leitura dos resumos disponíveis no Portal da CAPES, observou-se que os problemas de pesquisas investigados envolviam a caracterização do indivíduo com AH/SD, sua identificação e a formação de recursos humanos no atendimento a esses alunos. Notou-se um crescimento significativo de estudos realizados, como o ocorrido no ano de 2010, ano em que foram defendidas onze (11) dissertações. Esse crescimento pode estar relacionado ao movimento inclusivo e às Políticas Públicas de Inclusão que vêm ganhando espaço em todo o país.

No que se refere à questão familiar, não foram encontradas pesquisas sobre o atendimento à família do indivíduo com AH/SD, dado que justifica a relevância do presente estudo. A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações localizadas, foram selecionadas sete pesquisas de mestrado e uma de doutorado, por considerar-se que elas poderiam embasar e contribuir para reflexões acerca das necessidades das famílias e dos serviços de atendimento oferecidos a ela.

O primeiro estudo selecionado foi a dissertação de Maia-Pinto (2002), da Universidade de Brasília, denominado “Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos”. Esse estudo teve com objetivo avaliar o Programa para Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, investigando as estratégias educacionais empregadas, o quanto elas se diferenciam das implementadas em sala de aula regular e se essas estratégias atendiam, de fato, as necessidades dos alunos que frequentavam o Programa.

Foram participantes da pesquisa: alunos, professores de sala de recursos para AH/SD, professor itinerante, professor da rede regular de ensino e mães de alunos. No grupo dos alunos, participaram setenta e sete crianças e adolescentes, de ambos os gêneros, matriculadas na educação básica das escolas públicas e privadas do Distrito Federal e que frequentavam as Salas de Recursos do Programa.

Dos professores que atuavam nas salas de recursos, foram participantes onze, de ambos os gêneros, com idade entre 30 e 52 anos. O tempo de atuação no Programa era bastante variado, entre seis meses e acima de seis anos. Destes, uma professora tinha a função de itinerância, realizando o intercâmbio entre os professores das salas de recursos, os da sala de aula regular e a família do aluno atendido.

Outros seis participantes eram professores dos alunos superdotados e atuavam na rede regular de ensino, ministrando aulas da terceira à sexta séries. A quinta população participante da coleta de dados foram as mães dos seis alunos entrevistados no estudo.

Para o alcance dos objetivos, vários instrumentos foram utilizados na coleta dos dados: Teste do Pensamento Criativo – Produção de desenhos (TCT – DP); Questionário de Atividades de Classe (CAQ); Lista de Observação de Atividades de Ensino e Clima de Sala de Aula; e Entrevistas Semiestruturadas.

O procedimento de coleta de dados foi dividido em cinco etapas. A primeira consistiu na seleção das salas de recursos investigadas, tendo-se como critério o maior tempo de funcionamento e número de alunos em atendimento. Na segunda etapa, iniciou-se a coleta dos dados por meio do Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos com os alunos, e o Questionário de Atividades de classe (CAQ), aplicado em alunos e professores das salas de recursos. Na terceira fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas com a população selecionada, que foram gravadas e transcritas, seguindo-se todos os critérios exigidos nesse procedimento como, por exemplo, a escolha de um ambiente adequado e sem interferências. A quarta e a quinta etapas ocorreram paralelamente; nelas foram feitas as observações nas salas de recursos e teve-se o acesso aos boletins escolares dos alunos para verificação do rendimento acadêmico. Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo, numa abordagem quali quantitativa.

Os resultados dos dados coletados evidenciaram que os alunos percebiam o atendimento na sala de recursos, suas estratégias e atividades como positivas e diferentes das atividades realizadas em sala de aula; entretanto, eles desconheciam os motivos de frequentarem o Programa. Quando comparados os alunos com habilidades acadêmicas e os talentosos, verificou-se que os primeiros apresentavam rendimento acadêmico superior aos da área artística, mas inferior no que se refere à criatividade, ou seja, os alunos talentosos obtiveram escore superior no teste de criatividade.

A pesquisadora também observou que os diagnosticados como superdotados não apresentaram diferença significativa, quanto ao rendimento escolar e criatividade, em relação aos que ainda estavam sendo avaliados quanto à superdotação. Tal resultado sugeriu a necessidade de maior reflexão sobre os processos de identificação e avaliação dos alunos, bem como sobre as estratégias de ensino realizadas nas salas de recursos, visto que não foram verificadas diferenças de desempenho entre alunos que frequentavam o atendimento, há mais tempo, e os que haviam iniciado recentemente.

Os dados coletados com os professores das salas de recursos para AH/SD indicaram que os professores possuíam bom conhecimento sobre o conceito de superdotação, mas limitado conhecimento a respeito do referencial teórico que embasava o Programa, especialmente o *Modelo de Enriquecimento Curricular*, proposto por Joseph Renzulli. A questão do conceito de criatividade apresentado pelos professores diferia do que era sugerido por pesquisadores e especialistas da área. A pesquisadora ressalta que tal fato pode levar à exclusão ou rejeição de alunos criativos. A maioria dos professores participou de cursos de formação, mas relataram que o curso foi insuficiente para atender a suas necessidades.

Quanto aos professores do ensino regular, participantes da pesquisa, foi observado que eles tinham poucas informações sobre o atendimento e até mesmo desconheciam quais dos seus alunos frequentavam a sala de recursos, o que demonstra ausência ou precária comunicação entre o Programa e a escola regular. A dificuldade dos professores identificarem, encaminharem e atenderem as necessidades dos alunos superdotados em sala de aula parece estar relacionada ao fato deles não possuírem uma definição clara da superdotação.

No caso das mães participantes, o dado considerado mais importante foi o relacionado à limitada, ou nenhuma, informação recebida por elas

sobre os objetivos do atendimento na sala de recursos. Nas entrevistas, as mães ressaltavam a necessidade de o serviço oferecer informação, apoio e orientação, para que elas pudessem acompanhar e incentivar seus filhos de maneira mais apropriada.

Nas observações realizadas nas salas de recursos, ficou evidenciado que o ensino de métodos de pesquisa não era ofertado. Frequentemente, as atividades propostas partiam do professor, fato que impedia o desenvolvimento da independência dos alunos, já que o processo de aprendizagem ficava centrado na figura do professor. Este dado indicou que os professores ainda não estavam suficientemente instrumentalizados para implementar o modelo de atendimento adotado pelo Programa.

Em face dos dados observados, a pesquisadora notou a importância de programar cursos de capacitação aos docentes, propondo também o acompanhamento, supervisão e avaliação sistemática e contínua junto com o professor, no sentido deste refletir sobre sua prática na sala de recursos.

O resultado desse estudo constatou o pouco ou nenhum conhecimento das famílias sobre o atendimento em salas de recursos, reforça mais uma vez a necessidade dessas famílias receberem informação, apoio e orientação que contribuam um para melhor desenvolvimento dos filhos. Pode-se considerar que a investigação sobre o atendimento oferecido pela UAF dos NAAH/S, proposta do presente estudo, é bastante relevante.

Vale ressaltar que, não obstante os pais desconhecem os objetivos de um programa de atendimento a seus filhos com AH/SD, frequentemente estes são incentivados a participar e suas produções são valorizadas pela família (CHAGAS, 2003). Possivelmente, o conceito sobre inteligência pode contribuir para que os pais valorizem as habilidades dos filhos e os motivem a buscar atendimento especializado que possa desenvolver ainda mais seu potencial.

Com o objetivo de conhecer que ideia faz a família sobre a inteligência e sobre suas possíveis implicações sociais, é que o estudo de Pires (2002), defendido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, foi selecionado para leitura. O estudo denominado "A representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados super-dotados" buscou conhecer a representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados superdotados que

participavam do Programa Aprender a Pensar, um projeto da Universidade Católica de Goiás e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

O Programa tem como princípio, de acordo com a pesquisadora, respeitar as diferenças individuais das crianças e adolescentes e oferecer um trabalho voltado para a organização de ideias por meio da verbalização e construção de novos esquemas de pensamento.

Inicialmente, a autora discute sobre os diferentes conceitos e abordagens sobre a inteligência no decorrer da história e, a partir daí, o conceito de superdotação e sua construção social. Ela tem como principal referencial sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento os estudos de G. Mugni e F. Carugati. A pesquisadora buscou analisar, a partir da fala dos familiares, como eles veem a inteligência de seus adolescentes superdotados.

Para o alcance dos objetivos e coleta dos dados, foram selecionados 53 familiares de vinte e dois alunos que participavam do programa “Aprender a Pensar”. O critério de seleção dos alunos, denominado pela autora de “grupo de referência”, se deu por meio dos resultados de uma avaliação psicométrica – que deveria indicar inteligência superior – e pela avaliação do desempenho no programa. Os alunos tinham em média 12 a 15 anos de idade, eram de ambos os gêneros e a maioria cursava a 6ª ou a 7ª série do ensino fundamental.

Os familiares selecionados, dentro do grupo de referência, foram pais, irmãos mais velhos ou avós, e o critério era que todos deveriam morar na mesma residência do adolescente escolhido para a pesquisa. Os familiares participantes possuíam diferente grau de escolaridade, tendo 4 deles ensino fundamental, 21, ensino médio, e 18, ensino superior. Destes, 4 eram avós, 43 eram pais e 9 eram irmãos dos adolescentes do grupo de referência.

Como instrumento para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado que continha sete eixos temáticos: a) entendimento sobre a inteligência; b) como são as pessoas consideradas inteligentes; c) identificação do adolescente superdotado; d) relacionamento; e) expressão de sentimentos dos pais de filho considerado superdotado; f) maneira de transmitir o fato de serem pais de filhos considerados superdotados; e g) desenvolvimento dos filhos nos aspectos físico, intelectual emocional e social. Todos os participantes foram entrevistados individualmente e as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Os dados coletados foram analisados qualitativa e quantitativamente. No tratamento dos dados, utilizou-se um *software* denominado ALCESTE, que analisou estatisticamente o vocabulário do texto, extraindo as informações essenciais e classificando as informações em conteúdos temáticos.

Os resultados indicaram algumas diferenças em relação à representação social da inteligência, quando os dados eram analisados nas esferas gênero e grau de escolaridade. Para as mães participantes, a representação social da inteligência foi caracterizada pela funcionalidade, com destaque para a função socializadora. Houve maior preocupação com a educação e o desenvolvimento psicossocial dos filhos, sendo as mães as mediadoras entre a família e a escola. O critério, usado pelas mães, para avaliar a inteligência, era o bom desempenho nas disciplinas que são mais valorizadas na escola.

Os pais participantes da pesquisa demonstraram dificuldade em identificar os aspectos sociocognitivos dos filhos. A percepção do desenvolvimento intelectual e social foi mais naturalista, levando à compreensão da inteligência como um dom. Diferentemente das mães, que se preocupavam com a educação dos filhos e assumiam a responsabilidade por essa missão, os pais apresentavam preocupação com o sucesso profissional e o futuro do adolescente. A pesquisadora ressaltou que a representação social da inteligência expressada pelos pais poderia estar associada à falta de informações, à ausência da visão social da educação e às diferenças quanto a nível de escolaridade.

Quando a representação social da inteligência era analisada conforme o grau de escolaridade, verificou-se que os familiares, com nível médio ou superior, possuíam maior clareza em relação ao conceito de inteligência e superdotação, reconhecendo a inteligência a partir de valores existentes na sociedade. Já a população que possuía apenas o ensino fundamental demonstrou grande dificuldade na maneira de lidar, agir e tratar a pessoa superdotada, o que indica a necessidade de receber informações sobre o conceito e a definição da inteligência. Tal fato também levou à compreensão de que o contexto cultural sobre o tipo de representação social da inteligência adotada pelos sujeitos é determinante.

O estudo revelou que existem várias definições e concepções de inteligência, e que ela é uma construção de natureza social e coletiva. Suas significações variam segundo os indivíduos, os grupos e as sociedades nas quais o conceito é analisado.

Tendo como pano de fundo a realidade brasileira, grande parte das famílias vive em situação de desvantagem econômica, enfrentando barreiras sociais, econômicas, educacionais e culturais. A dificuldade do acesso à informação pode mascarar a identificação de indivíduos superdotados. Diante dessa realidade, e associando os mitos relacionados à estrutura dessas famílias é que Chagas (2003) desenvolveu o estudo "Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido". Essa dissertação foi realizada na Universidade de Brasília.

As principais questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: a) qual a percepção de pais, alunos, educadores e psicólogos sobre o fenômeno da superdotação e sobre o suporte e o estímulo familiar oferecido ao aluno superdotado?; b) existem diferenças entre alunos superdotados e não superdotados e seus respectivos pais em relação aos fatores familiares como: comunicação, uso do tempo, ensino, satisfação e frustração referentes aos comportamentos do filho, necessidade de informações sobre temas que auxiliem na educação e expectativas parentais acerca do desempenho do filho?; c) existe relação entre o nível de criatividade de filhos de superdotados e não-superdotados e seus pais?; d) há diferenças entre alunos superdotados e não-superdotados de famílias de nível socioeconômico desfavorecido em relação ao nível de criatividade?; e e) existem diferenças entre os pais dos alunos superdotados e os dos não-superdotados em relação ao nível de criatividade?

O referencial teórico-metodológico adotado pela pesquisadora foi o *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*, que propõe um estudo a partir da visão sistêmica, dinâmica e multifacetada da realidade. A população participante da pesquisa foram 28 alunos de ambos os gêneros, 14 dos quais frequentavam a Sala de Recursos para alunos superdotados e 14 eram alunos na rede regular de ensino, sem indicativos de AH/SD. Também foram participantes 28 pais ou responsáveis dos alunos selecionados, 4 professores, 4 gestores da educação e 2 psicólogas com experiência no diagnóstico de alunos superdotados.

A coleta de dados se fez por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário, Inventário de Indicadores de Sucesso Parental (PSI) e o Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos (TCT-DP).

Inicialmente a pesquisadora buscou traçar o perfil da população e clientela atendida na escola regular e sala de recursos, realizando um levantamento

dos documentos sobre esses serviços e sobre a comunidade. A seguir, procedeu à coleta dos dados dos alunos das salas de recursos e depois dos pais desses alunos. Concluída as etapas já descritas, iniciou a coleta dos dados dos pais e alunos do ensino regular. A última fase da coleta foi a das entrevistas com os professores, gestores e psicólogos, todas realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas. Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente, por meio da análise de conteúdo.

Os resultados obtidos corroboraram a literatura em relação às características e comportamentos dos alunos com AH/SD, tais como: posição especial na família – primogênitos ou unigênitos – precocidade, nível superior de criatividade e maior envolvimento em atividades nos momentos de tempo livre. Também foi observado que a identificação e o atendimento na sala de recursos ocorriam mais com os meninos, fato que, de acordo com a literatura, está relacionado aos estereótipos culturais e sociais, em relação aos papéis sexuais, à baixa autoconfiança e crenças negativas que as meninas podem apresentar em relação às suas habilidades.

No que tange à família, os resultados também reforçaram outras pesquisas na área, demonstrando que os pais são mais participativos na vida acadêmica dos filhos superdotados, investem mais em recursos materiais, financeiros, de tempo, atenção e apoio afetivo. Os pais atribuem o desenvolvimento do filho à dedicação, interesse e motivação, associada ao apoio familiar.

Os dados também apontaram para a necessidade dos pais receberem informação sobre as características e talento do filho, para que eles pudessem contribuir e tomar decisões adequadas em relação ao desenvolvimento do potencial.

A partir da análise dos resultados, a pesquisadora propôs os seguintes requisitos, no que se refere ao atendimento ao aluno e a sua família:

- a) Maior preparação dos profissionais que identificam e atendem os alunos com AH/SD provenientes de ambiente socioeconômico desfavorecido, visto que esses alunos enfrentam dificuldades de adaptação aos currículos e programas desenvolvidos na escola, o que pode interferir na sua identificação;

- b) Elaboração de critérios e procedimentos que possam garantir à população de baixa renda o acesso ao atendimento nas salas de recursos e o atendimento às suas necessidades específicas;
- c) Criação de uma rede de apoio ao aluno com AH/SD e a sua família, no sentido de orientá-los quanto ao conceito de superdotação, suas características e necessidades.

Esta última proposta, corrobora os dois estudos anteriormente apresentados, confirmando a necessidade de proporcionar um serviço de atendimento à família capaz de lhe oferecer apoio, orientação e informação sobre o que são as AH/SD e as características de seus filhos superdotados.

A supracitada autora, em sua pesquisa de doutorado, em 2008, realizada também em programa *stricto sensu* da Universidade de Brasília, observou que os estudos com adolescentes talentosos geralmente investigavam o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, as diferenças quanto ao gênero e os aspectos do ambiente escolar e familiar. Todos esses estudos foram feitos de maneira isolada, sendo necessária a realização de pesquisas que “descrevam e avaliem as interconexões e influências mútuas entre fatores individuais e contextuais ao longo do curso de desenvolvimento do indivíduo talentoso”. (CHAGAS, 2008, p. 6). Para tal empreendimento, a autora propõe, em seu estudo denominado “Adolescentes talentosos: características individuais e familiares”, que descrevam as características individuais e familiares do adolescente talentoso, a partir da percepção do indivíduo talentoso, dos seus familiares e professores, estabelecendo relações intra e inter-sistêmicas.

Conforme ressalta a citada autora, o estudo propôs fornecer subsídios no que se refere à elaboração de políticas públicas, orientação a educadores que atendem alunos superdotados, bem como orientação aos pais na implementação de práticas favoráveis ao desenvolvimento do talento de seus filhos.

Ressalta-se que a expressão AH/SD será, neste momento, substituído pelo termo talentoso em razão de a autora do estudo adotá-lo.

Para o alcance dos objetivos propostos, a coleta dos dados foi feita em dois momentos distintos. Na primeira fase da coleta, foram participantes da pesquisa 42 adolescentes que frequentavam o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado e seus genitores. Destes, foram selecionados 4 adolescentes e suas

famílias para a segunda fase da coleta dos dados. Também foram participantes três professores do Programa e dois professores da rede regular de ensino.

Os instrumentos utilizados na primeira fase da pesquisa foram: Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem (LHIPCEA), Questionário para Caracterização do Sistema Familiar (QCSF) e o PSI. Esses instrumentos tiveram como objetivo descrever as características individuais e familiares dos adolescentes, partindo da percepção deles próprios, de seus familiares e professores, com vistas a estabelecer uma interconexão para melhor compreensão do desenvolvimento do talento.

Para a segunda fase da coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os adolescentes, seus familiares (pai, mãe, irmãos) e professores. Todas as entrevistas foram gravadas, realizadas individualmente, e posteriormente transcritas.

Os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados na primeira fase foram submetidos à análise estatística descritiva e inferencial, e os das entrevistas, ocorridas na segunda fase da coleta, ao procedimento de análise de conteúdo. Dessa forma, a pesquisa teve uma configuração qualitativa e quantitativa.

Os resultados demonstraram que não houve um grupo homogêneo de adolescentes talentosos. Suas características diferiram entre si em razão do tipo de talento que possuíam, o que indica que um conjunto de características, habilidades e interesses são mais comuns em adolescentes com talento em campos específicos.

A maioria dos adolescentes afirmaram sentir-se aceitos nos diferentes ambientes que frequentam; entretanto, foi observado que eles tendiam a negar o talento como estratégia para participar do grupo. Além disso, boa parte dos entrevistados afirmaram ter sofrido algum tipo de agressão verbal ou física, possível indicativo de *bullying*. As características afetivas e emocionais dos adolescentes participantes da pesquisa corroboraram a literatura da área e também indicaram comportamentos de resiliência ante as dificuldades vivenciadas, como, por exemplo, a persistência em face da dificuldade de acesso ao Programa, da avaliação e das barreiras para desenvolver o talento.

Em relação aos estilos de aprendizagem, verificou-se que a aprendizagem é facilitada pela leitura e por atividades interativas, como discussão de ideias e observação de como as coisas ocorrem. A dedicação aos estudos, a

facilidade em aprender e o desempenho escolar acima da média foram características cognitivas e acadêmicas percebidas nos adolescentes participantes.

Sobre a família, os resultados confirmaram a literatura especializada, na qual aponta que a família e a escola possuem um papel relevante na promoção do desenvolvimento saudável do adolescente. Foi observada prevalência da posição dos adolescentes na família, sendo a maioria filhos unigênitos, primogênitos ou caçulas. A dinâmica familiar se modifica motivada pelas características do adolescente e do seu atendimento na sala de recursos, e a família busca suprir as demandas educacionais dos filhos, alimentando grande expectativas quanto ao desempenho do filho.

As mães foram consideradas as principais incentivadoras e divulgadoras da produção do adolescente, assim como contribuíram para o encaminhamento dele para a sala de recursos. Em relação às características dos pais, constataram-se: exigência, responsividade e autoridade. Os adolescentes demonstraram um relacionamento harmonioso, amistoso e cooperativo com seus pais, mas vivenciavam conflitos com os irmãos.

Em relação ao contexto escolar, os resultados demonstraram que os professores do ensino regular eram capazes de identificar as habilidades acima da média dos alunos, entretanto, estavam despreparados para atender os alunos talentosos. Quando o aluno é encaminhado para atendimento na sala de recursos, o nível de exigência e a expectativa dos professores, quanto ao desempenho acadêmico, tornam-se significativos. No que se refere à sala de recursos, esta foi reconhecida como o espaço que facilita o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, o reconhecimento e a valorização do talento, além de possibilitar a participação em eventos e a orientação e mediação de mentores ou instrutores. Vale frisar que este foi o espaço em que os adolescentes afirmaram sentirem-se totalmente integrados.

Ao final do estudo, a autora ressaltou a necessidade de ampliação da oferta de atendimento aos alunos superdotados, além da elaboração de políticas públicas e estratégias institucionais que promovam o desenvolvimento do indivíduo, suas habilidades e potenciais, ao longo de sua vida. Também salientou a importância da família receber orientações e informações sobre as características da pessoa talentosa em grupo de estudos ou grupos de pais, para discussão de temas e problemas com vistas ao desenvolvimento de seus filhos.

Outro estudo selecionado no Portal da CAPES foi o de Sakaguti (2010), da Universidade Federal do Paraná, intitulado “Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado”. O estudo teve como objetivo levantar e analisar as concepções dos pais de alunos atendidos em programa de Sala de Recursos a respeito das AH/SD apresentadas pelos filhos. A pesquisa buscou conhecer os sentimentos e expectativas dos pais em relação aos seus filhos, ou seja, saber como eles viam o AEE e o ensino regular recebido por seus filhos, bem como as concepções sobre o papel da família e os apoios recebidos na educação dos filhos superdotados.

A pesquisa foi considerada um estudo exploratório de abordagem qualitativa e teve como população participante doze pais de alunos identificados e em atendimento na sala de recursos para AH/SD de uma escola estadual do município de Curitiba - PR. Dois dos pais eram do gênero masculino e dez do gênero feminino, com idade variando entre 24 e 43 anos. Destes, dez eram casados, um divorciado e uma mãe era solteira.

Em relação à caracterização dos alunos superdotados, filhos dos pais participantes, a pesquisadora destacou que dez eram meninos e apenas duas crianças eram meninas, com idade variando entre 6 e 14 anos. Esses alunos frequentavam as séries iniciais ou finais da educação básica, em sua maioria, da rede pública de ensino.

As informações dadas pelos pais foram coletadas em entrevista semiestruturada, que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados coletados foram organizados em categorias e analisados qualitativamente, utilizando-se o procedimento de análise de conteúdo. As categorias estabelecidas para o alcance dos objetivos propostos foram: 1) descoberta das AH/SD dos filhos; 2) conceito de AH/SD; 3) atendimento educacional recebido pelos filhos; 4) papel da família e dos apoios na educação dos filhos; e 5) sentimentos e expectativas em relação aos filhos.

Os resultados obtidos mostraram-se bastante interessantes e corroboraram a literatura da área. Desde os primeiros anos de vida do filho, os pais já percebiam algumas características de superdotação, especialmente a criatividade, a curiosidade e a precocidade no vocabulário, na memória e leitura. Muitas vezes, encontraram dificuldade em compartilhar seus sentimentos, experiências e as

características dos filhos com pessoas fora do seu círculo familiar, devido aos mitos e preconceitos a respeito das AH/SD existentes na nossa sociedade.

Diante do diagnóstico de superdotação do filho, os pais vivenciaram, frequentemente, reações de pavor, preocupação, incerteza, culpa, medo e insegurança, necessitando obter informações sobre as características e as necessidades da pessoa e do filho com AH/SD.

O estudo também verificou a ocorrência de sentimentos de insegurança, medo, angústia e preocupação quanto à educação e ao futuro do filho. Em contrapartida, os pais também vivenciaram sentimentos de felicidade, orgulho e privilégio, e o desejo de que os filhos se tornassem adultos realizados e felizes.

A oferta de atendimento especializado, realizado na sala de recursos, parece ter contribuído para que os pais pudessem aceitar e compreender mais bem as características de seus filhos, assim como envolver-se mais e ter melhor percepção de outras potencialidades a serem trabalhadas e valorizadas neles.

Para Sakaguti (2010), muitas dificuldades ainda permanecem, razão por que indica a necessidade de oferecer um serviço de orientação, apoio e informação à família, especialmente sobre as características e desenvolvimento socioemocional da pessoa com AH/SD e propiciar-lhe também um espaço para que possa compartilhar com outros pais suas dúvidas, medos e angústias.

A pesquisadora ressaltou que este serviço de apoio deve acontecer nas Salas de Recursos, NAAH/S, Secretarias de Educação e nas escolas. Ao final, também foram destacadas outras necessidades e sugestões, dentre as quais a necessidade dos pais se organizarem coletivamente para que possam criar organizações ou associações que contribuam para lutar por seus ideais e para acalmar seus anseios, a fim de que o AEE ao aluno com AH/SD seja ampliado.

Esses estudos mostram que é notável a importância de pesquisas sobre a família e sobre serviços que realizam atendimento e orientação às famílias de alunos com AH/SD, no intuito de verificar sua eficácia e as dificuldades que devem ser analisadas na busca de soluções. As Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S, como descrito no Documento Orientador (BRASIL, 2006), é um serviço voltado para a família de alunos com AH/SD e, até o momento, não foram encontrados estudos sobre esse atendimento.

Sabatella (1995) em sua dissertação intitulada “Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos”, apresenta uma proposta de atendimento à família para a oferta de orientação e informação sobre AH/SD. O estudo foi realizado em programa de mestrado da Universidade Federal do Paraná e teve como objetivo elaborar um projeto de atendimento ao aluno com AH/SD que pudesse proporcionar um espaço de ensino diferenciado.

A proposta metodológica organizada pela autora, para a criação do Instituto, foi fundamentada pela necessidade dos alunos “[...] encontrarem a oportunidade, espaço, orientação e pessoal habilitado para seu desenvolvimento integral” (SABATELLA, 1995, p. 99). Em seu estudo, foram descritos os perfis dos profissionais que fariam parte da equipe pedagógica do programa, estabelecendo-se suas funções e atribuições, de acordo com as seguintes áreas de atuação: supervisão de ensino, coordenação, orientação educacional e professores.

O primeiro projeto a ser implantado no Instituto denominou-se Projeto OASIS (Otimização da Aprendizagem na Superdotação e Inteligência Superior). Sua proposta era “[...] proporcionar aos alunos bem-dotados o espaço e a estrutura necessários ao seu desenvolvimento integral. Pretende ser o local onde crianças e jovens sintam o apoio e compreensão para suas necessidades especiais e encontrem orientação e auxílio no alcance das expectativas que o ensino regular não pode suprir” (SABATELLA, 1995, p. 86). A partir dessa primeira proposta, a autora do estudo destaca a possibilidade de identificar talentos e estruturar cinco áreas de trabalho: treinamento dos profissionais, pesquisa do talento, atendimento ao aluno, atendimento à família, proposta educacional e avaliação.

Sobre a orientação à família, a proposta foi oferecer informações a respeito das características diferenciadas dos filhos com AH/SD, proporcionar momentos de troca de experiência entre os pais e informar sobre os objetivos do Projeto OASIS, no intuito de envolver a família no trabalho. Dentre as possíveis participações da família, no projeto, destaca-se a possibilidade dela contribuir como auxiliadora nos grupos de orientação às outras famílias.

Outros dois estudos científicos selecionados no Banco de Dados da CAPES foram o de Cristiana de Campos Aspesi, do ano de 2003, denominado “Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar”, e o de Marcelina Marri Baptista

Coutinho, intitulado “Altas habilidades: o prisma da família”, defendido no ano de 2005.

A pesquisa de Aspesi (2003), da Universidade de Brasília, investigou as práticas parentais e o contexto familiar e sua relação com o desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças da educação infantil. A pesquisa de Coutinho (2005), realizada no programa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ressalta a importância da família na inclusão social e educacional da pessoa com indicativos de AH/SD, apontando a necessidade de ações dirigidas às famílias e do conhecimento das dificuldades vivenciadas.

Os dois estudos não serão discutidos aqui pois, apesar de várias tentativas, não foi possível adquiri-los na íntegra. Ao acessar o banco de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve-se a informação de que o estudo de Coutinho será disponibilizado após adequação do processo de autorização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dado o limitado referencial encontrado sobre o atendimento à família do aluno com AH/SD, dado também o reconhecimento de que esse atendimento é necessário, visto que tanto os documentos oficiais sobre a educação especial no contexto brasileiro (BRASIL, 2006, 2008, 2011) quanto estudiosos da área ressaltam sua importância, constata-se a relevância deste estudo. Acredita-se que ele possa contribuir com as reflexões sobre a formação do profissional da educação especial (especialmente o que atua com a família) e futuras pesquisas na área das AH/SD.

## 1.5 OBJETIVO DA PESQUISA

A partir dos estudos apresentados até o momento, foi possível verificar que apenas o estudo realizado por Lyra (2013) propôs a análise sobre o atendimento do NAAH/S. Outros estudos como os de Silva e Fleith (2008), Chagas e Fleith (2009) e Goto e Tanaka (2009), investigaram a questão da família da pessoa com AH/SD, mas não enfocaram a Unidade de Atendimento à Família, serviço proposto pelo MEC na estrutura dos NAAH/S.

Diante dos poucos estudos sobre a família, o problema de pesquisa pode ser assim formulado: Como as Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S estão efetivando suas ações?

Esta pesquisa teve por objetivo geral traçar o perfil do serviço e do(s) profissional(is) que atua(m) na UAF dos NAAH/S dos estados da Federação e Distrito Federal, identificando suas necessidades, dificuldades e resultados positivos, confrontando essa realidade com as instruções do MEC que orientam os NAAH/S.

Os objetivos específicos propostos foram:

- a) Identificar os profissionais que atuam na Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S, observando o vínculo empregatício, a formação inicial e continuada para o atendimento da família e dos alunos com AH/SD.
- b) Descrever os objetivos e as atividades realizadas no serviço nas diferentes unidades da federação, verificando os resultados positivos, as necessidades e as dificuldades vivenciadas neste trabalho.

## 2 MÉTODO

### 2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Foram convidados a participar da pesquisa 27 NAAH/S distribuídos nos estados brasileiros e Distrito Federal. Destes, onze (40.74%) colaboraram com o estudo respondendo ao questionário de coleta de dados que será descrito mais adiante. Os NAAH/S participantes foram: Campo Grande e Dourados – MS; Fortaleza – CE; Goiânia – GO; Maceió – AL ; Niterói – RJ; Recife – PE; Salvador – BA; São José – SC, São Luís – MA e Teresina – PI, representados pelos coordenadores das Unidades de Apoio à Família (UAF).

Destaca-se que o NAAH/S de São Paulo informou, via *email*, que não possui a UAF em sua estrutura de serviço e que as ações estão direcionadas para a formação continuada sobre AH/SD. O NAAH/S do estado do Paraná, situado no município de Londrina também não participou da pesquisa porque a pesquisadora do presente estudo estava, no momento da coleta de dados, na coordenação da unidade.

Para resguardar a identidade dos NAAH/S e seus respectivos coordenadores participantes, eles foram denominados de “participante 1”, “participante 2” e assim por diante, conforme a ordem de recebimento dos questionários respondidos. Ressalta-se que o questionário do participante 4, em razão de não possuir coordenador da UAF, foi respondido por duas profissionais que compunham a equipe da UAF. No caso do NAAH/S representado pelo participante 3, o questionário foi respondido pelo coordenador da UAF juntamente com toda a equipe do NAAH/S.

Como o estudo buscou descrever todos os profissionais que faziam parte da equipe das UAF dos NAAH/S, as especificidades dos participantes respondentes não foram consideradas influenciadoras do dado coletado.

Observando-se os dados sociográficos dos participantes coordenadores das UAF, verificou-se que todos (100%) eram do gênero feminino, com idade média de 44 anos, com mínima de 27 e máxima de 61 anos. Em relação ao vínculo empregatício, os 6 participantes (54%), ou seja, a maioria, eram servidores públicos municipais ou estaduais, um (9%) era servidor público municipal ou estadual com desvio de função, outro (9%) era prestador de serviço terceirizado,

dois (18%) possuíam outros vínculos empregatícios para atuar no serviço e um participante não forneceu informação a respeito do vínculo empregatício.

Quanto ao grau de escolaridade dos coordenadores participantes, apenas um (9%) possuía ensino médio ou técnico; dois participantes (18%) não forneceram essa informação, e os demais (73%) tinham formação superior, distribuídos nas áreas de psicologia, com cinco participantes (45%), e pedagogia, com três (27%) participantes. Quando se investigou sobre a realização de cursos de formação complementar em educação especial ou área correlata, o resultado foi semelhante, ou seja, um participante (9%) não possuía formação, um participante (9%) não informou sobre seu currículo escolar e nove (82%) estavam distribuídos em diferentes níveis de formação complementar em educação especial ou área correlata, a saber, em cursos de capacitação, 3 (27%), em cursos de especialização, 5 (45%), e em curso *stricto sensu*, nível de mestrado, um participante (9%).

Os dados dos participantes respondentes descritos acima foram adicionados aos dados coletados sobre os demais profissionais que atuavam na UAF de cada NAAH/S para obter um quadro geral do funcionamento dessas unidades.

## 2.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS

Como os participantes estavam distribuídos em todos os estados brasileiros, o instrumento de coleta de dados foi enviado por meio de endereço eletrônico dos NAAH/S, disponíveis no *site* do MEC e do ConBrasD. As informações coletadas foram recebidas no endereço eletrônico da pesquisadora. Os participantes poderiam responder ao questionário em dia, local e horário que lhes conviessem, desde que tivessem disponível um computador com acesso a *internet*. A pesquisadora acompanhou diariamente o recebimento dos dados e a cada duas semanas enviava um novo *email* aos NAAH/S que não haviam respondido ao questionário. Esse procedimento repetiu-se em quatro momentos, uma adaptação do método de “correspondência de acompanhamento” descrito por Babbie (2005) que encoraja os participantes a responderem ao questionário.

Antes do questionário *on line*, foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que solicitava o aceite do convite para a pesquisa. Também eram elucidados os objetivos do estudo e garantido ao

participante o total sigilo e confidencialidade dos dados coletados, de modo a resguardar sua identidade. Todas as considerações do Comitê de Ética sobre o instrumento, a coleta dos dados e seu arquivamento foram preservados no estudo.

### 2.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E MATERIAIS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário eletrônico com questões abertas e fechadas, criadas no aplicativo denominado “Formulário” do *Google Drive*. Este programa criou um *link* de acesso ao questionário que pode ser encaminhado por *e-mail* ou redes sociais. Os dados coletados foram arquivados no aplicativo “Planilha de dados” do *Google Drive*, podendo ser visualizados virtualmente ou em impresso.

Em pesquisa realizada por Omote, Prado e Carrara (2005), que analisou os erros cometidos em questionário impresso e sua aplicabilidade em versão eletrônica, foram apresentadas algumas vantagens e desvantagens do uso do questionário eletrônico. Os principais benefícios observados foram a rapidez, a facilidade na leitura e preenchimento e a ausência de rasuras no questionário por parte do participante. Também foram observados, nesse estudo, alguns ganhos para o pesquisador, como a confiabilidade dos dados coletados, a organização e a agilidade na apuração dos dados. No que se refere às desvantagens, foram apontadas as possíveis dificuldades do participante em utilizar o computador, como, por exemplo, acesso ao equipamento eletrônico e habilidade em seus usos.

Os autores afirmaram que a versão eletrônica do questionário é uma alternativa adequada, mas destacaram “[...] além de o questionário ser construído com todos os cuidados metodológicos necessários, deve ser submetido a um bom pré-teste [...]”. (OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005, p. 405).

Explica Pádua (1989, p. 155) “os questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes sem a presença do pesquisador”. A autora também acrescenta “[...] o pesquisador deve elaborar o questionário somente a partir do momento em que adquire um conhecimento razoável do tema proposto para a pesquisa” (p. 155).

Como a pesquisadora atuava profissionalmente na mesma área da população participante, e diante da dificuldade de encontrar na literatura subsídios sobre o atendimento à família do aluno com AH/SD, ela não considerou razoável

organizar o instrumento baseado apenas em suas leituras e levada por sua vivência profissional. Decidiu então, primeiramente, consultar por meio de entrevista, pesquisadores que pudessem oferecer subsídios para a elaboração do instrumento de coleta de dados proposto nesta pesquisa, ampliando as perspectivas de compreensão e análise do tema.

As participantes dessa primeira etapa foram três doutoras, pesquisadoras na área de AH/SD, uma das quais atuante em universidade na região sudeste e duas em universidade na região centro-oeste do Brasil. Todas realizavam orientações em programas *stricto sensu* e possuíam vasta publicação na área.

Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes:

Roteiro de entrevista semiestruturado: o roteiro para a entrevista foi elaborado na disciplina “A Entrevista na Pesquisa Científica: Elaboração de Instrumento, Coleta e Tratamento de Dados”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Marquezine, do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Inicialmente, o roteiro continha 12 questões subjetivas ou abertas que abordavam: a atuação do entrevistado na área de AH/SD; o atendimento à família do aluno superdotado; os NAAH/S; e as Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S e a seus profissionais. Com esse roteiro inicial foi realizado um estudo-piloto com duas pesquisadoras da área, alunas do Programa de Mestrado em Educação da UEL. Após as entrevistas-piloto, foram acrescentadas ao roteiro final mais duas questões, uma sobre o NAAH/S e a outra referente à UAF. O instrumento definitivo foi composto por 14 questões divididas em cinco temas: a) orientações e pesquisas na área de AH/SD, com duas questões; b) o atendimento à família do aluno com AH/SD, com três questões; c) o conhecimento do entrevistado sobre o NAAH/S, com uma questão; d) o trabalho realizado na UAF, com cinco perguntas; e e) o profissional responsável pelo trabalho na UAF, com duas questões.

Ao final da entrevista foi perguntado ao participante se desejaria acrescentar alguma informação que julgasse relevante para a pesquisa e foram solicitadas informações sobre os seus dados sociográficos.

Questionário de coleta de dados: o questionário foi elaborado com o auxílio de duas fontes consideradas principais: o Documento Orientador: Execução da Ação (BRASIL, 2006), que subsidiam a implantação, organização e as ações dos NAAH/S, e os dados das entrevistas com pesquisadoras de renome nacional na

área de AH/SD. A primeira tentativa de elaborar o questionário contou com a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Marques Busto, diretora do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, que possui grande experiência na elaboração de pesquisas com questionários *on line*. O primeiro instrumento elaborado continha 18 questões objetivas e dissertativas que, no decorrer das orientações, foram sofrendo readequações por se apresentarem muito complexas e cansativas para ser respondidas. Após muitas reflexões, o instrumento ficou com 21 questões; destas, onze eram questões objetivas, oito apresentavam respostas objetivas que poderiam levar o participante a complementar sua resposta descritivamente, e duas questões eram totalmente dissertativas.

Após sua elaboração, o questionário foi submetido à apreciação de três juízes que possuem grande experiência em pesquisas científicas e montagem de instrumento de coleta de dados. No decorrer dessa avaliação, um dos juízes propôs a análise e discussão do instrumento aos mestrandos e doutorandos discentes da disciplina “Família e pessoas com necessidades especiais”, do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Essa iniciativa contribuiu para que o instrumento fosse avaliado por um total de onze juízes, dos quais nove eram pesquisadores em AH/SD, validando a qualidade do instrumento de coleta de dados.

Como foi verificado que a versão do questionário ainda estava bastante extensa e com questões aparentemente repetitivas, podendo levar os participantes a se cansarem e desistirem de respondê-lo, outras adequações foram realizadas, tanto no conteúdo quanto na formatação das perguntas. Essas alterações ocorreram principalmente nas questões que abordavam a formação inicial e continuada da equipe da UAF, os objetivos e atividades desta unidade.

Também foram acrescentadas outras três questões: uma sobre as atividades realizadas na UAF, uma referente à formação continuada, e a terceira foi acrescentada ao final do questionário, com o objetivo de avaliar o próprio instrumento que poderia, então, fornecer alguma referência à qualidade dos dados coletados.

A última etapa de avaliação do instrumento constituiu-se na realização de um estudo-piloto com duas profissionais da área de AH/SD. A seleção das participantes se deu por sua atuação em um serviço de atendimento ao aluno com AH/SD e por acompanharem o trabalho realizado no atendimento a familiares

desses alunos. Ressalta-se que elas não faziam parte da população participante da pesquisa.

Após o estudo-piloto, buscou-se verificar possíveis dificuldades em responder a todos os itens do questionário, assim como observar a qualidade das respostas coletadas; apenas uma questão de múltipla escolha sofreu alteração, sendo acrescentada mais uma opção de resposta. Na pergunta que avaliava o grau de dificuldade do questionário, as participantes do estudo-piloto declararam que era fácil respondê-lo.

O instrumento final constou de 19 questões, sendo onze objetivas, seis com respostas objetivas e descritivas, e duas totalmente dissertativas, divididas em quatro temas: a) informações gerais sobre o NAAH/S, a UAF e os profissionais que fazem parte dessa unidade, com seis perguntas; b) formação inicial e continuada dos profissionais da UAF, com duas questões; c) objetivos da UAF, com dois questionamentos; d) atividades realizadas pela unidade, com sete perguntas e e) avaliação do próprio instrumento, com uma questão.

Ficha de avaliação dos juízes: tendo-se como referência os estudos de Marquezine (2006), este instrumento foi elaborado para que os juízes analisassem o conteúdo do questionário de coleta de dados a ser encaminhado aos participantes da pesquisa. Na primeira página foram expostos o título da pesquisa, o objetivo geral e específico, a finalidade do instrumento e as instruções para o preenchimento da avaliação. A seguir, o questionário foi apresentado na íntegra, organizado em uma tabela com quatro colunas, disponibilizadas em folha de papel sulfite A4, modelo paisagem.

Na primeira coluna foi apresentado o questionário cujas questões estavam na ordem em que foram elaboradas; na segunda coluna, os juízes deveriam assinalar suas respostas referentes à consistência das questões. Na terceira coluna, seria avaliada a relevância da questão para o estudo e, na última coluna, havia um espaço para que os juízes pudessem dar sugestões.

Planilha de registro dos dados coletados: neste instrumento, criado automaticamente pelo *Google Drive* após a elaboração do questionário, foram armazenados os dados obtidos dos participantes. Constituiu-se de uma planilha em formato *Excel*, com linhas e colunas. As perguntas que compunham o questionário foram organizadas na primeira linha e divididas em colunas, nas linhas seguintes foram distribuídas as respostas dos participantes recebidas pelo sistema *on line*. As

respostas foram distribuídas nas colunas das questões correspondentes. A partir dos dados registrados nessa planilha, foi possível obter o resumo das respostas, apresentadas em forma de gráficos para melhor visualização dos dados coletados no questionário.

Materiais: foi utilizado um gravador digital, tipo repórter para o registro das entrevistas realizadas com pesquisadoras da área de AH/SD e um computador com acesso a *internet* para envio e recebimento dos questionários e arquivo dos dados coletados.

## 2.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Como já apresentado anteriormente, a presente pesquisa buscou traçar o perfil dos profissionais que atuam na UAF dos NAAH/S, descrever os objetivos e atividades realizadas por eles, como também compreender os resultados positivos, as necessidades e dificuldades vivenciadas nessa unidade. Diante dessa configuração, o tipo de pesquisa adotada para este estudo configurou-se como *Survey*.

*Surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é. (BABBIE, 2005, p. 96).

Esse tipo de pesquisa também pode ser compreendido como pesquisa de levantamento, tradução padronizada por Rodrigues (1979), que destaca:

Os pesquisadores escolhem uma amostra de pessoas capazes de fornecer as informações relevantes ao problema que estudam, constroem instrumentos capazes de com eles obter dados relativos ao problema de seu interesse; analisam estes dados, os quais dizem respeito a efeitos de variáveis não manipuladas; a partir destes dados e de outras informações obtidas, eles remontam a possíveis variáveis capazes de explicar o que foi verificado. (p. 61).

Conforme Babbie (2005), os métodos de *survey* são importantes quando se está começando a investigação de algum tema, pois podem fornecer

caminhos para pesquisas futuras. Como o tema proposto neste estudo pode ser considerado inovador, visto que não foram encontradas pesquisas sobre o atendimento à família nos NAAH/S, a escolha desse procedimento foi considerada a mais adequada.

## 2.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Como o instrumento de coleta dos dados possuía questões objetivas e dissertativas, os dados receberam tratamento quali-quantitativo (MARQUEZINE, 2006). As questões objetivas receberam tratamento estatístico e as informações subjetivas, ou seja, as respostas elaboradas pelos participantes foram agrupadas em temas de análise, com base nos conteúdos das respostas apresentadas nas questões, denominada análise de conteúdo, conforme orientam Bardin (1977) e Marquezine (2006).

Orienta Babbie (2005, p. 82), “[...] o survey pode ser usado vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos”. A característica do questionário exigiu a codificação das respostas em temas, recorrendo-se, para a condução de parte dos dados coletados, à utilização da técnica de análise de conteúdo, procedimento permitido na pesquisa de *survey*.

Os dados coletados foram arquivados automaticamente no aplicativo “Planilha de dados” do *Google Drive*, podendo ser visualizados em formato semelhante ao da planilha do *Excell* ou por meio de gráficos, denominados pelo sistema de “Resumo das respostas”.

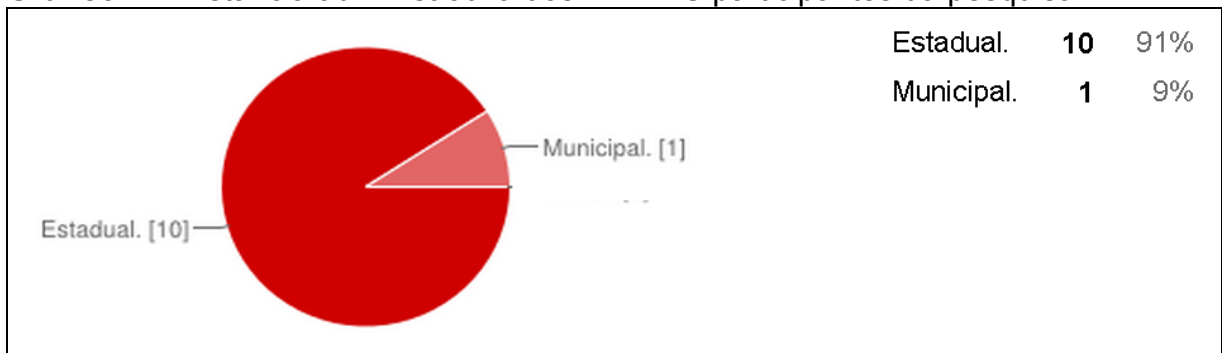
Paralelamente, foram registrados, em tabela no documento do *Word*, informações referentes à coleta de dados, como as Unidades que responderam ao questionário e suas respectivas datas, o NAAH/S que informou não possuir a UAF em seu núcleo e outros contatos realizados via *email*. Esse registro foi utilizado tanto para controlar o recebimento dos dados quanto para armazenar os motivos pelos quais alguns NAAH/S não haviam respondido ao questionário da pesquisa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações levantadas com os participantes que responderam ao instrumento de coleta de dados, foi possível obter a caracterização geral das UAF dos NAAH/S, especialmente dos profissionais que atuam no serviço, dos objetivos e atividades realizadas, assim como saber das conquistas obtidas e das necessidades e dificuldades vivenciadas por eles nesse serviço. Neste capítulo, buscou-se descrever e discutir as informações coletadas, na expectativa de que elas possam contribuir para a reflexão sobre o atendimento na área das AH/SD, especialmente para a família da pessoa com AH/SD, e colaborar com as futuras pesquisas na área.

Quando se observou a instância administrativa à qual os NAAH/S participantes estão submetidos (Gráfico 1), verificou-se que apenas um NAAH/S (9%) está jurisdicionado ao governo municipal. Os outros dez núcleos (91%) funcionam sob a administração estadual.

**Gráfico 1** – Instância administrativa dos NAAH/S participantes da pesquisa.

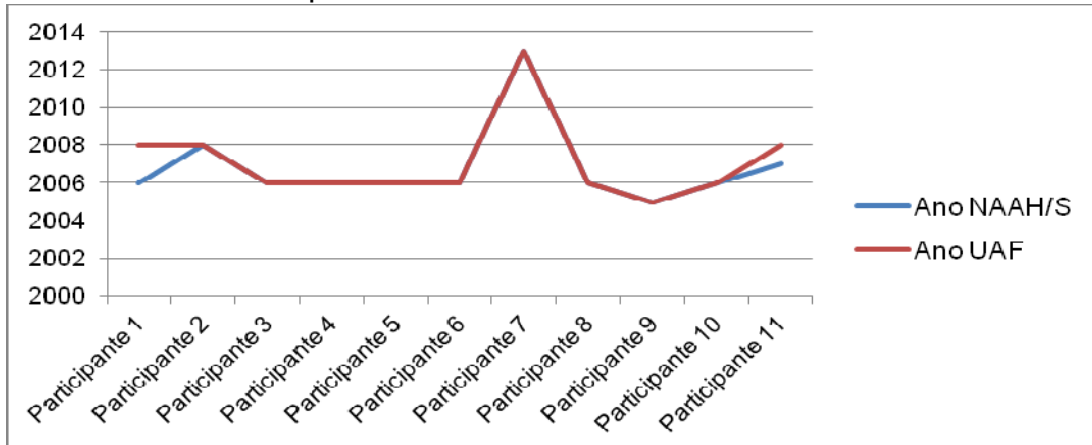


Como a proposta de implantação do serviço foi direcionada especificamente aos estados e Distrito Federal, conforme o Documento Orientador (BRASIL, 2006), possivelmente o estado mostrou-se desinteressado ou impossibilitado e a rede municipal assumiu o compromisso de implantar o NAAH/S.

Conforme já apresentado, a proposta de implantação do NAAH/S foi realizada pelo MEC no ano de 2005, ficando sob a responsabilidade de cada estado a disponibilização de espaço físico e de profissionais para o funcionamento do núcleo. Quando os participantes foram perguntados sobre o ano em que o NAAH/S iniciou suas atividades, constatou-se que apenas um NAAH/S (9%) foi implantado no

ano de 2005 (participante 9), conforme demonstrado no Gráfico 2. A grande maioria dos participantes, ao todo sete, (63%), afirmou que o trabalho do núcleo teve início no ano de 2006. Em 2007, um NAAH/S (9%) iniciou suas atividades; outro participante (9%) informou ter sido inaugurado o serviço em 2008 (9%) e, no ano de 2013, outro NAAH/S (9%) foi implantado.

**Gráfico 2** – Ano em que o NAAH/S e a UAF iniciaram suas atividades.



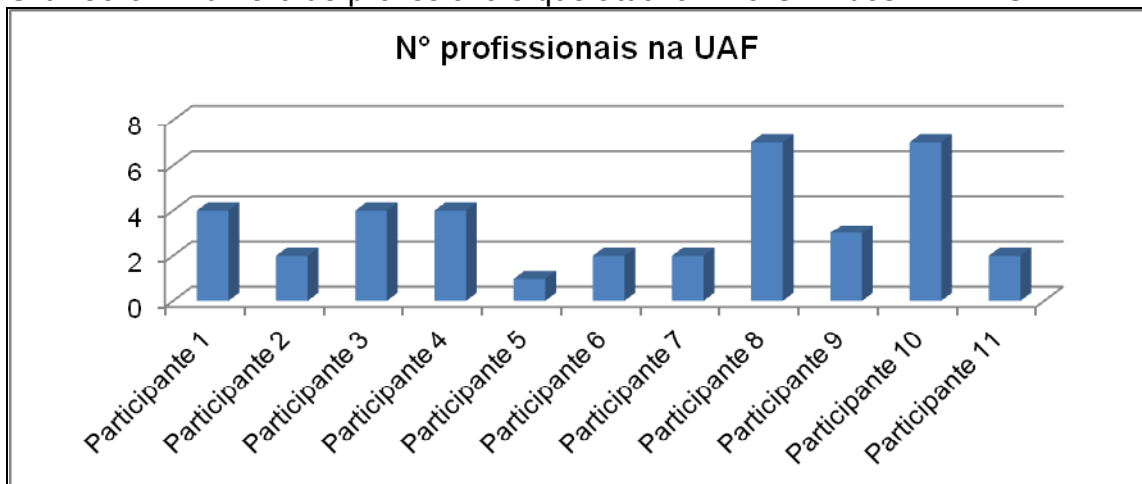
Nove participantes (81%) também informaram que as atividades da UAF tiveram início no mesmo ano da inauguração do NAAH/S. Apenas dois participantes (19%) afirmaram que a UAF começou a atuar depois da implantação do núcleo. O participante 1 informou que a UAF iniciou suas atividades no ano de 2008, ou seja, após dois anos de funcionamento do NAAH/S. Já, o participante 11 destacou que o serviço de atendimento à família começou um ano após a inauguração do NAAH/S.

Diante dessa disparidade, algumas questões podem ser levantadas: qual foi o motivo por que a UAF não iniciou suas ações no mesmo período em que as outras unidades de atendimento ofereceram seus serviços? Seria porque a administração, à qual o NAAH/S está submetido, não pôde disponibilizar profissionais? Seria por desconhecer a importância de a família ser orientada, acompanhada e informada sobre as características do filho com AH/SD? Indo um pouco mais adiante: a criação tardia da UAF pode ter ocorrido em razão da demanda dos pais ou da percepção da necessidade de orientá-los? Infelizmente não será possível responder a todas essas perguntas, visto que este não é o principal objeto de estudo da presente pesquisa. Espera-se que outros estudos possam investigar tais questões.

Retomando-se o Documento Orientador de implantação dos NAAH/S (BRASIL, 2006), verificou-se que o número de profissionais estabelecido para atuar nos núcleos seria definido conforme a necessidade de cada serviço. O quadro de pessoal também seria disponibilizado pelos estados, respeitando-se o perfil dos profissionais indicados para cada unidade de atendimento que compõe o NAAH/S, conforme estabelecido no documento supracitado. O perfil dos profissionais da UAF será discutido posteriormente, nas Tabelas 2 e 3 e no Gráfico 4.

Em relação à quantidade de profissionais que atuam na UAF, de acordo com as informações dos participantes da pesquisa, podem-se observar, no Gráfico 3, os seguintes resultados:

**Gráfico 3** – Número de profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.



No caso do participante 5, houve apenas um profissional que atuava na unidade. Os participantes 2, 6, 7 e 11 possuíam, em seu quadro, dois profissionais cada. O participante 9 dispunha de uma equipe de três profissionais. Os participantes 1, 3 e 4 possuíam uma equipe de quatro profissionais cada, e os participantes 8 e 10 contavam com um grupo de sete profissionais cada.

Considerando-se que a quantidade de profissionais deverá estar em conformidade com a realidade de cada NAAH/S, podem-se presumir duas hipóteses. A primeira delas seria de que a demanda de famílias atendidas estaria influenciando na formação da equipe das UAF dos NAAH/S participantes. Infelizmente não foram coletados, no presente estudo, dados sobre o número de famílias e alunos com AH/SD atendidos nos núcleos participantes, que poderiam confirmar essa suposição.

A segunda hipótese, talvez a que mais se aproxima dos resultados obtidos, seria a carência de investimentos dos órgãos responsáveis pelos núcleos. A Tabela 15, que será apresentada posteriormente, evidenciou que as dificuldades vivenciadas pelos profissionais das unidades estavam na falta de recursos materiais, financeiros e de formação inicial e continuada. Se os NAAH/S apresentavam dificuldades como estas, pode-se considerar que a disponibilização de recursos humanos também pode ser algo difícil de ser conquistado. É importante ressaltar, que, apesar da disparidade entre as unidades dos NAAH/S participantes, no que se refere ao número de profissionais componentes da equipe que trabalha com a família, não é a quantidade que dará qualidade ao atendimento, mas sim o planejamento e delineamento realizados para a efetivação desse trabalho.

Ao analisar o vínculo empregatício dos 38 profissionais que compõem a UAF dos NAAH/S participantes da pesquisa (Tabela 1), foi verificado que, destes, 27 (71%) eram servidores públicos municipais ou estaduais; 5 (13%) eram servidores públicos municipais ou estaduais com desvio de função; um profissional (3%) era prestador de serviço terceirizado; e 5 (13%) possuíam outro vínculo, descrito pelos participantes como “contratado pelo estado” e “convocado”.

**Tabela 1** – Vínculo empregatício dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.

<b>Vínculo empregatício dos profissionais da UAF</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Servidor público municipal/estadual	27	71
Servidor público municipal/estadual com desvio de função	5	13
Prestador de serviço autônomo	0	0
Prestador de serviço terceirizado	1	3
CLT	0	0
Outro	5	13
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Os dados descritos corroboram as orientações do Documento Orientador (BRASIL, 2006), o qual afirma que os profissionais do NAAH/S devem ser disponibilizados pelo quadro do órgão diretamente responsável, ou seja, pelo estado ou município que assumiu a implantação do NAAH/S, em parceria com a federação.

Quanto aos cinco profissionais (13%) que possuíam outro vínculo e aos cinco que eram desviados de função (13%), algumas hipóteses foram

consideradas. No estado do Paraná, o quadro de pessoal da SEED era composto por professores, com habilitação nos diferentes níveis e áreas de conhecimento, e funcionários, subdivididos em serviços gerais e técnico-administrativo. Os poucos psicólogos que atuavam na rede estadual de ensino paranaense eram, em sua maioria, professores do quadro próprio do magistério, desviados de suas funções para atuar na sua área de formação. Caso os participantes da pesquisa não pudessem utilizar esse recurso, acredita-se que a contratação tenha sido a alternativa encontrada por alguns NAAH/S participantes.

Em face dessa realidade, como definir em âmbito nacional, um profissional que talvez não faça parte da estrutura educacional pública? Quais estados têm o psicólogo escolar como participante do organograma da Secretaria de Educação? Dificuldades como esta podem atrapalhar o pleno desenvolvimento de uma proposta bem elaborada.

Em se tratando da formação dos profissionais que atuavam nas UAF, os dados demonstrados na Tabela 2 indicaram que três profissionais (8%) possuíam ensino médio ou técnico, dois (5%) eram assistentes sociais, treze profissionais (34%) possuíam formação em pedagogia, dezessete (45%) eram graduados em psicologia e três profissionais (8%) possuíam outra formação, nas áreas de artes plásticas e licenciaturas em letras e língua estrangeira, de acordo com informações coletadas pelos participantes.

**Tabela 2 – Formação inicial dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.**

<b>Formação inicial dos profissionais da UAF dos NAAH/S</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Ensino médio/técnico	3	8
Assistente Social	2	5
Pedagogia	13	34
Psicologia	17	45
Outro	3	8
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

As informações acima descritas induzem à hipótese de que algumas das UAF dos NAAH/S participantes poderiam não possuir, em seu quadro, o profissional indicado pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), que é o psicólogo, ou psicopedagogo. Vale destacar que, no Brasil, a formação em psicopedagogia é

bastante procurada em cursos de especialização e pode ser exercida por psicólogos, pedagogos ou outro profissional da área da educação ou saúde, como, por exemplo, o fonoaudiólogo e o terapeuta ocupacional, sendo então compreendida como área da atuação e não de profissão. O Projeto de Lei da Câmara N° 31 de 2010, elaborado pela deputada professora Raquel Teixeira, propõe a regulamentação da profissão, entretanto, ele ainda permanece em discussão.

Diante desses fatores e sabendo-se que muitos dos objetivos da UAF dos NAAH/S são da ordem da atuação do psicólogo, sobre o segundo profissional indicado pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), o psicopedagogo, pode-se questionar sobre como seriam realizadas algumas atividades, especialmente a avaliação por testes psicométricos e a oferta de suporte psicológico e emocional à família, quando o psicopedagogo da UAF possui outras formações iniciais que não da psicologia. Talvez seja necessário, em outro momento, que se faça uma análise mais aprofundada sobre as orientações estabelecidas no documento acima descrito para que os objetivos a serem alcançados, as ações a serem realizadas e os profissionais que compõem a equipe sejam condizentes.

Outros questionamentos referentes à Tabela 2 podem ser levantados. O primeiro deles seria compreender a finalidade da UAF de alunos com AH/SD possuir, em sua equipe, profissionais com formação nas licenciaturas em artes plásticas, letras e língua estrangeira. Outra questão seria sobre a função dos profissionais cuja formação inicial é ensino médio ou técnico. Por fim, tendo-se descrito os objetivos da UAF, no Documento Orientador (BRASIL, 2006), como se daria o trabalho de um assistente social? Quais ações estariam sendo efetivadas, além das propostas do referido documento, diante da participação do assistente social e de outros profissionais?

Ao analisarem-se os dados de modo individual, ou seja, por participante, foi possível verificar que nove UAF (82%) dos NAAH/S possuíam, em seu quadro de pessoal, o psicólogo. Nas informações que serão apresentadas mais adiante (Tabela 4), será possível verificar se há coerência entre os profissionais descritos na tabela acima e os objetivos de cada UAF dos NAAH/S participantes, especialmente aqueles objetivos que são exclusivos de psicólogos. No Quadro 2 do presente estudo também poderão ser verificados os possíveis motivos da UAF contemplar profissionais do ensino médio/técnico e as licenciaturas.

Retomando-se a formação dos profissionais da UAF, constatou-se no Documento Orientador (BRASIL, 2006), que os profissionais devem possuir conhecimento na área de AH/SD, formação ou experiência na área educacional e de atendimento à família. A Tabela 3 mostra o nível de formação complementar em educação especial ou área correlata dos profissionais que compõem a UAF dos NAAH/S participantes.

**Tabela 3** – Formação complementar dos profissionais que atuavam na UAF dos NAAH/S.

<b>Formação complementar dos profissionais da UAF</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Cursos de capacitação	17	45
Especialização	17	45
Mestrado	3	8
Doutorado	0	0
Pós Doutorado	0	0
Não possui formação complementar	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados, 45% dos profissionais da UAF possuíam, como maior nível de formação, cursos de capacitação. Outros 45%, conforme informado pelos participantes, realizaram cursos de especialização *lato sensu*, 8% possuíam formação *stricto sensu*, em programas de mestrado, e 2% não realizaram qualquer tipo de formação em educação especial ou área correlata. Esse dado pode ser considerado muito positivo, pois um total de 98% dos profissionais, que atuavam na UAF, possuíam formação em educação especial ou área correlata; entretanto, será que essa formação lhes forneceu suporte ou conhecimento suficiente para atuarem na área das AH/SD, mais especificamente no atendimento à família?

Comumente, os cursos de formação *lato sensu* em educação especial estão direcionados para uma formação inclusiva que aborda todas as áreas que compõem a educação especial brasileira (as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD). De acordo com o Projeto Político Pedagógico de Curso de Especialização Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009/2010, p. 3), ofertado pelo MEC, essa formação “[...] têm como eixo orientador o AEE, que se caracteriza como uma ação da educação especial voltada para a promoção da acessibilidade”. Sua proposta é formar professores para

realizar o atendimento nas SRM. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

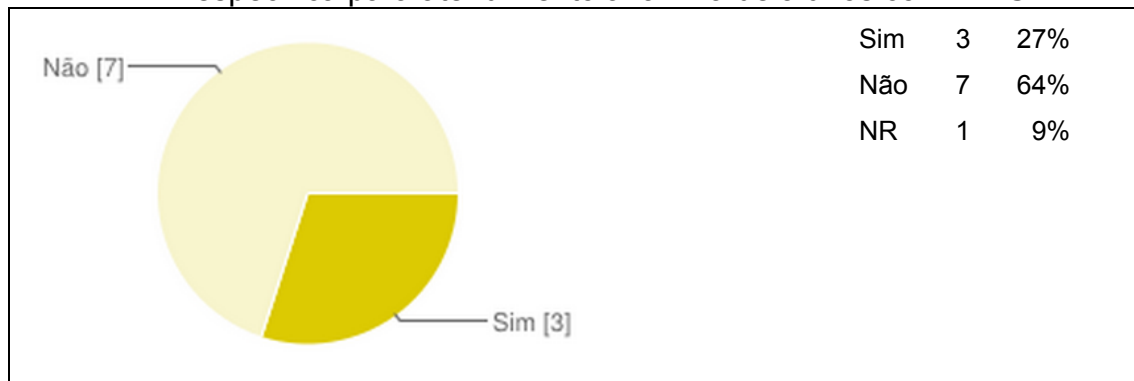
O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se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

Possivelmente, a questão da família e a importância de lhe serem ofertados serviços de atendimento, caso sejam abordadas nesses cursos, são-no de modo superficial e insuficiente para o trabalho a ser alcançado pelas UAF dos NAAH/S.

Em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, verificou-se que são poucas as ofertas de estudo direcionado às AH/SD (CIANCA; LYRA; MARQUEZINE, 2010; BARRERA PÉREZ, 2006), dado que é confirmado quando se observa o pequeno número de publicações sobre a área disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES e nas revistas científicas. No que se refere à família da pessoa com AH/SD, pode-se confirmar a quase ausência de pesquisas, ao constatar-se que apenas três artigos abordaram a questão da família (ver capítulo 1), nenhum dos quais teve como objeto de estudo o atendimento a essas famílias.

Em uma das questões do instrumento de coleta de dados, foi perguntado aos participantes se os profissionais da UAF tiveram alguma formação específica para o atendimento à família de pessoas com AH/SD. De acordo com o Gráfico 4, apenas três (27%) unidades dos NAAH/S pesquisados tinham em sua equipe profissionais que receberam tal formação. Outros sete participantes (64%) afirmaram não possuir formação para o atendimento da família e um participante (9%) não respondeu à questão.

**Gráfico 4** – Participação dos profissionais da UAF dos NAAH/S em formação específica para atendimento à família de alunos com AH/SD.



Esses dados evidenciaram que a formação de grande parte desses profissionais pode ser insatisfatória em relação às atividades e ações que devem ser realizadas na unidade. Talvez as características e necessidades dessas famílias, o modo como elas concebem as AH/SD e os comportamentos dos filhos, possam receber pouca atenção por parte da unidade. Consequentemente, as contribuições que essas ações poderiam proporcionar para o desenvolvimento dos alunos atendidos e para seus contextos familiares possam estar aquém do esperado.

Os participantes que afirmaram que a UAF, em que atuam, possui profissionais com formação para o atendimento à família do indivíduo com AH/SD, destacaram um curso realizado em Brasília/DF, promovido pelo MEC. Pelo que se tem conhecimento, esses cursos ocorreram nos anos de 2004 e 2006, período em que se iniciou o movimento de implantação dos NAAH/S. Foram reunidos profissionais e gestores dos estados e Distrito Federal para a formação de multiplicadores que realizariam a capacitação dos demais profissionais de sua região. Nenhum outro curso foi mencionado pelos participantes.

O presente dado mostrou que a formação que deveria acontecer por meio dos multiplicadores que participaram da capacitação ofertada pelo MEC, parece não ter sido efetivada nos estados. Será que os profissionais e gestores que tinham a responsabilidade de repassar o conhecimento aos demais profissionais que atuavam com as AH/SD simplesmente não o fizeram? Será que guardaram o conhecimento para si, ignorando a necessidade da formação para o exercício do trabalho? Ou será que a formação possa ter ocorrido em serviço, sem certificação de curso e então esta não foi considerada uma formação para os participantes do estudo? Talvez seja importante investigar, em futuras pesquisas, a eficácia dos

cursos de formação de multiplicadores proposto pelo governo aos estados e municípios no sentido de verificar se tais cursos têm o direcionamento devido.

Em relação à importância e contribuições dessa formação para a prática profissional na UAF dos NAAH/S, obtiveram-se algumas respostas que foram distribuídas em três temas. O primeiro tema identificado mostrou que o curso de formação contribuiu para a compreensão da importância da participação da família no trabalho realizado com o aluno com AH/SD. As respostas foram as seguintes:

A importância desta formação foi para fortalecer o desenvolvimento das relações familiares e da importância da família, aluno e escola trabalhando juntas. (participante 1)

As formações realizadas pelo MEC, em parceria com o ConBraSD, de dois em dois anos. A iniciativa é muito positiva em razão da complexidade dos objetivos a serem alcançados junto com as famílias e ou responsáveis. (participante 3)

Informações iniciais e fundamentação teórica. (participante 9)

O segundo tema indicou que os profissionais conseguiram compreender os aspectos afetivos e emocionais das famílias para a realização de orientações e/ou intervenções propostas pela UAF. Segue a resposta de um dos participantes:

[...] para a compreensão dos aspectos afetivo-emocionais de suas respectivas famílias que, de uma forma ou de outra, tem demonstrado dificuldades em compreender e educar esse filho(a) altamente capaz. (participante 6)

O último tema identificado, em relação à importância do curso de formação para o atendimento à família, foi o estudo das práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento do aluno com AH/SD:

A formação realizada em Brasília/DF contribuiu muito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para o estudante com perfil talentoso e/ou com AH/SD [...]. (participante 6)

As contribuições acima descritas levam à constatação de que o curso de formação realizado por alguns profissionais da UAF parece não ter sido suficiente para dar conta da totalidade das ações que essa unidade deve realizar. Esses dados corroboram os estudos de Maia-Pinto (2002). Ela observou que, apesar

dos professores participarem de cursos de formação, estes foram considerados insuficientes para atender a suas necessidades.

Reconhecer a importância de a família participar dos trabalhos educacionais realizados com seus filhos na escola e no atendimento especializado é, realmente, muito importante. Mas, como fazer com que as famílias assumam tal compromisso? Quais estratégias podem ser estabelecidas? Quais metas precisam ser alcançadas a curto, médio e longo prazo? Como fazer com que as escolas regulares aceitem que as famílias também tenham poder de decisão na educação dos filhos? Acredita-se que a compreensão sobre a importância da família e seus aspectos afetivo-emocionais deve ser o alicerce para que as ações da UAF sejam efetivadas.

Vários autores, como Chagas (2003, 2008), Sakaguti (2010), Aspesi, (2007), Maia-Pinto (2002), Pires (2002) ressaltam a importância de a família receber orientações e informações sobre as características do filho e as AH/SD. De acordo com o Documento Orientador, a UAF “[...] tem a função de prestar orientação e suporte psicológico e emocional à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 25).

Tendo-se como referência as orientações desse documento e as entrevistas realizadas com pesquisadoras da área – para a elaboração do instrumento de coleta de dados, descritos no método da presente pesquisa – foram levantados os objetivos a serem alcançados pelas UAF dos NAAH/S. A Tabela 4 apresenta os principais objetivos apontados pelos participantes do estudo.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, quatro objetivos foram confirmados por todos os participantes. São eles: informar e orientar a família sobre AH/SD (100%); conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno (100%); promover a aproximação entre família, escola e aluno (100%); e informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S, também com 100% das respostas.

**Tabela 4 – Objetivos da UAF dos NAAH/S participantes.**

<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Informar e orientar a família sobre AH/SD.	11	100
Conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno.	11	100
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	11	100
Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.	11	100
Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar.	10	91
Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.	10	91
Oferecer suporte psicológico e emocional à família.	9	82
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	9	82
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	8	73
Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.	8	73
Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	7	63
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	7	63
Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM.	7	63
Outro.	0	0

Esse resultado pode estar relacionado à importância de estabelecer uma parceria entre os envolvidos no trabalho com o aluno com AH/SD para seu pleno desenvolvimento. Ou seja, ao oferecer orientações e informações sobre as características e necessidades do filho, a família poderá ter maior envolvimento com a escola e com o atendimento no NAAH/S, favorecendo a participação do aluno nas atividades ofertadas. Também poderão ser mais bem compreendidas as características dessa família e da escola, identificando-se suas facilidades, dificuldades ou limitações.

Em vista dessa realidade, a UAF pode ser reconhecida como uma ponte entre a escola, o serviço especializado de atendimento ao aluno com AH/SD e a família, contribuindo com o atendimento das necessidades desse aluno. A promoção da aproximação entre a família, a escola e o aluno parece ser tarefa nada fácil de ser concretizada. Primeiramente, é preciso definir os papéis de cada um nessa relação, colaborar para que os pais se reconheçam como capazes de refletir e

tomar decisões sobre a educação dos filhos e conscientizar a família e a escola de que essa parceria é relevante e viável.

Com dez respostas cada, encontraram-se dois objetivos: orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar (91%); e sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para com o desenvolvimento das atividades do NAAH/S (91%). Esses dois objetivos podem ser considerados como consequências positivas dos objetivos citados no parágrafo anterior, caso eles sejam alcançados.

Se entender as necessidades educacionais do filho, a família reconhecerá a importância da participação dele nos atendimentos ofertados na escola e no núcleo, compreenderá o trabalho dos profissionais, as características sociais e familiares do educando e poderá valorizar o trabalho realizado com o aluno com AH/SD. Ela poderá estar mais presente e atuante e buscar ainda mais informações com os profissionais contribuindo com o trabalho da escola e do NAAH/S.

O item “oferecer suporte psicológico e emocional à família” foi apontado como objetivo da UAF por 82% dos participantes. Não é só informar e orientar a família sobre o que são as AH/SD e os serviços necessários para o desenvolvimento do aluno superdotado, mas, como já observado por alguns pesquisadores (ASPESI, 2007; SILVA; FLEITH, 2008; SAKAGUTI; BALSANELLO, 2012), as famílias podem ter dúvidas, expectativas, incertezas e angústias em relação às características do filho ou por causa das necessidades de atenção e apoio.

Apesar da possibilidade dos pais precisarem de suporte psicológico e emocional, verificou-se que os participantes do estudo reconheciam que esse é o papel do psicólogo e que tal atendimento só pode ser alcançado quando o profissional faz parte da equipe do serviço. Desse modo, as informações da tabela acima foram coerentes com o que disseram os profissionais da UAF descritos na Tabela 2, ao terem afirmado que somente as nove UAF estabeleceram esse objetivo porque tinham o psicólogo na unidade.

O mesmo resultado é confirmado em relação à utilização de procedimentos de identificação de AH/SD, objetivo destacado por nove participantes (82%) que possuíam em sua equipe o psicólogo. Possivelmente, o envolvimento da

UAF, na identificação do aluno com AH/SD, se tenha dado por meio de avaliações por testes psicométricos, visto que atualmente existem outros procedimentos de identificação que podem ser utilizados por professores e pedagogos, como, por exemplo, os instrumentos de Freitas e Barrera Pérez (2010).

Para oito participantes, a UAF também tinha como objetivos: acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores, com 73%; e oferecer informação, apoio e orientação aos professores, também com 73%. Se as UAF dos NAAH/S buscavam estreitar a relação entre a família, a escola e o aluno, é realmente muito importante acompanhar as atividades realizadas pelo educando na Unidade de Atendimento ao Aluno, para que seja possível orientar a família e o professor, que assim poderão contribuir para o atendimento às necessidades desse aluno no ambiente familiar e escolar.

Chagas (2008) esclarece que, quando o aluno inicia AEE, o nível de exigência e expectativa dos professores do ensino regular, quanto ao desempenho do aluno, aumenta significativamente; daí a necessidade de orientar os professores e fortalecer a relação entre escola, NAAH/S e família.

Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD, realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais, também fez parte dos objetivos da UAF, para 63% dos participantes. Sabe-se que ainda hoje existem mitos e preconceitos sobre a pessoa com AH/SD que dificultam a sua identificação e atendimento, sendo necessário divulgar informações e conhecimentos sobre a área das AH/SD (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007; BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; BARRERA PÉREZ, 2003, 2004, 2012; RANGNI; COSTA, 2011). Essas ações também poderão contribuir para o estabelecimento de novas parcerias que possam colaborar com o trabalho realizado junto ao aluno.

Na opinião de 63% dos participantes, desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD também foi apontado como um objetivo a ser alcançado. Muitas vezes, o aluno pode apresentar assincronismo em relação aos aspectos afetivos e cognitivos, ou ter dificuldades para interagir com seus pares, por apresentar interesses diferentes dos demais, colaborando para seu isolamento e até mesmo para sua inabilidade social (VIRGOLIM, 2010). É importante destacar que esse objetivo está descrito no documento que orienta a implantação dos NAAH/S (BRASIL, 2006) e deve ser seriamente estudado, pois se o movimento

de inclusão social está presente desde meados da década de 90, do século passado, e as práticas integradoras são anteriores à inclusão (MENDES, 2006), como ainda estabelecer objetivos que envolvam a integração social? Não seria um retrocesso ou negação da inclusão?

Para 63% dos participantes do estudo, apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM também foi considerado um objetivo da UAF. Conforme o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), o atendimento do aluno com AH/SD poderá ser realizado nas SRM Tipo 1. Como já citado, Lima (2011) destaca que a maioria das instituições públicas de ensino oferece o atendimento ao aluno com AH/SD no ambiente de sala de recursos.

De acordo com a Resolução N°4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e o Manual de orientação de implantação de SRM (BRASIL, 2010), além do atendimento ao aluno com AH/SD, as SRM também atendem os alunos com deficiências e transtorno global do desenvolvimento, devendo o atendimento ser organizado por meio de cronograma e podendo ser individual ou em grupo, conforme a necessidade de cada aluno (BRASIL, 2009).

Compreende-se que a oferta de informações, apoio e orientação não deve limitar-se aos professores dos alunos que são atendidos no NAAH/S, mas estende-se a todos os professores que têm em sua sala de aula, seja na rede regular, seja em SRM, alunos identificados com AH/SD, tornando o NAAH/S referência para os demais serviços. Todavia, se o professor da SRM pode ter, em um mesmo espaço, alunos com AH/SD, deficiências e transtorno global do desenvolvimento, será que as atividades com esses alunos levam a bons resultados? Como atender um aluno que apresenta um atraso cognitivo e necessita, por exemplo, de adaptação curricular e de estratégias que possam contribuir para sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, outro aluno que necessita enriquecimento curricular e de procedimentos como a aceleração de estudos? Em meio a tanta diversidade, qual necessidade deverá ser priorizada ou considerada mais urgente para esse professor da SRM?

A tarefa do professor da SRM não se limita ao atendimento do aluno, mas, de acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o professor também deve buscar ou produzir recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento do aluno e estar em constante articulação com o professor do

ensino regular e com a família. É importante refletir se, em razão da diversidade de alunos atendidos e de alunos com deficiências que estão tendo dificuldades escolares significativas, o atendimento ao aluno com AH/SD será reconhecido como necessário, tanto quanto o que é dado aos demais?

Garcia (2013) expõe:

O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional [...] que perante as necessidades de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente. (p. 115).

Quando perguntados se a UAF dos participantes tinha outro objetivo a ser acrescentado, nenhum deles (0%) se manifestou.

Como são vários os objetivos das UAF dos NAAH/S, solicitou-se aos participantes que indicassem, dentre os objetivos da UAF, dois que eles consideravam mais fáceis de serem alcançados. A tabela a seguir, apresenta os dados obtidos:

**Tabela 5** – Objetivos considerados mais fáceis de serem alcançados, na opinião dos participantes.

<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.	8	73
Informar e orientar a família sobre AH/SD.	5	45
Oferecer suporte psicológico e emocional à família.	2	18
Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.	2	18
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	1	9
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	1	9
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	1	9
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	1	9

Para 73% dos participantes, informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S foi o objetivo percebido por eles como o mais fácil de ser atingido. Supondo-se que o objetivo seja apenas informar, diversas estratégias

podem ser utilizadas, mesmo sem a participação ou presença dos pais no núcleo, como, por exemplo, o uso de bilhetes, divulgação de cronograma de atividades, divulgação via *internet (site, blog, email, etc.)*. Até mesmo o próprio aluno poderá relatar à família os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S. Maia-Pinto (2002), ao estudar as salas de recursos para AH/SD do Distrito Federal, destacou a necessidade de informar os pais sobre o trabalho realizado com os alunos, assim como orientá-los e informá-los sobre os objetivos pretendidos. Essa necessidade foi verificada porque muitos pais desconheciam os motivos de seus filhos frequentarem as salas de recursos.

Informar e orientar a família sobre AH/SD foi outro objetivo considerado pelos participantes como facilmente alcançável, com 45% de indicações. A seguir, com 18% de respostas cada, ofertar suporte psicológico e emocional à família e oferecer informação, apoio e orientação aos professores, foram consideradas tarefas fáceis de serem atingidas.

Podemos presumir que oferecer informações sobre AH/SD seja uma ação que depende principalmente da busca de referenciais teóricos capazes de embasar e estruturar a forma de repassar as informações aos pais. Esses referenciais devem estar diretamente relacionados à abordagem teórica adotada pelo NAAH/S para o atendimento aos alunos. Já, a oferta de suporte psicológico e emocional à família exige um conhecimento um pouco mais aprofundado e complexo, tanto da psicologia e da aplicabilidade da teoria e conceitos adotados a um caso específico, quanto do conhecimento das características dessa família e de seu filho com AH/SD. Talvez esse seja o motivo por que apenas dois participantes consideraram um objetivo fácil de ser realizado.

Considerando-se as possíveis expectativas desses professores por terem, em sua sala de aula, um aluno com AH/SD (CHAGAS, 2008), associadas aos conceitos equivocados sobre essa população, da qual se espera um desempenho extraordinário em tudo que faz (BARRERA PÉREZ, 2003), acredita-se que essa não é uma tarefa fácil, exceto se esses professores já possuem informações e conhecimentos que ultrapassem o senso comum.

Promover a aproximação entre a família, a escola e o aluno foi considerado um objetivo de fácil alcance para um dos participantes (9%). Ao contrário dessa afirmativa, a Tabela 6, que será apresentada a seguir, mostra que,

para 36% da população estudada, o referido objetivo foi considerado como um dos mais difíceis de serem concretizados.

Conforme já apresentado no início deste trabalho (ver item 1.3.1) parece haver certa tradição na relação entre família e escola, conforme o qual a participação da família se limita a ser informada sobre o que ocorre na escola, especialmente as dificuldades e problemas enfrentados com o aluno, cujas decisões educacionais são tomadas quase que exclusivamente pela escola. Posto tal fato, considera-se imprescindível um estudo sobre essa UAF, em específico, a fim de se conhecer como se realizam suas ações para que as outras unidades possam reproduzi-las ou pelo menos encontrar caminhos para o alcance desse objetivo.

Com uma resposta cada, os objetivos: acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores (9%); desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD (9%); e utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário (9%), foram ações apontadas como de fácil alcance pela UAF. Na Tabela 6, que será apresentada na sequência, verifica-se que esses objetivos também foram apontados pelos participantes como tarefas difíceis de serem alcançadas. Destaca-se que, ao contrário do que mostra a tabela acima, para 36% dos participantes, foi considerado difícil desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.

Em relação aos objetivos mais difíceis de serem obtidos, verificou-se que um total de oito objetivos foram destacados pelos participantes, como se pode observar na Tabela 6.

Para 36% dos participantes, promover a aproximação entre família, escola e aluno foi considerado uma ação difícil de ser alcançada. Também foi percebido como difícil, por 36% dos participantes, sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação com o desenvolvimento das atividades do NAAH/S. Esses dois objetivos são realmente complexos, na opinião da pesquisadora.

**Tabela 6** – Objetivos considerados mais difíceis de serem alcançados, na opinião dos participantes.

<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Promover a aproximação entre família, escola e aluno.	4	36
Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.	4	36
Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.	4	36
Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	3	27
Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar.	2	18
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores.	1	9
Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM.	1	9
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	1	9

Além das discussões apresentadas na Tabela 3 e 4 referentes à formação dos profissionais e aos objetivos das UAF, especialmente a relação entre família e escola, destaca-se também a necessidade de informar sobre o que são as AH/SD e desmistificar conceitos errôneos acerca dessa população. Será exigido esforço dos profissionais da unidade para conscientizarem tanto a escola quanto a família sobre a importância delas no desenvolvimento e atendimento das necessidades do aluno com AH/SD (CHAGAS, 2008). Essa conscientização deve levar a escola a elaborar estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento do aluno, e a família a dar-lhe apoio e incentivo e a disponibilizar recursos suficientes para atender as demandas educacionais e afetivas do filho.

Muitas vezes, por dificuldades socioeconômicas, os pais também podem encontrar dificuldades para estar mais presentes às atividades ofertadas ao filho pelo serviço, ou para encaminhá-los a elas. Chagas e Fleith (2009) insistem na necessidade de investimento em estrutura e suporte social, como transporte, bolsa de estudo, entre outros, ao se perceber que a condição socioeconômica da família pode dificultar sua participação e a de seus filhos em programas de AEE.

Objetivo apontado também por 36% dos participantes, “desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD”, foi percebido como

muito difícil de ser realizado. Esse objetivo pode estar relacionado às dificuldades socioeconômicas das famílias, ou seja, mesmo que o NAAH/S promova atividades para os alunos ou para estes e suas famílias, haverá o risco do seu não comparecimento devido às dificuldades financeiras para o custeio do transporte, de alimentação e demais despesas. Outra possível causa pode estar associada ao desconhecimento dos pais no que se refere aos motivos do atendimento ofertado. Talvez seja esse o fato de apenas um participante apontar tal objetivo como facilmente alcançável (Tabela 5).

“Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais” foi apontado como algo difícil de ser feito por 27% dos participantes. Possivelmente, pela pouca divulgação da área, que, como já destacado anteriormente por diversos pesquisadores (BARRERA PÉREZ, 2003; ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007; BARRERA PÉREZ, 2008; BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011; RANGNI; COSTA, 2011), ainda está submetida a muitos preconceitos, crenças e informações errôneas, o que prejudica a valorização dos serviços de atendimento e, principalmente, a identificação dessas pessoas.

Para 18% dos participantes, “orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar” foi algo difícil de ser concretizado. Há de se considerar novamente a possível dificuldade em fazer com que os pais participem das atividades ofertadas no NAAH/S ou na UAF por terem dificuldades socioeconômicas ou, também, por não compreenderem ou desconhecerem os objetivos pelos quais seus filhos frequentam o serviço (MAIA-PINTO, 2002).

“Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação aos pais e professores” foi considerado, por 9% dos participantes, como difícil de ser realizado. Podem ser levantadas algumas especulações sobre esse item, que compreende, por exemplo, o envolvimento da equipe em outras atividades consideradas mais relevantes ou sobre a própria estrutura física do NAAH/S, que pode utilizar outros locais para o atendimento ao aluno, locais que poderiam dificultar o envolvimento da equipe da UAF.

Também para 9% da população participante, foi considerado difícil “apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM”. Essa dificuldade pode ter como causa os pontos já discutidos na Tabela

4, que envolvem tanto a diversidade da população atendida nas SRM e na organização quanto o planejamento dos atendimentos, além de outras atividades que o professor deve realizar, como a produção de recursos e materiais pedagógicos, a articulação entre o AEE, a escola e a família, enfim, como bem coloca Garcia (2013), esse professor acaba sendo multifuncional e possivelmente de difícil acesso. Há também que se considerar que, para que tal objetivo se efetive, é necessário o deslocamento dos profissionais da UAF para escolas que atendam o aluno com AH/SD nas SRM. Caso o NAAH/S não possua veículo próprio, ou acessível, como se dará o deslocamento para essas escolas ou até mesmo para municípios vizinhos?

Por fim, “a utilização de procedimentos de identificação de AH/SD” foi indicada por 9% dos participantes também como de difícil realização. Tal dificuldade pode existir pela ausência do psicólogo na equipe da UAF, ou porque não há recursos financeiros suficientes para adquirir os instrumentos e materiais utilizados pelo psicólogo para o processo avaliativo. Em estudo realizado por Lyra (2013), foi verificado que o NAAH/S encontrou dificuldade em conseguir mais profissionais e recursos financeiros para aquisição de materiais e equipamentos, uma vez que os órgãos responsáveis investem pouco recurso.

Quanto aos objetivos estabelecidos pela UAF dos NAAH/S, foi perguntado aos participantes quais eram os fatores que contribuíam para o alcance dos objetivos. As respostas obtidas envolveram questões sobre a própria equipe, a estrutura física do serviço e sobre a família e as parcerias concretizadas. Em relação à equipe, alguns participantes destacaram a importância da participação em formação continuada ou capacitação dos profissionais da unidade, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Capacitação e aperfeiçoamentos dos profissionais envolvidos.  
(participante 3)

A capacitação teórica e técnica dos profissionais que atuam na UAF, com relação às AH/SD. (participante 5)

Formação continuada para os profissionais vinculados a UAF.  
(participante 6)

Também foi apontado, como fator que favorece o alcance dos objetivos, o envolvimento da equipe no serviço e o sucesso de algumas propostas de trabalho. Esses dados corroboram o estudo de Lyra (2013), o qual observou que

os participantes de sua pesquisa consideraram a equipe que atuava em um serviço de AEE, com alunos com AH/SD, como comprometida e envolvida no trabalho, fato que contribuía para o desenvolvimento dos alunos. As respostas a seguir ilustram a importância desses fatores:

Sabendo da real importância da UAF na vida destes alunos identificados com AH/SD, os objetivos citados acima promovem o pleno desenvolvimento. (participante 1)

Empenho e desempenho dos profissionais em orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sócio-comunitária e ao ajustamento familiar. (participante 4)

Oferecer suporte psicológico e emocional à família. (participante 4 e participante 10)

Disponibilidade de tempo (integral) para os profissionais vinculados à UAF. (participante 6)

A Organização e o Planejamento dentro do que está estabelecido como meta da UAF. (participante 7)

A reunião de pais e o envolvimento das psicólogas com a família e o aluno desde todo o processo de avaliação. (participante 11)

Outro fator positivo da equipe, apresentado pelo participante 3, foi o envolvimento dos profissionais em pesquisas na área. Talvez esses profissionais estivessem percebendo a necessidade de se capacitarem ainda mais e estivessem buscando cursos de formação ou parcerias para a realização de pesquisas. Considerou-se que o envolvimento com pesquisas na área levem à produção de artigos e relatórios científicos que podem ser amplamente divulgados e contribuir para o conhecimento de estudiosos e profissionais interessados.

No que tange à estrutura física do serviço, o participante 2 ressaltou que este fator contribuiu para que os objetivos fossem alcançados. A possível oferta de atendimento por meio de grupo de pais, de avaliação de alunos, de reuniões para orientações a professores, familiares ou comunidade, entre outras atividades descritas no Documento Orientador (BRASIL, 2006) exige disponibilidade de espaços diferenciados e, em alguns momentos, com privacidade.

De acordo com as respostas de alguns participantes, quando a família compreende sua importância no trabalho e participa dos grupos e reuniões, fica mais fácil realizar as propostas da UAF, como apresentado nas respostas dos participantes:

Participação dos pais em reuniões, capacitações e pesquisas. (participante 3)

Um dos principais fatores são a conscientização e cooperação dos pais no processo de inclusão do filho na escola, porque os problemas que as crianças enfrentam de socialização, geralmente estão relacionados a como a família se comporta e orienta o filho. Ou existe uma supervalorização ou uma desqualificação em relação ao saber do filho. (participante 8)

Oferecer orientação às famílias sobre AH/SD e promover a aproximação desta com os trabalhos desenvolvidos pelo NAAH/S e compreensão das características de seus filhos. (participante 11)

Para Chagas (2008), a família se modifica diante das características do filho e busca suprir as demandas educacionais dele. Quando a família é bem orientada e informada sobre as características e necessidades dos filhos, os sentimentos de insegurança, medo, angústia, preocupação e incerteza podem ser substituídos pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional do filho.

Para o participante 3, um fator importante foi o comprometimento das escolas e as parcerias realizadas:

Disponibilidade e comprometimento das escolas. Comprometimento dos diversos setores envolvidos. (participante 3)

Chagas (2008) salienta que a família e a escola possuem papel relevante na promoção do desenvolvimento do adolescente com AH/SD. Quando a escola está comprometida com as necessidades educacionais de seus alunos, muitas barreiras podem ser superadas.

Também foi perguntado aos participantes quais seriam os fatores que estariam dificultando o alcance dos objetivos propostos pela UAF. Verificou-se que os fatores negativos novamente envolviam a equipe, o espaço físico, a família e as parcerias, além das políticas públicas. Nos fatores relacionados à equipe foi destacada a ausência de formação continuada e a dificuldade na identificação dos alunos com AH/SD:

A falta de oportunidades para identificação e suplementação das Pessoas com AH/SD. (participante 3)

A falta de capacitação teórica e técnica. (participante 5)

Para o participante 5, a questão da capacitação teórica e técnica foi considerada como um fator positivo, mas que também dificultava o alcance dos objetivos da UAF. Possivelmente, a equipe ou algum profissional da UAF já participou de formação em AH/SD, mas atualmente a unidade pode estar vivenciando algumas dificuldades que indicaram a necessidade de reciclar seus conhecimentos ou buscar orientações e supervisões para a superação desses problemas.

Maia-Pinto (2002) ressalta a importância dos professores e profissionais da educação participarem de cursos de capacitação; é relevante também oferecer-lhes acompanhamento e supervisão, além de fazer com eles avaliações sistemáticas e contínuas, no sentido de ajudá-los a refletir sobre as práticas realizadas. Considerando-se a ausência de investimento governamental na capacitação desses profissionais, a limitada produção científica nas universidades sobre AH/SD e a lacuna de estudos científicos sobre a família do indivíduo com AH/SD, onde encontrar apoio ou formação para a resolução dos problemas vivenciados pelas unidades? Se este não existe deve ser criado.

A necessidade de maior espaço físico, de equipamentos, materiais e recursos financeiros foi destacada por vários participantes como fator que prejudica o cumprimento dos objetivos da unidade. As respostas a seguir ilustram tais necessidades:

Pouco recurso Financeiro (participante 2)  
Recursos financeiros, espaço físico. (participante 4)  
Insuficiência de material adequado e voltado para o atendimento na UAF, ou seja, livros, revistas, textos, filmes, etc. (participante 6)  
Falta de estrutura que dificulta a execução das atividades. Ex: falta de recursos financeiros, de pessoal, veículo e etc. (participante 7)  
E um outro fator que impede o alcance dos objetivos do NAAH/S é a falta de investimento da SEC no programa. (participante 8)  
Falta de recursos materiais. (participante 9)  
A falta de recursos financeiros para promover mais ações. (participante 10)

Lyra (2013) verificou, em sua pesquisa, que a falta de investimento e de recursos financeiros e materiais foi a maior dificuldade apresentada pelos profissionais por ela contatados. Nesse estudo, a falta de recursos foi considerada um fator limitador para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com AH/SD e, muitas vezes, os profissionais utilizavam recursos próprios para dar continuidade as suas ações. Fato semelhante foi apresentado também por um participante do

presente estudo, ao afirmar que a UAF promove eventos a fim de arrecadar recursos para compra de materiais (ver Quadro 2).

Para que um serviço consiga cumprir seus objetivos e metas, condições mínimas deveriam ser disponibilizadas ou providenciadas. Quando um profissional se sente limitado em suas ações, ou necessita fazer uso do seu tempo de trabalho para a promoção de eventos beneficentes no intuito de arrecadar recursos, ou disponibilizar seus próprios recursos a fim de obter resultados, especialmente em serviço público, é possível que as instâncias superiores desconheçam as necessidades do serviço, ou não tenham interesse, ou desvalorizem o serviço que está sendo proposto. Como o atendimento especializado em questão é para AH/SD, seria interessante investigar se as instituições responsáveis por esses alunos, ou as chefias, reconhecem a importância de oferecer-lhes AEE. Também é importante observar como eles compreendem as AH/SD. Talvez um trabalho de conscientização contribua para a mudança dessa realidade e impeça que propostas de atendimento a esses alunos se percam, deixando que o NAAH/S se torne mais uma iniciativa sem continuidade (SABATELLA, 1995).

Também é válido refletir sobre a falta de parcerias com as instituições de ensino superior (MOREIRA; LIMA, 2012) que possibilitariam a elaboração de projetos a serem enviados a agências de fomento na busca de recursos para a aquisição de materiais, promoção de grupo de estudos ou cursos de capacitação de profissionais, assim como para a realização de pesquisas na área e o envolvimento de docentes, graduandos e pós-graduandos com os estudos das AH/SD.

Destaca-se que essa ausência de parcerias pode não acontecer devido a vários motivos ainda não conhecidos, mas algumas hipóteses podem ser levantadas como, por exemplo, o desinteresse ou desconhecimento de pesquisadores pela área, quiçá da sociedade em geral; a passividade dos profissionais do NAAH/S em não buscar essas parcerias devido à sua complexidade, podendo ser mais fácil, então, realizar promoções beneficentes; e, por fim, a possível falta de autonomia do serviço, subordinado a órgãos públicos, que podem limitar o desenvolvimento das ações.

Sobre os fatores familiares que dificultavam o alcance dos objetivos da UAF, foram citados a falta de envolvimento e participação dos pais na unidade e

o contexto socioeconômico das famílias dos alunos atendidos. As respostas a seguir ilustram tais dificuldades:

- A ausência dos pais ou responsáveis na (à) instituição. (participante 2)
- A falta de participação dos Pais ou Responsáveis. (participante 3)
- Contexto sócio econômico das famílias, prejudicando o desenvolvimento dos alunos e do programa. (participante 4)
- A falta da cooperação familiar. Outro aspecto é o fato de muitos não terem recursos financeiros para frequentar o núcleo. (participante 8)
- O não interesse de algumas famílias. (participante 10)
- A não frequência dos pais nas reuniões. (participante 11)

Item já abordado na Tabela 6, os estudos de Chagas e Fleith (2009) também verificaram o quanto a dificuldade socioeconômica da família dificulta o acesso e a permanência do aluno em programas de AEE, daí a importância do investimento em ações que auxiliem essas famílias, para que mantenham os filhos com AH/SD no programa, assim como participem ativamente das ações que lhes são propostas.

Percebeu-se, a partir desses dados, a gritante precariedade financeira, tanto no programa NAAH/S quanto nas famílias e alunos atendidos. Corre-se o risco, caso investimentos não sejam realizados, de que a iniciativa da criação dos NAAH/S se torne como os demais AEE direcionados aos alunos com AH/SD, que ficaram isolados, sem continuidade no tempo e no espaço (SABATELLA, 1995).

Para alguns participantes, fatores como a ausência de parceria com as escolas e outros órgãos, assim como o não cumprimento das políticas públicas contribuíam para que os objetivos da UAF não fossem efetivados. Seguem as respostas apresentadas:

- O maior fator é a dificuldade de conscientização de órgãos superiores acerca das AH/SD. (participante 1)
- O não cumprimento das Políticas Públicas. A falta de acesso dos pais aos órgãos responsáveis pela causa. A burocracia dos trâmites no cumprimento das Políticas Públicas, inclusive das Pessoas que assumem cargos funcionais neste sentido. (participante 3)
- A não identificação pelas escolas. (participante 9)

Diante desses fatos, é possível que os órgãos responsáveis e as escolas ainda perpetuem ideias e crenças fantasiosas sobre as AH/SD, impedindo

que esses alunos sejam identificados e atendidos em suas necessidades (BARRERA PÉREZ, 2003; FLEITH, 2007; BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2011).

De nada vale estabelecer objetivos se não forem identificadas as ações e estratégias que visem ao seu alcance. Sendo assim, foi solicitado aos participantes que registrassem as atividades concretizadas pela UAF, apresentando também a frequência com que elas eram ofertadas. Conforme a Tabela 7, atividades como a realização de orientações, reuniões entre a unidade com a família e a escola, e o encaminhamento, quando necessário, da família, ou do aluno para outros serviços eram realizadas por todos dos participantes (100%).

No caso das orientações, essa foi uma atividade adotada por 100% dos participantes. A frequência com que as orientações ocorriam nas UAF dos NAAH/S foi diversificada. Para 27% dos participantes, elas eram ofertadas semanalmente, para 18% essa atividade acontecia mensalmente e para 55% dos participantes, as orientações ocorriam quando era considerada necessária ou havia demanda desse serviço.

As reuniões da unidade com a família e a escola, realizadas por 100% dos NAAH/S participantes, ocorriam, para 36% deles, apenas quando havia demanda. Para os demais participantes que ofertavam essa atividade, elas podiam acontecer semestralmente, (27%), mensalmente, (18%), a cada quinze dias (9%), ou em aleatoriamente (9%).

**Tabela 7 – Frequência das atividades ofertadas nas UAF dos NAAH/S participantes.**

Atividades ofertadas na UAF dos NAAH/S	Frequência																					
	Semanal				Quinzenal				Mensal				Semestral				Quando necessária/há demanda		Outra		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Orientações.	3	27	0	0	2	18	0	0	6	55	0	0	11	100								
Reuniões entre a UAF, a família e a escola.	0	0	1	9	2	18	3	27	4	36	1	9	11	100								
Encaminhamento da família ou do aluno para outros serviços, quando necessário.	0	0	0	0	1	9	0	0	10	91	0	0	11	100								
Palestras ou seminários.	1	10	0	0	1	10	2	20	6	60	0	0	10	91								

Participação nas pesquisas em parceria entre o NAAH/S e as universidades.	0	0	0	0	0	0	2	22	6	67	1	11	<b>9</b>	<b>82</b>
Participação em pesquisas realizadas pelo NAAH/S ou pela UAF.	1	12	0	0	0	0	0	0	6	75	1	12	<b>8</b>	<b>73</b>
Participação em projeto de pesquisas dos alunos atendidos.	0	0	0	0	0	0	2	25	5	62	1	12	<b>8</b>	<b>73</b>
Participação em conselhos de classe do ensino regular.	0	0	0	0	0	0	1	17	5	83	0	0	<b>6</b>	<b>55</b>
Grupo de pais	1	17	0	0	3	50	1	17	1	17	0	0	<b>6</b>	<b>55</b>
Grupo de alunos	2	33	1	17	0	0	1	17	2	33	0	0	<b>6</b>	<b>55</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>		<b>2</b>		<b>9</b>		<b>12</b>		<b>51</b>		<b>4</b>			

Ações de encaminhamento da família ou do aluno para outros serviços como saúde, assistência social, entre outros, também eram realizadas por todos os participantes (100%); para 91% deles, elas aconteciam somente quando verificada a necessidade. Para 9% essa ação era mensal.

Palestras ou seminários eram atividades ofertadas por 91% dos participantes do estudo. Para 60% deles, elas eram oferecidas quando havia necessidade ou demanda. Os demais participantes promoviam essa atividade semestralmente (20%), mensalmente (10%) ou semanalmente (10%).

Os trabalhos dos profissionais da UAF, em pesquisas realizadas pelo NAAH/S em parceria com as universidades, eram efetuadas por 82% dos participantes, e ocorriam, para 67% deles, somente quando era necessário. Conforme 22% dos participantes, essa atividade era realizada semestralmente e, para 11%, elas ocorriam em outras situações.

Pesquisas realizadas pelo NAAH/S ou pela UAF era uma atividade adotada por 73% dos participantes e sua frequência dava-se conforme a demanda (75%), semanalmente (12%) ou esporadicamente (12%).

A participação da UAF nos projetos de pesquisa dos alunos atendidos no NAAH/S era uma atividade também adotada por 73% dos participantes, dos quais 62% informaram que a participação ocorria quando havia necessidade ou demanda; para 25%, a UAF participava semestralmente, e 12% destacaram que a frequência ocorria indeterminadamente.

Conforme informações coletadas, 55% dos participantes do estudo afirmaram que a UAF participava das reuniões de conselhos de classe do ensino regular; a maioria dos 55%, a saber 83%, frequentava apenas quando era percebida a necessidade, ou havia demanda. Um participante (17%) referiu que a UAF frequentava os conselhos de classe semestralmente.

Em relação ao grupo de pais, 55% das UAF proporcionavam essa prática. Para 50% desses participantes, o grupo de pais se reunia mensalmente. A frequência dessas reuniões foi destacada como semanal por 17% dos participantes, como semestral por 17% ou quando havia necessidade/demanda também por 17%.

No caso do grupo de alunos, também foi verificado que 55% dos participantes ofereciam essa atividade, e a frequência com que elas ocorriam era, para 33% desses participantes, conforme a demanda ou necessidade. As reuniões de grupos de alunos ocorriam, para 33% deles, semanalmente, e para 17%, a cada quinze dias e para outros 17%, semestralmente.

A oferta de reuniões e orientações à família ou à escola é importante, pois contribui para o esclarecimento de dúvidas, para alívio de angústias ou para discussão sobre assuntos considerados mais sigilosos ou pessoais, que não convém sejam abordados em situações em que outras pessoas estejam presentes.

Apesar de nem todos os participantes do estudo terem ofertado reunião para grupo de pais, possivelmente pelo fato de algumas unidades não possuírem o psicólogo, essa atividade pode ser considerada essencial. É nesse momento que os pais têm a oportunidade de trocar experiências, para aliviar suas angústias, receber informações e orientações e perceber que eles não são os únicos que enfrentam a situação de ter um filho com AH/SD (ASPESI, 2007; CHAGAS, 2008). Sabatella (1995, p. 74) ressalta que a oferta de palestras, orientações e grupo de pais contribuem para que “[...] os pais possam tornar-se colaboradores, facilitadores e auxiliam no desenvolvimento do talento” do filho. O participante 5 reconhece a importância do grupo de pais, assim como a necessidade do profissional ter conhecimento e aptidão para trabalhar em grupo, como é destacado no texto a seguir:

[...] Penso em iniciar agora no segundo semestre o grupo de pais, já que estou mais familiarizada com o tema das altas habilidades e me sinto mais apta para esse grupo...  
(participante 5)

O encaminhamento da família ou do aluno para outros atendimentos pode ser considerado de grande valia. Embora tenham sido realizadas pelas UAF diferentes ações que são propostas pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006), essas famílias também podiam enfrentar, como qualquer outra, dificuldades que não podiam ser resolvidas pelos profissionais da unidade. Devido à proximidade que a UAF estabelece com as famílias, os pais podem expor essas dificuldades ou elas podem ser percebidas pelo profissional, o qual será capaz de orientar o aluno ou encaminhá-lo para as áreas competentes. Essa atitude foi confirmada por todos os participantes do estudo.

O Documento Orientador estabelece que os NAAH/S, além de atender os alunos com AH/SD, oferecer acompanhamento à família e comunidade escolar, promover a capacitação e formação dos professores e profissionais da educação, devem também “[...] produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 11). Para isso, devem estabelecer parcerias com empresas, institutos e instituições que já desenvolvam trabalhos e conheçam a área das AH/SD.

Nas pesquisas feitas pelos NAAH/S em conjunto com as universidades, nove participantes informaram que a UAF delas participou; entretanto, na maioria das vezes, ela ocorria apenas quando era verificada a necessidade ou havia demanda. O mesmo acontecia nas pesquisas realizadas pelo NAAH/S, ou pela própria unidade, conforme foi apresentado na Tabela 7.

Constatada tal realidade, alguns questionamentos foram surgindo: Que tipo de pesquisas eram propostas nos NAAH/S, para que os profissionais da UAF não participassem efetivamente? Seriam eles apenas auxiliares dos estudos? Algumas dessas pesquisas estavam direcionadas para o estudo da família do aluno com AH/SD, visto que tais pesquisas são escassas no Brasil? Como se fazem pesquisas na UAF, cujos profissionais participavam apenas quando havia necessidade? Qual unidade estava responsável por essas pesquisas?

A colaboração esporádica dos profissionais da UAF em projetos de pesquisa dos alunos atendidos pode ser compreensível, pois eles são atendidos na Unidade de Atendimento ao Aluno, com profissionais que estão lá para orientá-los. Nas demais pesquisas, acredita-se que todos os profissionais do NAAH/S deveriam

estar envolvidos, para que a equipe crescesse em conhecimento e reflexões, e todos pudessem dividir esses novos conhecimentos.

Orientações, palestras e seminários podem ser direcionados a diversas populações, como alunos e familiares, professores e comunidade. De acordo com a tabela 8, dez participantes da pesquisa (91%) referiram que a família era a população-alvo das orientações, palestras e seminários ofertadas pela UAF, enquanto 82% afirmaram que eram os professores da rede regular de ensino. Essa atividade também foi ofertada aos alunos com AH/SD (64%) e aos professores das SRM (54%). Alunos da rede regular de ensino (18%) e a comunidade em geral (18%) também eram população-alvo para a promoção de palestras e seminários sobre AH/SD organizadas pela UAF, conforme demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 8** – População atendida em **palestras e seminários** ofertados pela UAF dos NAAH/S.

<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Família	10	91
Professores da rede regular de ensino	9	82
Alunos com AH/SD	7	64
Professores das SEM	6	54
Alunos da rede regular de ensino	2	18
Comunidade em geral	2	18
Outros	1	9

O resultado acima descrito corrobora a proposta do Documento Orientador (BRASIL, 2006) sobre a formação, capacitação e disseminação das informações referentes às AH/SD. Esse fato indicou que as UAF dos NAAH/S estavam preocupadas em divulgar conhecimentos sobre a área, especialmente à comunidade escolar. As palestras e seminários poderiam contribuir para ampliação das possibilidades de identificação dos alunos graças a subsídios proporcionados pela observação dos professores especialistas, dos professores da rede regular de ensino e dos alunos, de forma geral.

No caso das orientações sobre AH/SD, realizadas pela unidade, pôde-se verificar, na Tabela 9, que 100% dos participantes da pesquisa ofereciam orientações às famílias dos alunos com AH/SD. Nove deles (82%) afirmaram que orientações também foram dadas aos professores da rede regular de ensino e aos

alunos superdotados (82%). Também eram orientados professores das SRM (54%), alunos da rede regular de ensino (27%) e a comunidade em geral (27%). Um participante (9%) informou que eram ofertadas orientações a outras pessoas.

**Tabela 9** – População atendida na atividade de **orientação** da UAF dos NAAH/S.

<b>Objetivos</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Família	11	100
Professores da rede regular de ensino	9	82
Alunos com AH/SD	9	82
Professores das SEM	6	54
Alunos da rede regular de ensino	3	27
Comunidade em geral	3	27
Outros	1	9

Ao terem sido retomados os objetivos da UAF dos NAAH/S da Tabela 4, verificou-se que todos os participantes do estudo tinham como meta promover aproximação entre a família, a escola e o aluno, enquanto 73% deles buscavam proporcionar informação, apoio e orientação aos professores. Considerou-se que, além da oferta de palestras e seminários, a proposta de orientar professores da rede regular de ensino e das SRM poderia auxiliar na definição das estratégias de atendimento às necessidades educacionais do aluno com AH/SD, tanto nos atendimentos especializados quanto nas adaptações consideradas necessárias em sala de aula comum.

Conforme já discutido anteriormente, consideraram-se grandes as dificuldades dessa empreitada, especialmente quando a orientação é direcionada ao professor da SRM, que possui diversidade de alunos, ou seja, toda a população da educação especial (GARCIA, 2013). Como 54% dos participantes conseguiam orientar esses professores, viu-se como possível que as barreiras postas pelas crenças errôneas e pelos mitos (BARRERA PÉREZ, 2003; ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007; RANGNI; COSTA, 2011) poderiam estar sendo derrubadas, e os professores também estariam conseguindo passar informações adequadas em suas escolas.

O aluno com AH/SD que for orientado poderá ter uma melhor compreensão sobre suas características pessoais e desenvolver o

autoconhecimento e o autoconceito e construir sua identidade, além de outros valores.

Qualquer profissional ou serviço que proponha algum tipo de atividade deve ter preestabelecido os objetivos que deseja alcançar com sua ação; caso contrário, sua ação se torna vaga e sem finalidade. A oferta de atendimento por meio de grupos de pais pode ter diversos objetivos, dependendo da sua organização, das circunstâncias em que se apresenta e de quem é o profissional que o dirige.

Perguntou-se aos participantes do estudo que ofertavam a atividade de grupo de pais, conforme apresentado na Tabela 7, quais eram os objetivos a serem alcançados com essa atividade. Verificou-se, conforme a Tabela 10, que um participante (9%) não respondeu à questão; todos os demais que realizavam grupo de pais, ou seja, cinco UAF (45%) afirmaram que o grupo tinha a finalidade de informar e orientar sobre AH/SD e suas características. Dois participantes (18%) também esperavam que o grupo de pais pudesse contribuir para troca de experiências entre seus integrantes. Sensibilizar a família sobre a importância do atendimento ao aluno com AH/SD foi o objetivo que recebeu a indicação de dois participantes (18%). Outra finalidade indicada por dois participantes (18%) foi a oferta de suporte psicológico e emocional à família.

Para um participante (9%), o grupo de pais deve informar e discutir sobre outros temas relacionados às AH/SD, como, por exemplo, a precocidade e o autoconceito da pessoa superdotada. Objetivos como orientações sobre o papel da família no desenvolvimento do filho, apontado por um participante (9%), e a sensibilização da família sobre a importância de se envolver com o serviço do NAAH/S, indicado por outro participante (9%), também foram considerados objetivos do grupo de pais.

**Tabela 10** – Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de pais.

<b>Objetivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Informar e orientar sobre AH/SD e suas características.	5	45
Ofertar espaço para a troca de experiência entre os pais.	2	18
Sensibilizar a família sobre a importância do atendimento ao aluno com AH/SD.	2	18
Oferecer suporte psicológico e emocional a família.	2	18
Informar e discutir sobre outros temas relacionados às AH/SD.	1	9
Orientar quanto ao papel da família no desenvolvimento do filho.	1	9
Sensibilizar a família sobre seu envolvimento no serviço.	1	9
Não respondeu	1	9

Analisados esses dados, não se constatou na maioria dos grupos de pais, a possibilidade deles poderem se conhecer, trocar experiências, aliviar suas angústias, satisfações, expectativas e buscar apoio junto aos demais pais, como sugere Aspesi (2007), uma vez que apenas 18% tiveram esse objetivo nas reuniões de grupo de pais.

Informar e orientar os familiares sobre as características da pessoa com AH/SD e abordar temas relacionados às AH/SD são objetivos importantes que, se trabalhado no grupo de pais, pode direcionar o próprio grupo nas dúvidas que eventualmente surjam. Todavia, essas informações também podem ser realizadas em palestras, reuniões e, até mesmo, em leituras indicadas sobre a área.

Aproveitar esse espaço para conscientizar e sensibilizar os pais sobre a importância do atendimento do filho com AH/SD, da participação deles no serviço, assim como discutir sobre o papel da família no desenvolvimento do filho, foram objetivos indicados para serem trabalhados no grupo de pais. A troca de experiência entre eles pode colaborar para que pais mais atuantes na vida acadêmica do filho reforcem os benefícios e se tornem modelo para os demais. Aspesi (2007) salienta que informações sobre as características cognitivas, afetivas e sociais da pessoa com AH/SD contribuem para que os pais se sintam seguros para tomar decisões sobre a educação de seus filhos.

Vale destacar que o participante 3 informou que todos os objetivos da UAF, por ele selecionados na Tabela 4, deveriam ser contemplados no atendimento em grupo de pais. Para melhor visualização dessas informações, os objetivos visados serão citados na Tabela 10.1.

Quando se tratou dos objetivos da UAF, viu-se que, para o participante 3 (ver Tabela 4), todos eles foram considerados importantes, exceto “desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD”. É possível que os profissionais dessa unidade estivessem com dificuldades em definir quais seriam os reais objetivos para cada atividade proposta pela unidade.

Conforme a Tabela 10.1, alguns dos objetivos elencados para o grupo de pais deveriam ser alcançados em propostas voltadas para os profissionais das escolas, do próprio NAAH/S ou de outras instituições governamentais e não-governamentais, como, por exemplo, o apoio a organizações governamentais e não-governamentais que visam a conscientização sobre as AH/SD; a oferta de orientação para o planejamento e organização do atendimento nas SRM; informação, apoio e orientação a professores; e realização de identificação de AH/SD nos alunos encaminhados ao serviço.

**Tabela 10.1** – Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de pais.

<b>Objetivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno.	1	9
Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem à independência, à interdependência sociocomunitária e ao ajustamento familiar.	1	9
Promover a aproximação entre família – escola – aluno.	1	9
Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.	1	9
Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação dos pais e professores.	1	9
Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.	1	9
Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	1	9
Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas SRM.	1	9
Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.	1	9
Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.	1	9

Segundo os dados apresentados também na Tabela 7, seis UAF (55%) oferecem, para seus alunos, atendimento em grupo. Quando investigado sobre os objetivos desse atendimento, três participantes do estudo (27%)

apresentaram seus objetivos, conforme resultados descritos na tabela a seguir. Outros três participantes (27%) não responderam à pergunta.

**Tabela 11 – Objetivo do atendimento por meio da oferta de grupo de alunos.**

<b>Objetivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Oferecer espaço de interação e troca de experiências.	2	18
Oferecer suporte psicológico e emocional aos alunos.	2	18
Informar e orientar sobre AH/SD e suas características.	1	9
Acompanhar os alunos para contribuir com os procedimentos de suplementação e enriquecimento curricular.	1	9
Não responderam.	3	27

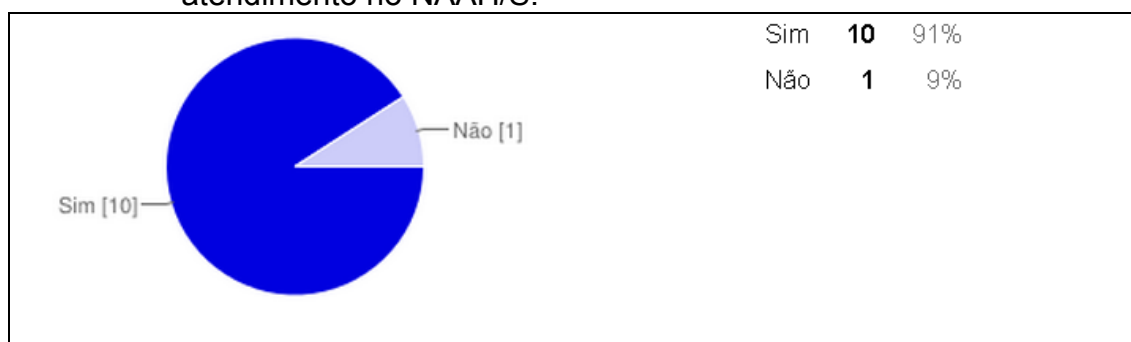
Para dois participantes do estudo (18%), o atendimento de alunos por meio de grupos propõe o favorecimento da interação e troca de experiências entre eles. Outro objetivo apontado por dois participantes (18%) foi a possibilidade de oferecer suporte psicológico e emocional aos alunos. Informar e orientar sobre AH/SD e suas características teve um percentual de 9%, e acompanhar os alunos para contribuir com os procedimentos de suplementação e enriquecimento curricular também foram os objetivos que tiveram a indicação de um participante (9%).

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2006), o atendimento aos alunos, realizado pela UAF, está direcionado à utilização de procedimentos de identificação dos alunos com AH/SD. Verificou-se que o atendimento em grupo, aos alunos, não está contemplado nesse documento; entretanto, autores como Aspesi (2007) e Barrera Pérez (2004) destacam que as características afetivas, sociais e cognitivas do aluno devem receber atenção especial para que ele não enfrente situações de risco, especialmente por causa dos mitos acerca dessa população os quais podem dificultar a formação de uma identidade positiva dos alunos como indivíduo com AH/SD.

É possível que esse trabalho favoreça não apenas o aluno, mas também a família e a escola, com ações direcionadas, como, por exemplo, verificando a necessidade de orientações, da proposta de estudo de caso e, até mesmo, de encaminhamento a outros serviços. Também poderá colaborar com as ações realizadas na Unidade de Atendimento ao Aluno e na Unidade de Atendimento ao Professor, auxiliando no planejamento do trabalho dos professores e na promoção de outras oportunidades de atuação em favor do aluno.

Como o documento que subsidia as ações dos núcleos (BRASIL, 2006) propõe que, havendo necessidade, a UAF participe da identificação de alunos com AH/SD, procurou-se saber quais NAAH/S tinham essa unidade como colaboradora do processo de avaliação. Como resultado constatou-se, como consta no Gráfico 5, que a maioria dos participantes (91%) afirmou que a UAF colabora com a avaliação.

**Gráfico 5** – Participação da UAF na avaliação dos alunos indicados para atendimento no NAAH/S.



Como o profissional indicado para atuar na UAF é o psicólogo (BRASIL, 2006), acreditou-se que a colaboração prestada por essa unidade, na avaliação dos alunos com indicativos de AH/SD, tenha sido procedimento exclusivo do profissional da área da psicologia, como, por exemplo, o uso dos testes de inteligência (ASPESI, 2007). Na hipótese de algumas unidades não possuírem tal profissional, tentou-se investigar qual era o papel da UAF nesse processo avaliativo. Nessa questão, dez participantes (91%) foram os respondentes.

De acordo com a Tabela 12, para quatro participantes (36%), a avaliação dos alunos realizada pela UAF tinha como função identificar as potencialidades, dificuldades e áreas de interesse deles, para direcionar as ações a serem realizadas. Três participantes (27%) responderam que o papel da UAF era realizar as entrevistas com os pais e o aluno. Dois participantes (18%) informaram que a avaliação se dava por meio da utilização de testes psicométricos.

Com uma resposta cada, foram observadas outras funções que a UAF desempenha na avaliação do aluno, as quais são: análise dos relatórios dos alunos indicados para atendimento (9%); avaliação dos indicadores de AH/SD, com 9% dos participantes; análise das contribuições ocorridas na escola devido ao

atendimento especializado (9%); e acompanhamento de todo o processo avaliativo (9%).

As respostas: o acolhimento da família, a identificação do contexto e características da família do aluno e a observação das expectativas dos pais, foram destacados com asterisco (\*) por serem considerados objetivos a serem observados e anotados nos momentos de contato com a família e o aluno, e não na avaliação do aluno especificamente.

**Tabela 12** – Papel da UAF no processo avaliativo dos alunos.

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Identificar as potencialidades, dificuldades e áreas de interesse dos alunos para orientar as ações a serem realizadas.	4	36
Realizar as entrevistas com pais e aluno.	3	27
Utilizar testes psicométricos.	2	18
Analisar os relatórios dos alunos indicados.	1	9
Avaliar os indicadores de AH/SD.	1	9
Analisar as contribuições ocorridas na escola devido o atendimento especializado	1	9
Acompanhar todo o processo avaliativo	1	9
* Acolher a família.	1	9
* Identificar o contexto e características da família do aluno.	1	9
* Observar as expectativas dos pais a respeito do filho.	1	9

\* não foram considerados objetivos da avaliação, mas das entrevistas com pais e alunos.

Os dados acima descritos necessitam de algumas reflexões. O Documento Orientador (BRASIL, 2006) não esclarece qual das três unidades componentes do NAAH/S é a responsável pela avaliação dos alunos que apresentam comportamentos de AH/SD. Na Unidade de Atendimento ao Professor, a viabilização de cursos de formação continuada e as orientações a professores e profissionais da educação, sobre diversos temas que envolvem as AH/SD, entre os quais a identificação de alunos, são destacados pelo referido documento. Observou-se que a UAF podia utilizar-se de procedimentos de identificação, quando necessário. Sobre a Unidade de Atendimento ao Aluno, verificou-se que a oferta de atendimento ao aluno visava o desenvolvimento de suas habilidades, mas não se constataram orientações sobre a sua avaliação. Barrera Pérez (2012), ao discorrer sobre a importância da identificação, afirma:

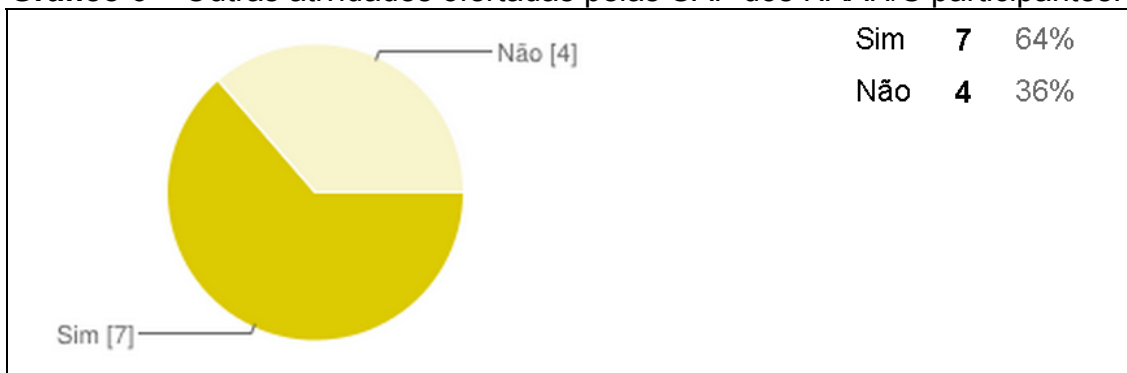
[...] considerando que a identificação é um processo que deve anteceder e ser um meio para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, o mais adequado é que essa avaliação seja de caráter educacional, realizada por profissionais capacitados na área de AH/SD ou pelos professores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

No que se refere aos itens apresentados na Tabela 12, acredita-se que, não obstante ter sido o psicólogo a realizar a avaliação das AH/SD, a participação dos professores que atenderiam o aluno na Unidade de Apoio ao Aluno seria muito importante, pois, além de favorecer a troca de informações sobre as observações realizadas, eles poderiam colaborar para o melhor conhecimento das áreas de interesse do aluno e com o planejamento das atividades a serem realizadas nessa unidade.

Lyra (2013) verificou que, quando os professores das salas de recursos avaliam seus alunos, investigando suas áreas de interesse, suas habilidades, dificuldades, características de sua personalidade, motivação e criatividade, essas informações favoreciam a elaboração do planejamento do trabalho a ser desenvolvido com eles.

Considerando-se que as UAF poderiam ofertar outras atividades em seus núcleos, de acordo com a realidade de cada região, essa questão foi proposta aos participantes. Como ilustrado no Gráfico 6, 64% da população pesquisada afirmou que a unidade possui outras atividades. Para 36%, ainda não houve necessidade de outras atividades, além das apresentadas nos dados anteriores.

**Gráfico 6** – Outras atividades ofertadas pelas UAF dos NAAH/S participantes.



O Quadro 2 ilustra as atividades realizadas pela UAF e que não foram contempladas na Tabela 7, entre as quais consta a oferta de oficina aos pais, realizada semanalmente pelos participantes 2 e 4. Essa oficina, conforme informado

pelo participante 2, era direcionada às mães que permaneciam no NAAH/S durante o atendimento do filho.

O participante 4 também informou que eram realizadas mais duas atividades na UAF, sendo elas a organização e participação em atividades externas e a arrecadação de recursos para compra de materiais. Esta última ação não surpreende, visto que esse participante já informara (ver p. 108) que o alcance dos objetivos da unidade era dificultado pela falta de recursos financeiros e materiais. A solução encontrada foi a arrecadação de fundos por meio de promoções beneficentes.

**Quadro 2** – Descrição das outras atividades ofertadas pela UAF dos NAAH/S participantes.

<b>Atividade</b>	<b>Participante</b>	<b>Frequência</b>
Oficina aos pais	Participante 2 Participante 4	Semanal
Organização e participação em atividades externas	Participante 4	Quando solicitado
Promoção para arrecadação de recursos para compra de materiais	Participante 4	Mensal

Sobre a oferta de oficina aos pais, esta podia ser uma maneira encontrada pela equipe para, além de criar um espaço descontraído e de aprendizagem, favorecer a aproximação da família com o serviço e com as atividades do filho. Nesses momentos, podiam surgir temas a serem trabalhados no grupo de pais, atividade também ofertada por esses participantes.

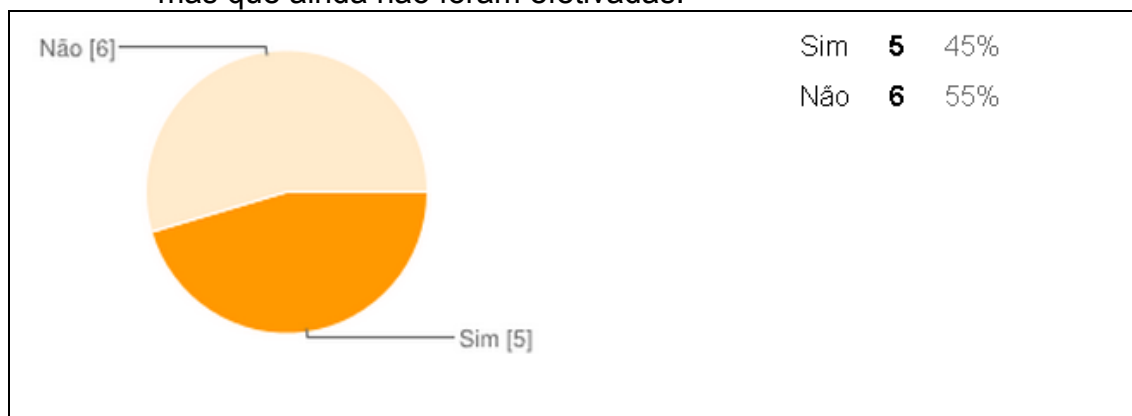
Acrescenta-se que, conforme as questões já apresentadas na Tabela 2, referentes à formação inicial dos profissionais da UAF, o Quadro 2 pode justificar os motivos dos participantes 2 e 4 terem em sua equipe profissionais com formação em diversas licenciaturas. Esses profissionais poderiam atuar nas oficinas para os familiares e também promover e organizar as atividades externas. Já os participantes 1 e 7, que possuíam o assistente social, o participante 8, que tinha na equipe profissional do ensino médio/técnico, e o participante 11, que tinha um professor com licenciatura, não informou quais seriam as possíveis atividades e objetivos da UAF para envolver tais profissionais na equipe.

Outras atividades não foram apresentadas no Quadro 2, mas foram referidas pelos participantes. São elas: avaliação dos alunos, citada por três

participantes; orientação e supervisão aos profissionais da rede, com duas respostas; cursos a professores, apontada por dois participantes; atendimento à família, referida por um participante; e atendimento aos alunos, com uma resposta. Considerou-se que essas atividades já foram contempladas em dados anteriores (ver Gráfico 5, Tabela 8, Tabela 9, Tabela 11), entretanto, um detalhamento dessas atividades poderia auxiliar na compreensão das possíveis diferenças entre elas, o que justificaria acrescentá-las no Quadro 2.

O Gráfico 7, apresentado a seguir, considera a necessidade de criar outros procedimentos que ainda não foram programados na UAF.

**Gráfico 7** – Existência de atividades consideradas importantes pelos participantes, mas que ainda não foram efetivadas.



Para cinco participantes do estudo (45%), havia a necessidade de implantação de outras atividades. Os demais participantes (55%) avaliaram que as atividades já propostas em suas unidades seriam suficientes para o alcance de seus objetivos.

A Tabela 13 destaca as atividades que os cinco participantes (45%) consideraram importantes para serem implantadas na UAF. Para dois participantes (18%), seria necessário buscar estratégias que visassem estabelecer parcerias com outros órgãos/instituições.

**Tabela 13** – Outras atividades consideradas pela UAF como necessárias, mas que ainda não foram implantadas.

<b>Atividades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Estabelecimento de parcerias com outros órgãos/instituições.	2	18
Criação de uma associação de pais de alunos com AH/SD.	1	9
Realização de pesquisas.	1	9
Cursos de capacitação para pais e outros profissionais do NAAH/S.	1	9
Apoio aos sistemas de ensino no planejamento e organização do atendimento nas SRM.	1	9
Apoio a ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.	1	9
Grupo de pais.	1	9
Grupo de alunos.	1	9

Um participante (9%) considerou necessária a criação de uma associação de pais de alunos com AH/SD, e outro participante (9%) considerou importante que os profissionais realizassem pesquisas. Outras ações que necessitavam ser implantadas foram: apoiar os sistemas de ensino no planejamento e organização do atendimento das SRM; apoiar ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais; oferecer atendimento aos pais na forma de grupos (9%); e oferecer atendimento em grupo aos alunos do NAAH/S, apontado respectivamente por um participante.

Referente às parcerias com instituições, ou outros órgãos, o Documento Orientador (BRASIL, 2006) ressalta:

Os Núcleos devem estabelecer parcerias 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. É interessante que tais parcerias sejam firmadas por meio de contrato formal com regras estabelecidas pelas Secretarias de Educação conforme seus procedimentos internos. (p. 16).

A carência dessas parcerias preocupou Moreira e Lima (2012), que investigaram as parcerias entre os NAAH/S e as universidades, confirmando que elas eram escassas e informais. As autoras também salientaram que tais parcerias

seriam enriquecedoras de ações pedagógicas no atendimento ao aluno, na educação básica e na identificação e atendimento do aluno no ensino superior, em todos os níveis de ensino e em consonância com a prática inclusiva. Acrescentou-se que essas parcerias também poderiam contribuir para a realização de cursos de capacitação a pais e a profissionais, de pesquisas nas unidades do NAAH/S, de estudos científicos na área e da ampliação de cursos *lato sensu* e *stricto sensu* nas universidades. Ações como estas, que envolvem pesquisa, formação e atenção à pessoa com AH/SD e à família, já são realizadas no PAPAHS, podem servir de modelo para futuras parcerias entre o NAAH/S e as universidades.

A necessidade da criação de associações de pais é afirmada por Sakaguti (2010), o qual afirma que para que o AEE ao aluno com AH/SD seja fortalecido, é interessante que os pais se organizem em associações, a fim de que possam lutar pelo atendimento de seus filhos e ampliação da oferta de atendimento.

Algumas justificativas para explicar por que as atividades e ações acima descritas ainda não têm ocorrido foram apresentadas pelos participantes. Essas justificativas estão relacionadas à necessidade de reestruturação do serviço, do quadro de funcionários, à dificuldade em otimizar as políticas públicas, além da alta demanda para avaliação de alunos na UAF. Seguem as respostas dos participantes:

[...] os motivos de ainda não existirem perpassam pela necessidade de uma reestruturação de ações voltadas para esta atividade com maior disponibilidade do quadro funcional e otimização das políticas públicas. (participante 4)

Quando entrei no NAAH/S, há seis meses, eles estavam sem nenhum psicólogo e em função disso acumulou uma lista de espera grande de alunos para a avaliação. Em função dessa demanda, o foco de meu trabalho, inicialmente, foi a avaliação dos alunos e atendimento psicológico para os mesmos. Em função disso, o grupo de pais e de alunos foi sendo postergado. Agora, como a lista de espera já diminuiu, tentei implantar o grupo de alunos (na verdade seria grupo de adolescentes), junto com uma professora, porém não obtivemos sucesso. Embora tenhamos divulgado o grupo, convidado pessoalmente os 9 adolescentes que temos aqui, para participar, nenhum compareceu nos dias e data marcados... Penso em iniciar agora no segundo semestre o grupo de pais, já que estou mais familiarizada com o tema das altas habilidades e me sinto mais apta para este grupo... (participante 5)

Precisaríamos de mais computadores com acesso à internet para ampliar o nível de pesquisa. (participante 8)

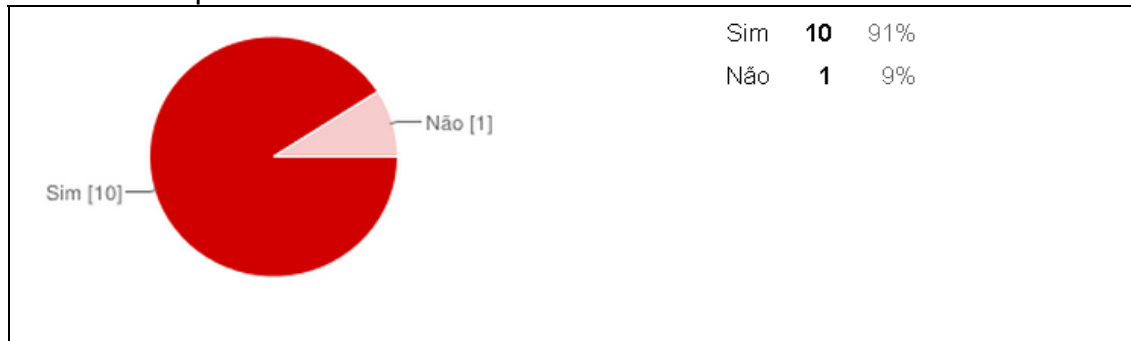
Profissionais habilitados para encaminhamento de atendimentos psicológicos gratuitos, questão de parcerias financeiras. (participante 10)

Essas dificuldades confirmaram os dados apresentados anteriormente, referentes aos fatores que dificultavam o alcance dos objetivos da UAF e que, com certeza, seriam dificuldades encontradas no NAAH/S como um todo. Destacou-se que a falta de equipamentos, de pessoal na equipe para a concretização das propostas das unidades, de parcerias com outros profissionais ou instituições e a ausência das famílias nas atividades promovidas pela unidade, poderiam impedir a realização de ações de todo o núcleo.

Uma proposta de trabalho deveria estar em constante avaliação, no sentido de identificar os resultados positivos e as dificuldades enfrentadas, para que as ações efetivadas e seus objetivos pudessem ser avaliados e readequados, quando verificado necessidade, como já destacado por Moreira e Lima (2012).

O Gráfico 8 mostra que, para 91% dos participantes do estudo, eram positivos os resultados alcançados nas ações já implantadas na UAF. Apenas um participante (9%) referiu não ter verificado bons resultados.

**Gráfico 8** – Observação de resultados positivos decorrente das ações realizadas pela UAF dos NAAH/S.



Considerados os dados expostos no gráfico acima, perguntou-se aos participantes quais seriam os resultados positivos já conquistados pela UAF, desde a implantação desse serviço.

De acordo com a Tabela 14, apresentada a seguir, cinco participantes (45%) afirmaram que os pais estavam mais bem informados e conhecendo melhor as características do filho e se envolveram com as necessidades dele. Três participantes (27%) informaram que as ações da UAF auxiliaram no desenvolvimento das habilidades sociais e no autoconceito positivo dos alunos. Pais mais envolvidos com o serviço foi uma conquista alcançada por três

participantes (27%). Outro resultado considerado positivo por dois participantes (18%) foi o reconhecimento do trabalho realizado com as famílias e a escola.

**Tabela 14** – Conquistas e resultados positivos graças às ações já realizadas pela UAF.

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pais mais envolvidos e cientes das características do filho e das suas necessidades.	5	45%
Desenvolvimento das habilidades sociais e de autoconceito positivo dos alunos.	3	27%
Maior participação dos pais no serviço.	3	27%
Reconhecimento do trabalho realizado com as famílias e a escola.	2	18%
Orientação, informação e troca de experiências com os pais de crianças precoces.	1	9%
Acompanhamento dos alunos nas atividades suplementares.	1	9%
Pais mais envolvidos com a luta para o atendimento as necessidades educacionais especiais dos filhos.	1	9%
Não houve resultados positivos.	1	9%

Como resultados positivos foi considerada a possibilidade: de oferecer aos pais de crianças precoces orientação, informação e momentos de troca de experiência com temas que abordavam a criança e a escola; de acompanhar os alunos nas atividades suplementares; de observar que os pais estão mais conscientes e atuantes quanto aos direitos de atendimento às necessidades educacionais especiais dos seus filhos, o que contribui para o cumprimento das políticas públicas. Esses resultados foram apontados, respectivamente, por 9% dos participantes. Para um participante (9%), ainda não foram identificados resultados positivos decorrentes das ações da UAF.

Os resultados positivos corroboraram alguns dos objetivos do serviço, estabelecidos pelos participantes do estudo, mas verificou-se que muito ainda tem de ser investido para que outros resultados possam ser alcançados. Possivelmente, as dificuldades sejam maiores que as possibilidades.

Na tabela 15, apresentada a seguir, foi possível verificar que a maioria dos participantes afirmou que seus profissionais enfrentavam diversas dificuldades no ambiente de trabalho. Quanto a essas dificuldades, constatou-se que, para 73% dos participantes, elas se referem à necessidade de formação inicial

e continuada em AH/SD, assim como de formação direcionada ao atendimento à família da pessoa com AH/SD, também indicado por 73% da população participante.

Garcia (2013) salienta que a oferta de atendimento ao público-alvo da educação especial privilegia as SRM e que os cursos de formação promovidos pelo MEC estão “diretamente articulados ao Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (p. 103), cuja proposta proporcionar a formação do professor de educação especial por meio da prática docente, esvaziando-a de sua base teórica e de seu conteúdo pedagógico, o que leva a uma formação docente superficial.

Barrera Pérez e Freitas (2011), ao analisar as instituições de ensino superior, componentes da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, que ofertam cursos em AEE, verificaram

[...] até novembro de 2010, dos três cursos de Especialização (que são os que deverão incluir o Módulo de AH/SD) somente dois já estão em andamento (UFC e UNESP-Marília), Nenhum deles oferece módulo específico sobre Altas Habilidades/Superdotação. (p. 118).

Como já citado, foram realizados eventos de formação para atuação no NAAH/S, nos anos de 2004 e 2006. Em 2007, foi lançada pelo MEC a coleção denominada “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”, organizada em quatro volumes e distribuída a todos os estados onde estavam sendo implantados os NAAH/S, com vistas a subsidiar as ações e o atendimento ao aluno, aos professores e à família (BRASIL, 2006).

O volume número 3, da coleção supracitada, tem como subtítulo “o aluno e a família”, e aborda a importância da família no desenvolvimento do aluno com AH/SD e os desafios enfrentados por ela. Também apresenta as características da família e seu funcionamento, e a importância do estabelecimento de parceria entre a família e a escola. Verificou-se que os temas discutidos, nesse volume, procurou abranger os objetivos apresentados no Documento Orientador (BRASIL, 2006) dos NAAH/S.

Considerando-se que apenas 27% da população informou que os profissionais da UAF participaram de formação específica para atendimento à família de alunos com AH/SD, (ver Gráfico 4), e que são os mesmos cursos ofertados pelo MEC e descritos acima, pode-se afirmar que não somente o atendimento à família,

mas também o NAAH/S, como um todo, não está recebendo a atenção devida do MEC e das secretarias estaduais ou municipais. Acrescente-se ainda, os conhecimentos dos profissionais estão sendo construídos apenas com base na prática profissional, não se permitindo o aprofundamento teórico, realidade que vem reforçar as atuais propostas de formação de professores em programas do MEC, tão bem discutidas por Garcia (2013).

**Tabela 15** – Dificuldades/necessidades vivenciadas pelo(s) profissional(is) da UAF dos NAAH/S.

<b>Dificuldades ou necessidades dos profissionais da UAF</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Formação inicial e continuada sobre AH/SD.	8	73%
Formação específica sobre a família da pessoa com AH/SD.	8	73%
Recursos financeiros.	8	73%
Veículo para atendimentos fora do NAAH/S.	8	73%
Parcerias com as universidades.	7	63%
Supervisão profissional.	7	63%
Materiais de consumo.	7	63%
Espaço físico.	6	54%
Publicação especializada.	5	45%
Computadores, impressoras, <i>data show</i> e outros equipamentos eletrônicos.	5	45%
Outros.	2	18%

Possivelmente, a procura por capacitação depende do interesse e responsabilidade de cada profissional. Como a oferta de cursos de especialização *lato sensu* e programas *stricto sensu* são limitados, a formação continuada, de essencial importância para qualquer profissão, constitui-se realmente um entrave na atuação desses profissionais.

Tanto a falta de parcerias entre o NAAH/S e as universidades, quanto a limitada oferta de cursos de especialização ou programas *stricto sensu* podem ter vários motivos que ainda não estão bem definidos. Acredita-se que o desconhecimento ou desinteresse pela área esteja associado aos mitos que ainda permeiam as AH/SD, e que estes podem estar sustentando as dificuldades acima destacadas. Talvez seja necessário que os docentes das universidades sejam conquistados para essa nova empreitada e sejam também formados/qualificados para atuarem nos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Quando observadas as publicações brasileiras sobre AH/SD, verificou-se pouca é a

diversidade de autores, o que denuncia urgência de novos estudiosos da área para dar continuidade ao que está sendo feito pelos atuais pesquisadores e docentes.

Considerando-se que os NAAH/S, conforme o Documento Orientador (BRASIL, 2006), foram criados para serem referência ao atendimento, à formação e capacitação de professores e profissionais da educação e à realização de pesquisas e disseminação do conhecimento sobre a área, a parceria com as universidades é essencial para que seus objetivos sejam alcançados. É possível que os próprios NAAH/S sejam os responsáveis por conquistar novos pesquisadores nas universidades por meio da busca de parcerias, e sejam também os responsáveis pela sua formação inicial, sendo igualmente um banco de dados para a pesquisa.

Como dificuldades para o pleno desenvolvimento do trabalho, oito participantes (73%) apontaram a falta de recursos financeiros; outros 73% apontaram a falta de veículo para atendimentos externos. Provavelmente, a falta de transporte dos profissionais também dificultava as ações, como visita às escolas para reuniões, palestras, orientações e atendimento aos professores das SRM. Para 63% dos participantes, as UAF passavam por dificuldades no estabelecimento de parcerias com as universidades e necessitavam de supervisão profissional para um melhor direcionamento do trabalho realizado no serviço, dado também informado por 63% da população.

A dificuldade em buscar parcerias com as universidades é confirmada pelos estudos de Moreira e Lima (2012) e pelos resultados encontrados por Lyra (2013, p. 109), os quais afirmaram que a necessidade de ampliar parcerias e realizar um trabalho em conjunto com universidades e outras instituições é uma maneira de “[...] expandir as possibilidades de incentivo e apoio aos alunos com AH/SD”.

A carência de recursos financeiros e, possivelmente, a de investimento por parte da instância administrativa do NAAH/S – seja ela estadual ou municipal – e do governo federal, conduzem às dificuldades básicas do funcionamento do serviço, como, por exemplo, a carência de materiais de consumo, dificuldade apontada por 63% dos participantes, a falta de espaço físico adequado, registrado por 54% da população, e a dificuldade no acesso a computadores, impressoras, *data show*, ou outros equipamentos eletrônicos, indicada por 45% da população pesquisada.

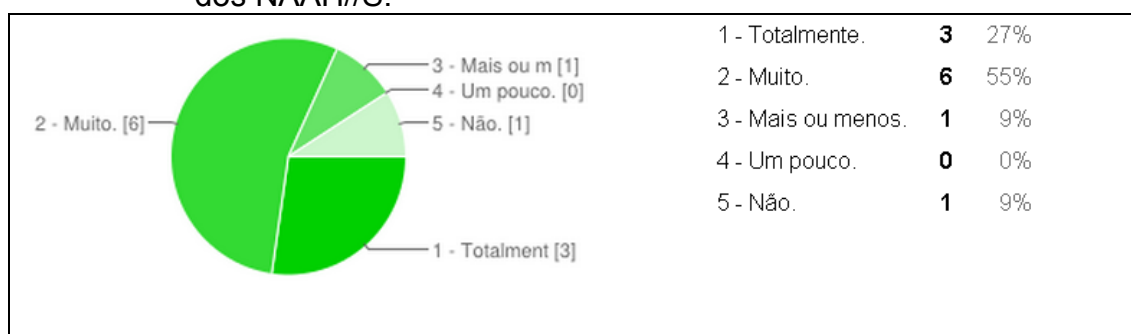
A escassa publicação especializada na área também foi indicada como dificuldade por 45% dos participantes do estudo. Outras dificuldades não especificadas foram apontadas por 18% da população.

Os resultados acima descritos levaram a compreender que tais dificuldades e necessidades não ocorriam apenas na UAF, mas em todas as unidades dos NAAH/S participantes do estudo. Com exceção da falta de recursos financeiros, físicos e materiais, verificou-se que as demais dificuldades ou necessidades podiam estar relacionadas à escassez de parceria com as universidades, o que confirma os estudos de Moreira e Lima (2012).

Considerou-se que essas parcerias poderiam colaborar para a ampliação de pesquisas, criação de projetos de extensão, elaboração de cursos e palestras para família, profissionais e comunidade em geral acerca da área das AH/SD, sendo tais parcerias consideradas “[...] como um polo de construção do conhecimento e de interface com a universidade” (MOREIRA; LIMA, 2012, p. 144).

Sobre a formação continuada para os profissionais da UAF dos NAAH/S, foi perguntado aos participantes se tal formação poderia contribuir para a superação das dificuldades e necessidades que esses profissionais estavam vivenciando.

**Gráfico 9** – Contribuição da formação continuada para a superação das dificuldades e necessidades vivenciadas pelos profissionais da UAF dos NAAH//S.



O Gráfico 9 mostra que, para 27% dos participantes, a formação continuada resolveria totalmente suas dificuldades e necessidades. Grande parte dos participantes (55%) destacou que a formação seria muito importante para que as dificuldades fossem solucionadas. Para 9% da população, a oferta de formação continuada contribuiria, em parte, para a resolução dos problemas vivenciados, e 9%

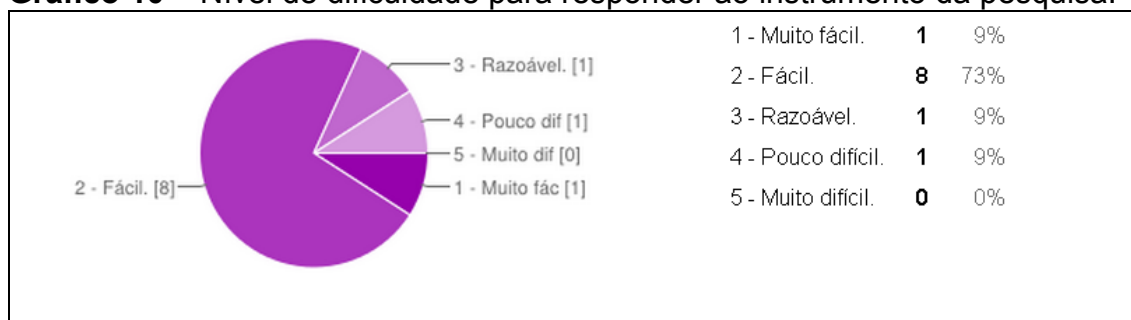
informaram que as dificuldades e necessidades não seriam resolvidas por meio da formação continuada dos profissionais da UAF.

Os dados são compreensivos porque muitas das dificuldades da unidade (talvez de todo o NAAH/S) dependem do incentivo dos órgãos responsáveis, ou seja, de investimento financeiro e material. Boa parte das dificuldades estão relacionadas à questão da formação profissional e, certamente, à participação em cursos de formação que abordam as diversas áreas de atendimento, ou seja, o aluno, a escola e a família contribuirão para que o serviço alcance suas metas e objetivos.

Talvez, o favorecimento de troca de experiências entre os diferentes NAAH/S também contribua para o crescimento e desenvolvimento das três unidades de atendimento nos diversos estados brasileiros. Lyra (2013) sugere a criação de espaços de discussão entre os NAAH/S a fim de se propiciar a troca de informações, experiências e dados estatísticos oficiais sobre identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos ao serviço, visando o seu crescimento e a ampliação. Acrescenta-se também a importância de, nesses momentos, serem observados e analisados dados referentes ao atendimento à família, referentes também as suas contribuições para o serviço e para a solução das dificuldades.

Ao final do questionário de coleta de dados, foi solicitado aos participantes que avaliassem o nível de dificuldade para responderem ao instrumento da pesquisa. Como resultado, foi verificado que 82% dos participantes consideraram o instrumento fácil de ser respondido. Apenas um participante (9%) o avaliou como razoável, dado que também pode ser considerado positivo, outro participante (9%) considerou o questionário um pouco difícil de ser respondido.

**Gráfico 10** – Nível de dificuldade para responder ao instrumento da pesquisa.



A partir do resultado dessa avaliação, é possível considerar os dados coletados confiáveis, visto que não houve dificuldade significativa na compreensão das questões apresentadas. A coerência das respostas confirmou a qualidade dos dados e do instrumento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, algumas considerações puderam ser conjecturadas. A primeira delas é que, embora se observe um crescimento nos estudos sobre as AH/SD no Brasil – verificados por meio do número de publicações em periódicos científicos, teses e dissertações – ainda é observada escassez de referencial teórico sobre a família da pessoa com AH/SD e seu atendimento, além da total ausência de estudos sobre a Unidade de Atendimento à Família dos NAAH/S. Acredita-se que futuros estudos e pesquisas científicas poderiam contribuir para melhoria do serviço e de propostas de trabalho, caso também fossem amplamente discutidos e divulgados em mais ocasiões além dos eventos e publicações acadêmicas, o que muitas vezes os profissionais não têm acesso.

Foi possível verificar que os profissionais eram envolvidos e se dedicavam àquilo que se propuseram, entretanto as dificuldades financeiras, de equipamentos, materiais e formação pareciam dificultar a efetivação de novas ações. É necessário refletir sobre quais estratégias poderiam ser realizadas para a superação dessas dificuldades, o que contribuiria para o prosseguimento do trabalho e evitaria que este fosse impedido ou que não fosse realizada em razão de tais dificuldades.

A carência de parcerias com instituições de ensino superior, apesar dos NAAH/S estarem localizados em regiões que possuem várias universidades (MOREIRA; LIMA, 2012), dificulta a produção de conhecimentos e a promoção de cursos, palestras, grupo de estudos, tanto para os profissionais que atuam no serviço quanto para os familiares do aluno e a comunidade escolar. Esse fato deve ser seriamente discutido, pois os dados evidenciaram que existem UAF que possuíam apenas um ou dois profissionais para dar conta dos objetivos estabelecidos pelo Documento Orientador (BRASIL, 2006). Ademais, é possível que esse profissional estivesse sozinho em seu estado ou município e, possivelmente, não tivesse com quem discutir as ações a serem tomadas. A oferta de encontros nacionais dos profissionais das unidades, ou dos NAAH/S, conforme já sugerido por Lyra (2013) também poderiam contribuir para a troca de informações, experiências e estudos que, conseqüentemente, favoreceria o desenvolvimento do trabalho já realizado.

Ressalta-se ter sido verificado que, no período de coleta dos dados, os endereços eletrônicos disponibilizados pelo *site* do MEC e do ConBraSD estavam desatualizados, o que dificultou seriamente o acesso aos NAAH/S e que talvez

tenha contribuído para que alguns núcleos não hajam participado do presente estudo, denunciando-se o descaso do MEC em relação aos NAAH/S, visto que o maior órgão responsável por esse serviço também não possui os seus atuais endereços eletrônicos e, dessa forma, a comunicação entre eles deve estar limitada.

A ausência de cursos específicos que abordem o atendimento à família da pessoa com AH/SD e a falta de incentivo e apoio dos governos estaduais/municipais e federal levam a deduzir que os profissionais do NAAH/S, ou os próprios NAAH/S, estão esquecidos, especialmente quando se observa a promoção, por parte do governo federal, de cursos para professores direcionados mais para o atendimento nas SRM.

Os dados apontaram que a formação dos profissionais, a realizar-se por meio de multiplicadores que participaram da formação ofertada pelo MEC nos anos de 2004 e 2006 parece não ter sido concretizada. Como já discutido, é possível que a referida formação tenha acontecido informalmente ou em serviço e sem certificação, podendo então não ter sido o fato informado pelos participantes quando responderam ao questionário do presente estudo. Infelizmente não foi possível obter informações que pudessem confirmar essas hipóteses, entretanto, é possível questionar sobre a efetividade dos cursos de formação de multiplicadores ofertados pelo governo aos professores da rede pública de ensino. Que garantia se tem de que o repasse dos conteúdos acontece de acordo com a formação dada aos multiplicadores? Será que a formação ofertada está de acordo com as necessidades desses professores e profissionais da educação? Respostas a essas questões podem evidenciar a eficácia das ações propostas pelos governos no que se refere à formação/capacitação de pessoal na área da educação e também no retorno dos investimentos financeiros direcionados para essas capacitações.

É fundamental que os governos federal e estaduais incentivem e cobrem ações para que parcerias entre os núcleos e as universidades sejam mais consistentes e frequentes, beneficiando os pesquisadores, os profissionais da área e os alunos com AH/SD possibilitando também maiores investimentos na pesquisa, na formação de pessoal, na proximidade dos alunos com laboratórios, estudos científicos e troca de experiências, conforme instrui o Documento Orientador (BRASIL, 2006).

Sabe-se que no Brasil as universidades possuem autonomia e as pesquisas científicas dependem de recursos financiados pelas agências de fomento.

Sugere-se que o governo estabeleça linha de prioridades e crie projetos de financiamento para pesquisa e extensão, vinculados à área da educação básica, para que as universidades tenham maior incentivo no estabelecimento de parcerias, não apenas com o NAAH/S, mas também com outros serviços de atenção ao aluno com AH/SD, como, por exemplo, as SRM.

É possível que muitas das dificuldades citadas pelos participantes do estudo, especialmente no que se refere à formação, aquisição de equipamentos e materiais de consumo sejam solucionadas pelos incentivos recebidos a partir da aprovação de projetos de pesquisa e extensão em parceria com as universidades. Essa ação poderá fazer que os profissionais não utilizem seu tempo de trabalho para a realização de eventos beneficentes com vistas a captar recursos.

#### 4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Espera-se que novas pesquisas científicas, especialmente caracterizadas como de *stricto sensu*, sejam direcionadas para a família da pessoa com AH/SD e o atendimento que lhes é oferecido. Essa ação poderá contribuir para o crescimento de estudos na área e para favorecer a atuação dos profissionais que estão nessa empreitada, especialmente aos que estão na UAF.

Sugere-se que sejam investigados nos cursos de graduação, entre os quais o de psicologia, como se dá a formação desses profissionais em relação à área das AH/SD, no que se refere à identificação, encaminhamento e atendimento à pessoa com AH/SD, a sua família e aos demais profissionais envolvidos, especialmente aos da educação.

O estudo dos possíveis benefícios do grupo de pais como estratégia de atendimento à família, no que tange à interação entre os diversos pais e ao espaço para o recebimento de informações e orientações, também merece atenção. Podem, outrossim, ser investigadas tanto as contribuições referentes ao envolvimento da família no atendimento do filho com AH/SD, como as alterações comportamentais do aluno e no relacionamento familiar.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice, M. L. Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 1, p. 13-23.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. *Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses do Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ASPESI, 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.

ASPESI, Cristina de Campos. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: 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, p. 29-47.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/ superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Porto Alegre: UFSM, 2006. p. 151-197.

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. *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. *Dissertações de mestrado e teses de doutorado com foco direto nas altas habilidades/superdotação defendidas no período de 2001 a 2007 relacionadas no Banco de Teses da Capes*. Disponível em: <[educação.caxias.rs.gov.br/file.php/7/seminário/Susana.pdf](http://educação.caxias.rs.gov.br/file.php/7/seminário/Susana.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2012.

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 Editora, 2012. p. 45-61.

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. p. 1-17. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 10 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; ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AGAAHSD) (Org.). *Altas habilidades/superdotação: respostas a 30 perguntas*. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/constituicao/Con1988br>>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. *Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 21 ago. 2012.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. SEESP/MEC. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS. *Documento Orientador*. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 9 set. 2012.

BRASIL. *Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. 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. 2008. Ed. Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

BRASIL. *Programa Especial de Treinamento – PET*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em atendimento educacional especializado – AEE*. Brasília: MEC/SEESP, 2009/2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2009. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Banco de teses*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

CHACON, Miguel Cláudio Muriel. Família e deficiência. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Roberto (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 13-28.

CHAGAS, Jane Farias. *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, Jane Farias. *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

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, p. 15-23.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p.155-170, jan./abr. 2009.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 385-392, out./dez. 2011.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire. *A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação*. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2010.

COUTINHO, Marcelina Marri Baptista. *Altas habilidades: o prisma da família*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 1, p. 25-39.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: 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. 1, p. 51-59.

DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: 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. 1, p. 9-27.

FLEITH, Denise de Souza. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. 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. p. 41-50.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

GOTO, Paula Hisa Parnaíba; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. Identificação dos estios parentais de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação segundo a sua percepção e a de seus pais. In: FUJISAWA, Dirce Shizuko et al. (Org.). *Família e educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 49-60.

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

JENSEN, Eric. *Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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, 2011.

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

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

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, 2006.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; LEME, Vanessa Barbosa Romera. A família e o desenvolvimento escolar. In: MELCHIORI, Lígia Ebner; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi (Org.). *Família e crianças: reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 137-152.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

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 Editora, 2012. p. 143-153.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 25, n. 43, p. 249-266, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

OLIVEIRA, Marilu Palma de. *Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OMOTE, Sadao. *Família e deficiência: caracterização e funcionamento*. No prelo.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CARRARA, Kester. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 3, p. 397-405, set./dez. 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). *Construindo o saber – Metodologia Científica: fundamentos e técnicas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1989. Cap. 5, p. 147-175.

PIRES, Débora Diva Alarcon. *A representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados super-dotados*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2002.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

O PROGRAMA de Atenção ao Aluno Precoce com Indicativos de Altas Habilidades (PAPAHS). Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/papahs>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PROPOSTA de Lei da Câmara N° 31 de 2010. Propõe a regulamentação da profissão de psicopedagogo. Elaborado pela deputada professora Raquel Teixeira. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=96399](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=96399)>. Acesso em: 20 set. 2013.

RANGNI, 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 em: 7 fev. 2013.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 99-124.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Traduzido por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Educação*, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/faced/issue/view/36>. Acesso em: 23 ago. 2012.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SABATELLA, Maria Lúcia P. Atendimento às famílias de alunos com 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. p. 143-150.

SABATELLA, Maria Lúcia P. Excelência na aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação. In: BRASIL. *Ensaio pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 47-54.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. *Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki; BALSANELLO, Maria Augusta. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). *Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 221-235.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. *Concepções de pais sobre altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius de Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação: a família e o indivíduo superdotado. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*. v. 12, n. 2, p. 377-346, jul./dez. 2008.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. *Viagem a “Mojave-Óki”*: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. Aspectos emocionais e assíncronicos da Superdotação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1.; ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 4.; SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 4., 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2010. p. 1-13. CD-ROM.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Traduzido por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Roteiro de Entrevista

1. Tema 1: atuação na área de AH/SD.
  - a. Bem, para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que relatasse se já realizou ou orientou alguma pesquisa voltada para a família da pessoa com AH/SD. Em caso positivo, como foi?
  - b. Você já participou de algum projeto de extensão ou serviços de apoio para atendimento a essas famílias? Em caso positivo, conte um pouco como era o trabalho.
  
2. Tema 2: o atendimento a família do aluno com AH/SD.
  - a. Em sua opinião, qual o papel da família no trabalho pedagógico realizado com os alunos com AH/SD?
  - b. Quais são as dificuldades observadas no contexto familiar frente as características de um filho com AH/SD nas diferentes fases do desenvolvimento?
  - c. Mediante tais dificuldades, qual seria sua sugestão de trabalho para auxiliar a família?
  
3. Tema 3: conhecimento do entrevistado acerca do NAAH/S.
  - a. Vamos falar um pouquinho sobre o NAAH/S – Núcleo de Atividades de AH/SD. Como você compreende esse serviço?
  
4. Tema 4: o trabalho realizado na Unidade de Apoio à Família.
  - a. O NAAH/S possui uma unidade para atendimento à família. Qual sua opinião em relação às orientações e instruções do MEC para a implantação da Unidade de Apoio à Família?
  - b. Você conhece o funcionamento da Unidade de Apoio a Família dos NAAH/S nos diferentes estados? Em caso positivo, fale um pouco sobre isso.
  - c. Você observa diferenças no atendimento da Unidade de Atendimento a Família desses NAAH/S? Em caso positivo, quais?
  - d. Em sua opinião, quais seriam os objetivos a serem alcançados nesta unidade?
  - e. Que atividades devem ser feitas nesta unidade para o alcance dos objetivos?
  
5. Tema 5: o profissional responsável pelo trabalho na UAF.
  - a. Para o alcance dos objetivos na Unidade de Apoio à Família, como deve ser a formação do profissional que atua nesse serviço?
  - b. Em sua opinião, quais as possíveis facilidades e dificuldades vivenciadas pelos profissionais que atuam na Unidade de Apoio a Família dos NAAH/S?
  
6. Encerramento.
  - a. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi perguntado?

7. Identificação do entrevistado.
  - a. Nome
  - b. Idade
  - c. Formação profissional
  - d. Local de atuação profissional

## **APÊNDICE B**

Parecer de Expert Sobre Conteúdo do Questionário

**Título da pesquisa: “A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação”**

**Viviane Tramontina Leonessa  
(orientanda)**

**Maria Cristina Marqueline  
(orientadora)**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo geral traçar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) nas Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S dos Estados da Federação e Distrito Federal. O intuito é de identificar as necessidades, dificuldades e resultados positivos, confrontando com as instruções do MEC que orientam os NAAH/S dos 26 Estados e Distrito Federal. Como objetivos específicos, propomos:

- c) Identificar os profissionais que atuam nas Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S, observando o vínculo empregatício, a formação inicial e continuada para o atendimento da família e dos alunos com AH/SD;
- d) Descrever os objetivos e atividades realizadas no serviço das diferentes unidades da federação, compreendendo os resultados positivos, necessidades e dificuldades vivenciadas nesse trabalho;

Para elaboração do questionário que será encaminhado aos núcleos, utilizamos como referência o Documento Orientador dos NAAH/S (BRASIL. *Documento orientador: execução da ação*. Brasília: MEC, SEESP, 2006) e informações coletadas em entrevistas realizadas com três pesquisadoras da área de Altas Habilidades/Superdotação. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Com a finalidade de verificar a clareza, consistência e relevância das questões elaboradas, convidamos V. S<sup>a</sup> a participar como juiz na avaliação do questionário.

Leia atentamente o material e marque com um X a alternativa que julgar mais adequada. Caso necessário, um espaço está disponibilizado para sugestões.

**AGRADECEMOS ATENCIPADAMENTE A ATENÇÃO.**

Exemplo da ficha de avaliação:

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>			
Tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa:			
<input type="checkbox"/> concordo em participar <b>voluntariamente</b> da pesquisa descrita acima.			
<input type="checkbox"/> <b>não</b> desejo participar da pesquisa descrita acima.			
<b>Questão</b>	<b>Consistente</b>	<b>Manter a questão pela relevância para o estudo</b>	<b>Sugestão</b>
Nome completo do(a) coordenador(a) da Unidade de Apoio à Família: _____	( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	
Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	
Data de nascimento: _____	( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	
1. Localização do NAAH/S participante:	( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	
a. Estado: _____			
b. Cidade: _____			
2. Qual a instância administrativa do NAAH/S de seu estado?	( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	
<input type="checkbox"/> Estadual	( ) Sim ( ) Não		

## APÊNDICE C

### Questionário de Coleta de Dados

27/10/13 A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Google Drive

## A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

"A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA UNIDADE DE APOIO À FAMÍLIA DOS NAAH/S - NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO "

Prezado(a) Coordenador(a) da Unidade de Apoio à Família do NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

Gostaríamos de convidá-la(o) a participar da pesquisa "A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação", para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na cidade de Londrina – PR. O objetivo da pesquisa é analisar o perfil do(s) profissional(is) que atua(m) nas Unidades de Apoio à Família dos NAAH/S dos estados da Federação e Distrito Federal, identificando as necessidades, dificuldades e resultados positivos, confrontando-os com as instruções do MEC que orientam os NAAH/S dos 26 estados e Distrito Federal. A sua participação é muito importante; ela se dará através do preenchimento do questionário a seguir.

Sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressaltamos, 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 dos questionários deverão ser guardados no Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais serão incinerados.

Os benefícios esperados são: contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema altas habilidades/superdotação.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) 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 tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar-nos: Viviane Tramontina Leonessa, residente na Rua Áustria, 131, telefone (43) 3328-8242 ou (43) 9906-1477 e e-mail [vivitrumontina@gmail.com](mailto:vivitrumontina@gmail.com), ou entrar em contato com a orientadora desta pesquisa: Maria Cristina Marquezine, telefone (43) 3371-4338, e-mail [crisedes@uel.br](mailto:crisedes@uel.br) ou [mcrismarquezine@gmail.com](mailto:mcrismarquezine@gmail.com). Após o aceite deste termo, solicitamos o preenchimento do questionário.

Londrina, 07 de março de 2013.

Viviane Tramontina Leonessa  
Pesquisadora Responsável

**\*Obrigatório**

**1. Tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo em participar voluntariamente.
- não desejo participar.

**2. Nome completo do(a) coordenador(a) da Unidade de Apoio à Família: \***

27/10/13 A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Google Drive

3. **Gênero: \***

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

4. **Data de nascimento:**

.....

5. **1. Cidade e estado do NAAH/S participante: \***

.....

6. **2. Qual a instância administrativa do NAAH/S de seu estado? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Estadual.

Municipal.

Outro: .....

7. **3. Em que mês e ano o NAAH/S iniciou suas atividades?**

.....

8. **4. A Unidade de apoio à Família – UAF – iniciou suas atividades no mesmo período em que o NAAH/S?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

9. **Em caso negativo, informe a data do início do serviço:**

.....

10. **5. Incluindo você, a UAF possui quantos profissionais?**

.....

11. **6. Informe o vínculo empregatício dos profissionais da UAF do NAAH/S:**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Servidor público municipal/estadual.	Servidor público municipal/estadual com desvio de função.	Prestador de serviço autônomo.	Prestador de serviço terceirizado.	CLT.	Outro
Coordenador UAF.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **Caso tenha assinalado a opção “outro”, indique o vínculo empregatício:**

.....

13. **7. Qual sua formação inicial e a dos demais membros da UAF?**

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ensino médio/técnico.	Assistente Social.	Pedagogia.	Psicologia.	Outro.
Coordenador UAF.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Caso tenha assinalado a opção “outro”, registre a formação inicial:**

.....

15. **8. Você e /ou os demais profissionais da UAF possuem formação complementar em educação especial ou área correlata?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

16. **Em caso positivo, indique o maior nível de formação complementar em educação especial ou área correlata.**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Não possui formação complementar.	Cursos de capacitação.	Especialização.	Mestrado.	Doutorado.	Pós Doutorado.
Coordenador UAF.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional 8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. **9. O(s) profissional(is) desta UAF já participou/participaram de formação específica para o atendimento à família dos alunos com AH/SD?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

18. **Em caso positivo, faça uma avaliação da importância desse curso para a prática profissional na UAF, descrevendo como o curso contribuiu para o trabalho.**

.....

.....

.....

.....

.....

19. **10. Quais são os objetivos da UAF do NAAH/S em que você atua?**

Se necessário, clique em mais de um item.

Marque todas que se aplicam.

- a. Informar e orientar a família sobre AH/SD.
- b. Conhecer o contexto social, familiar e escolar do aluno.
- c. Oferecer suporte psicológico e emocional à família.
- d. Orientar a família sobre aspectos educacionais que visem a independência, a interdependência socio-comunitária e o ajustamento familiar.
- e. Promover a aproximação entre família – escola – aluno.
- f. Informar a família sobre os trabalhos desenvolvidos no NAAH/S.
- g. Acompanhar as atividades dos alunos com AH/SD para informação e orientação dos pais e professores.
- h. Sensibilizar os pais sobre a importância de sua participação e cooperação para o desenvolvimento das atividades do NAAH/S.
- i. Apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias sobre AH/SD realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não-governamentais.
- j. Desenvolver ações que otimizem a integração social da pessoa com AH/SD.
- k. Apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas salas de recursos multifuncionais.
- l. Oferecer informação, apoio e orientação aos professores.
- m. Utilizar procedimentos de identificação de AH/SD, quando necessário.
- Outro: \_\_\_\_\_

20. **Em sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o alcance dos objetivos da UAF, selecionados na questão 10?**

.....

.....

.....

.....

.....

21. **E quais são os fatores que dificultam o alcance dos objetivos?**

.....

.....

.....

.....

.....

27/10/13 A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Google Drive

22. **11. Dos objetivos selecionados na questão 10, indique dois objetivos que são considerados mais fáceis de serem alcançados:**

---

---

---

---

---

23. **Indique dois objetivos que, em sua opinião, são os mais difíceis de serem alcançados:**

---

---

---

---

---

24. **12. Para o alcance dos objetivos da UAF, indique as atividades realizadas informando a frequência em que elas ocorrem:**

Informe também as atividades que não são ofertadas no serviço, registrando-as na segunda coluna.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Atividade não ofertada.	Semanal.	Quinzenal.	Mensal.	Semestral.	Quando necessário/há demanda	Outra.
Orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palestras ou seminários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em conselhos de classe do ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em pesquisas realizadas pelo NAAH/S ou pela UAF.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em projeto de pesquisas dos alunos atendidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas pesquisas em parceria entre o NAAH/S, as universidades ou escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões entre a UAF, a família e a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encaminhamento da família ou do aluno para outros serviços, quando necessário (ex: saúde, educação, assistência social, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **A UAF do NAAH/S em que você atua oferece outras atividades que não foram contempladas na questão 12?**

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. **Em caso positivo, informe as atividades realizadas e sua frequência:**

.....

.....

.....

.....

.....

27. **Caso a UAF realize “palestras ou seminários”, indique a população participante:**

Se necessário, clique em mais de um item.

Marque todas que se aplicam.

Alunos com AH/SD.

Alunos da rede regular de ensino.

Comunidade em geral.

Família.

Professores da rede regular de ensino.

Professores das salas de recursos multifuncionais.

Outro: .....

28. **Caso a UAF ofereça “orientações” sobre AH/SD, indique a população atendida:**

Se necessário, clique em mais de um item.

Marque todas que se aplicam.

Alunos com AH/SD.

Alunos da rede regular de ensino.

Comunidade em geral.

Família.

Professores da rede regular de ensino.

Professores das salas de recursos multifuncionais.

Outro: .....

29. **Caso a UAF ofereça atendimento a “grupo de pais”, descreva os objetivos desse atendimento.**

.....

.....

.....

.....

.....

30. **Caso a UAF ofereça atendimento em "grupo a alunos", descreva seus objetivos.**

---

---

---

---

---

31. **13. A UAF participa da avaliação dos alunos indicados para o atendimento do NAAH/S?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

32. **Em caso positivo, relate o papel da UAF no processo avaliativo dos alunos.**

---

---

---

---

---

33. **14. Existem outras atividades consideradas pela UAF como necessárias, mas que ainda não são realizadas no serviço?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

34. **Em caso positivo, quais são as atividades e os motivos delas ainda não existirem?**

---

---

---

---

---

35. **15. A partir das ações já realizadas pela Unidade de Apoio à Família do NAAH/S em que você atua, são observados resultados positivos e conquistas no serviço?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

36. **Em caso positivo, quais as conquistas e resultados observados na UAF do NAAH/S?**


---



---



---



---



---

37. **16. Quais as dificuldades/necessidades vivenciadas pelo(s) profissional(is) da Unidade de Apoio à Família do NAAH/S de seu estado?**

Se necessário, clique em mais de um item.

*Marque todas que se aplicam.*

- Bibliografia especializada.
- Computadores, impressoras, data show e outros equipamentos eletrônicos.
- Espaço físico.
- Formação inicial e continuada sobre AH/SD.
- Formação específica sobre a família da pessoa com AH/SD.
- Materiais de consumo.
- Parcerias com as universidades.
- Recursos financeiros.
- Supervisão profissional.
- Veículo para atendimentos fora do NAAH/S.
- Outro: \_\_\_\_\_

38. **17. Você acredita que a formação continuada pode contribuir para a superação das dificuldades e necessidades vivenciadas atualmente pelo(s) profissional(is) da UAF do NAAH/S em que atua?**

Indique o quanto a formação continuada poderia contribuir, utilizando uma escala de 1 a 5 sendo 1 "todas as dificuldades/necessidades seriam superadas" e 5 "a formação continuada não contribuiria para a superação das dificuldades/necessidades vivenciadas".

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Totalmente.
- 2 - Muito.
- 3 - Mais ou menos.
- 4 - Um pouco.
- 5 - Não.

39. **18. Escreva aqui outras informações ou sugestões que considera relevante para esta pesquisa e que não foram abordadas:**


---



---



---



---



---

27/10/13 A Atuação do Profissional da Unidade de Apoio à Família dos NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Google Drive

40. **19. Você encontrou dificuldade para responder a todos os itens do questionário?**

Faça uma avaliação numa escala de 1 a 5 sendo 1 "não tive dificuldades" e 5 "tive muita dificuldade".

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Muito fácil.
- 2 - Fácil.
- 3 - Razoável.
- 4 - Pouco difícil.
- 5 - Muito difícil.

41. **Caso tenha tido dificuldades, indique quais.**

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Drive