

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**MARIELE FRANCO PEREIRA**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM**

**ALEGRETE  
2020**

**MARIELE FRANCO PEREIRA**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de licenciado em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado  
de Lima

**ALEGRETE**

**2020**

**MARIELE FRANCO PEREIRA**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de licenciado em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado  
de Lima

Aprovado em: / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado de Lima  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daiana Bortoluzzi Baldoni  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Especialista Camila Severo Nunes  
Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso aos meus filhos, que foram a inspiração para a construção do mesmo, e dedico também a minha orientadora, professora Doutora Edilma Machado de Lima que sempre foi uma amiga e conseguiu me conduzir com sabedoria na confecção desse trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu marido Rogério da Costa, por ter me apoiado desde o início de minha graduação, quando ingressei no curso de pedagogia e me encontrava cadeirante naquele momento devido a um acidente. Por 3 meses ele ficou todas as noites na frente da universidade me esperando ou para, caso necessitasse ajuda, quando me apoiou em não desistir — em alguns momentos de incertezas —, e muitas noites com minha ausência nesses cinco anos de curso.

Agradeço também minha amiga e colega Catiélem Campodonio Ribeiro, que quando precisei de auxílio com meu bebê para realizações de estágios, sempre esteve presente e disposta, ajudando na minha caminhada.

Agradecer também, minha colega e amiga Nidia da Rosa Cherolt por compartilhar comigo esses anos de aprendizado, me aguentando e também me apoiando em muitos momentos que precisei, me fortalecendo e me apoiando com suas palavras de sabedoria.

Quero também agradecer minha banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Daiana Bortoluzzi Baldoni e a Prof.<sup>a</sup> Especialista Camila Severo Nunes, por aceitarem fazer parte da minha defesa de TCC e disponibilizarem esse tempo comigo.

"O conhecimento partilhado em igualdade de condições, com todos, deve ser a motivação de nossa existência" (anônimo)

## RESUMO

No presente Trabalho de Conclusão de Curso foi abordado os desafios e as possibilidades de ensino e aprendizagem de alunos com altas habilidades/super dotação (AH/SD), com ênfase na Educação Inclusiva. Importante mencionar que a fase final desse estudo se deu no início da pandemia causada pelo novo Coronavírus o que nos fez repensarmos e modificarmos seu encaminhamento. Tivemos como objetivo final investigar como o processo de inclusão dos educandos com AH/SD ocorre no âmbito escolar. O estado do conhecimento, presente em um dos capítulos, nos deu uma noção do que já havia sido produzido sobre essa temática. A investigação foi de cunho qualitativo exploratório, e como método adotamos o estudo de caso, utilizou-se como instrumento o questionário semiestruturado aplicado a professores do Ensino Básico. Podemos concluir ao final desse estudo que ainda falta mais preparo da instituição escolar para a inclusão de alunos com AH/SD em uma escola regular. Agora nesse período em que tivemos que nos readequarmos para dar continuidade a escolarização de nossos(as) alunos(as), percebemos que os/as com deficiência, ainda continuam sendo prejudicadas em termos de atendimento às suas especificidades, pois se presencialmente ainda não havíamos alcançado esse objetivo, agora, portanto se tornou muito mais complexo.

**Palavras-Chave:** Inteligência. Educação Especial. Inclusão. Pandemia.

## RESUMEN

En este trabajo de Conclusión del Curso se ha abordado los desafíos y posibilidades de enseñar y aprender a estudiantes con Altas capacidades intelectuales/superdotación (ACI/SD), con énfasis en la Educación Inclusiva. Es importante mencionar que la fase final de este estudio se dio al inicio de la pandemia provocada por el nuevo Coronavirus, lo que nos hizo repensar y modificar su reenvío. Nuestro objetivo final fue investigar cómo ocurre el proceso de inclusión de estudiantes con ACI/SD en el entorno escolar. El estado del conocimiento, presente en uno de los capítulos, nos dio una idea de lo que ya se había producido sobre este tema. La investigación fue de carácter exploratorio cualitativo, y como método se adoptó el estudio de caso, se utilizó como instrumento el cuestionario semiestructurado aplicado a docentes de Educación Primaria. Podemos concluir al final de este estudio que la institución escolar aún carece de preparación para la inclusión de estudiantes con ACI/SD en una escuela regular. Ahora en este período en que tuvimos que nos reajustarnos para continuar la escolarización de nuestros alumnos, nos dimos cuenta de que los discapacitados aún siguen siendo perjudicados en cuanto al cumplimiento de sus especificidades, porque si no los teníamos presencialmente, logrado ese objetivo ahora, por lo que se ha vuelto mucho más complejo.

**Palabras Clave:** Inteligencia. Educación especial. Inclusión. Pandemia



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 TRAJETORIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA E JUSTIFICATIVA</b> .....	11
<b>3 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	13
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
4.1 PERÍODOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO EXTERMÍNIO A INCLUSÃO .....	18
4.1.1 O extermínio das PCD na antiguidade .....	18
4.1.2 A segregação das Pessoas com Deficiência .....	21
4.1.3 Integração das Pessoas com Deficiência: alguns avanços importantes .....	22
4.1.4 Paradigma da Inclusão: um novo olhar acerca das Pessoas com Deficiência .....	25
4.2 BASES LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL .....	26
4.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	30
4.3.1 Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar: desafios e perspectivas .....	33
<b>5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	38
5.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO .....	38
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>APÊNDICES</b> .....	62

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início do ano de 2020, estamos vivenciando uma pandemia causada pela COVID-19<sup>1</sup>, nessa realidade tivemos que nos desafiar e nos adequarmos a uma nova forma de vida e de interação social. No âmbito educacional, a educação escolar teve que se moldar, quase que do dia pra noite, para uma modalidade de ensino remoto<sup>2</sup>. Nesse contexto, a inclusão da diversidade humana está temporariamente reclusa em suas casas e longe dos meios sociais. Apesar de existirem leis e políticas públicas que garantam a todos, escolarização em escolas públicas, nesse momento atípico se fez necessário uma adequação em relação a esse ensino.

A inclusão de alunos com deficiência sempre foi um processo com concepções diversas e com contrariedades. Considerando essa realidade, nesse momento, os processos escolares em relação a esses educandos, necessitam, mais do que nunca, de uma atuação diferenciada por parte do professor e da escola. O contexto em que vivemos na atual realidade nos instiga a procurar meios de adequação para esses alunos, a fim de que o distanciamento social imposto pela pandemia não seja um motivo para prejudicar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, em especial, os com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que são o foco do nosso estudo.

Levando em consideração o que apresentamos acima, buscou-se nessa pesquisa responder o seguinte questionamento: de que forma está ocorrendo o processo de inclusão dos educandos com AH/SD no ensino presencial e no ensino remoto em tempos de pandemia? Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi investigar como o processo de inclusão dos educandos com AH/SD ocorre no âmbito escolar e domiciliar, ao se considerar o contexto do ensino remoto.

Para alcançar o objetivo geral a que se destinou essa pesquisa e responder à questão norteadora, podem ser destacados os seguintes objetivos específicos: conhecer as produções científicas relacionadas ao tema por meio do estado do conhecimento; analisar o processo de aprendizagem dos educandos com AH/SD nas

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo Novo Coronavírus, e no início deste ano se propagou para diversos países do mundo, sendo considerada uma pandemia.

<sup>2</sup> O Ensino Remoto é uma modalidade educacional temporária perante a pandemia da COVID-19, como forma de dar continuidade ao processo de ensino na Educação e na Educação Superior (HODGES et al., 2020). Disponível em <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 08 jun. 2020.

instituições de ensino regular; compreender como a educação inclusiva está sendo realizada na modalidade de ensino remoto, especialmente, dos alunos com AH/SD.

A seguir, no primeiro capítulo será apresentada a Revisão de Literatura que fundamenta a temática da educação inclusiva. Após, a seção metodológica que discute a proposta e os procedimentos realizados para responder ao problema de pesquisa, a análise dos dados coletados e por fim, nossas considerações finais.

## 2 TRAJETORIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA E JUSTIFICATIVA

Minha<sup>3</sup> trajetória como pesquisadora está basicamente ligada ao tema escolhido para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso e, para evidenciar as vivências que me levaram a me interessar pelo assunto, farei um breve relato sobre minha experiência como mãe do meu primogênito, que nasceu no ano de 2002.

Exatamente com seus três anos de idade, ainda não falava muitas palavras, mas a partir dos 3 anos e 6 meses começou a desenvolver muito sua linguagem, sem falar nada incorreto ou pronúncia errada. Certo dia, para minha surpresa, meu filho pegou uma revista e começou a ler, no primeiro momento achei que fosse invenção ou imaginação, logo percebi que realmente era verdade. A partir daí ele passou a demonstrar muito interesse por livros e sempre queria saber mais.

O tempo foi passando e percebi que em casa não estava conseguindo suprir sua curiosidade, então, procurei uma escola para ter auxílio e foi quando a professora me orientou a buscar algum suporte profissional. Foi nesse período que, pela primeira vez, ouvi falar sobre Altas Habilidades/Superdotação. De imediato, o diagnóstico dos médicos e as informações me assustaram, mas a partir de então, mais especificamente entre os anos de 2006 a 2010, busquei todos os meios possíveis de auxílio, a fim de me inteirar sobre as AH/SD e o que a legislação reservava de direitos.

Por meio de muitas pesquisas que realizei, fui obtendo mais informações sobre o comportamento, características, habilidades e singularidades das pessoas com AH/SD, mas ainda sem retorno satisfatório das escolas e dos profissionais. Com poucas respostas, escolhi aprofundar o estudo do tema ao longo do TCC, uma vez que como mãe não obtive um retorno no atendimento essencial na escola. Entretanto, enquanto acadêmica de Pedagogia, pude perceber que em nossa formação precisamos de mais componentes fazendo parte do currículo que trate sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação.

A falta de estudo e pesquisas sobre as AH/SD faz com que o assunto seja realmente desconhecido e, como profissional da educação, percebo a dificuldade e precariedade nos atendimentos escolares, embora esses alunos constituam o público-alvo da Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva. Como o aluno não tem

---

<sup>3</sup> Adotarei a primeira pessoa apenas nesta seção do trabalho.

dificuldades em compreender os conhecimentos escolares, muitas vezes, torna-se invisível aos professores, que não exigem seu diagnóstico visto que é considerado um 'gênio' ou 'sabe-tudo'.

Muitas vezes, os apelidos e o preconceito fazem parte do cotidiano do aluno com Altas Habilidades e Superdotação e isso, contribui para a desmotivação. Nesse sentido, acredito que investir na formação de professores, tanto inicial como continuada, deva ser prioridade por parte das instituições de Ensino Superior, bem como das escolas de Educação Básica.

Por fim, posso dizer que já estava pensando que a experiência vivenciada com meu primogênito seria um capítulo encerrado em minha vida pessoal, mas para minha surpresa, tenho observado meu filho de apenas dois anos que já apresenta traços de Altas Habilidades/ Superdotação. Então, posso dizer que minha trajetória de pesquisa nessa temática não se limitará a este TCC, pois, penso ser necessário expandir minha formação a nível de pós-graduação, agora, já possuindo uma bagagem mais consistente sobre as AH/SD.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Quando da realização de uma pesquisa, saber o que se tem produzido na área em que o estudo se debruçará é de fundamental importância, considerando o número expressivo de produção intelectual disponível nos repositórios, seja de instituições de ensino ou não. Atualmente com os inúmeros recursos tecnológicos, temos a possibilidade de mapear e/ou coletar dados com mais facilidade, menor tempo e eficiência, pois as janelas para o mundo estão abertas na grande rede de alcance mundial que em inglês recebe o nome de World Wide Web, a WEB<sup>4</sup>. Nas palavras de Jiménez (2004, p. 35) o que corrobora com que pontuamos:

A Internet ganha importância como uma nova e poderosa ferramenta contra a fragmentação do conhecimento investigativo, se usada de acordo com sua identidade e possibilidades, ou seja, como uma forma interativa de transmitir informação instantânea horizontalmente para uma grande parte do mundo (tradução nossa).

Para a realização do estado do conhecimento ou estado da arte — termos utilizados para o processo de mapeamento de trabalhos que foram produzidos em uma determinada área, a observação e seguimento de um passo a passo é importante, pois auxiliará na coleta e, posterior análise dos materiais (ROMANOWSKI, 2002). “Embora recentes, os estudos de ‘estado da arte’ que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

Passando, portanto, a descrever o processo de elaboração, a seleção dos dados coletados em Teses e Dissertações para a produção do Estado do Conhecimento foi realizado através da Base de Dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na plataforma *on-line*. A elaboração do Estado do Conhecimento foi realizada a partir de duas dissertações e duas teses publicadas no ano de 2018, recorte temporal escolhido, acerca do tema proposto nesse trabalho.

---

<sup>4</sup> WWW. Trata-se de um sistema interligado de arquivos e informações executados na internet. O modelo também é um sistema de hipermídia que em sua tradução literal significa "teia em todo o mundo" representando o poder de conectar o planeta e transmitir informações para qualquer lugar. Disponível em: <https://canaltech.com.br/produtos/o-que-significa-www/>.

Os descritores utilizados para filtrar conforme a temática da pesquisa foram: Altas Habilidades/Superdotação e Educação. A partir disso, duas dissertações e duas teses foram escolhidas, com base no título, resumo e palavras-chave, a fim de analisar as produções que mais se aproximam do assunto discutido nesse estudo, ou seja, que estudem a temática das Altas Habilidades/Superdotação e educação.

A dissertação com o título de “Altas Habilidades ou Superdotação: Implicações na Prática Docente” está vinculada ao programa de pós graduação em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Essa pesquisa teve como objetivo geral construir um protocolo complementar de identificação das Altas Habilidades, sendo realizada por meio da narrativa de docentes e de análise documental de legislações e políticas relacionadas ao público-alvo. Além disso, a autora traz importantes conceitos do campo inclusivo e da aprendizagem dos alunos com AH/SD, que têm muitas questões em comum com a proposta deste trabalho.

Mesmo que a dissertação apresente pontos teóricos e legais importantes para se pensar a inclusão, o foco se refere ao processo de avaliação inicial e diagnóstico das Altas Habilidades, pois, segundo a pesquisadora muitos docentes ainda consideram complexa a sua identificação, contribuindo para o “Fenômeno da Invisibilidade” (GONÇALVES, 2018, p. 21). Diante desse desafio, ela coloca a necessidade de professores reflexivos, que atuem com amparo teórico e prático acerca da Educação Inclusiva.

Quanto à finalidade principal do estudo, a autora propõe a utilização de jogos de aprendizagem para qualificar o processo de diagnóstico pelos professores do ensino regular, recurso que normalmente é usado apenas para trabalhar habilidades e conhecimentos escolares. Os resultados demonstram que os docentes passaram a reconhecer o papel dos jogos como instrumentos de diagnóstico das AH/SD na sala de aula e, por isso, o produto final da dissertação é um protocolo para a sua identificação, o que inclui oficina e catálogo de jogos. Por fim, Gonçalves afirma que “conhecer as narrativas dos professores, oferecer formação através das oficinas pedagógicas e utilizar os jogos de aprendizagem no processo de identificação, contribuem para diminuir a invisibilidade do aluno” (GONÇALVES, 2018, p. 87).

A segunda dissertação intitulada “Inclusão Escolar? O aluno com Altas Habilidades/Superdotação em escola ribeirinha na Amazônia”, do Programa Educação Escolar, é pertencente à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. O objetivo geral do estudo foi investigar o processo de inclusão de alunos com

Altas Habilidades/Superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma Escola ribeirinha localizada no município de Mazagão no Estado do Amapá.

Metodologicamente, o pesquisador realizou entrevistas semiestruturadas com dois professores, do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, um aluno com AH/SD, o coordenador pedagógico e o diretor da instituição, além de observações e registros fotográficos. Tanto a proposta apresentada nessa dissertação quanto essa pesquisa buscam analisar o contexto escolar de um município em especial, a fim de conhecer o processo de inclusão dos alunos diagnosticados com AH/SD em uma instituição pública de ensino. Assim, a realidade escolar é investigada acerca da temática como forma de compreender e contribuir para a inclusão.

O autor da pesquisa, assim como neste trabalho, apresenta um breve histórico do processo de exclusão à inclusão escolar dos educandos com deficiência e discute concepções de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão do público-alvo. A partir das entrevistas e observações, o pesquisador elaborou categorias para a análise do contexto inclusivo na escola relacionadas à formação continuada acerca das AH/SD, acessibilidade, estrutura física e administrativa, e por fim, a terceira categoria aborda a prática pedagógica em classes multisseriadas e a interação social.

Ferreira destaca como resultados os desafios da “formação de professores e de toda equipe escolar, de infraestrutura, de organização das salas de aula, entre outros” (FERREIRA, 2018, p. 07). Essas dificuldades são aspectos que prejudicam o processo inclusivo dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação na instituição escolar pesquisada. Assim, o estudo evidenciou a realidade desses alunos, que, muitas vezes, não são contemplados em uma proposta de inclusão.

A primeira tese escolhida tem o título de “A (in)visibilidade dos estudantes Alto-Habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira”, do Programa de Pós Graduação em Educação promovido pela Universidade Metodista de São Paulo. Conforme o próprio título já mostra, o objetivo geral da pesquisa é analisar a situação de invisibilidade dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com a finalidade de conhecer o processo de invisibilidade desses educandos e os motivos que levam a essa situação de exclusão.

O autor da tese, Leandro da Nobrega Pinheiro, justifica o estudo dessa temática ao afirmar que mesmo tendo o direito reconhecido de ser incluído no espaço escolar e no Atendimento Educacional Especializado, os alunos com AH/SD acabam sendo desconsiderados nas escolas (PINHEIRO, 2018). Para responder à questão de



pesquisa e alcançar o objetivo geral, a metodologia foi desenvolvida a partir de análise documental de legislações e outros materiais sobre esse assunto. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo com educadores de redes de ensino da Baixada Santista e Grande ABC e com alunos, com a realização de questionários, entrevistas e atividades de formação dos docentes sobre o tema.

Antes de analisar os dados da pesquisa de campo, a tese apresenta algumas seções voltadas aos conceitos relacionados, o papel dos pais e responsáveis dedicados, a negação que acontece diante do diagnóstico, a história das AH/SD no Brasil, a produção científica sobre isso, entre outras discussões. A tese conclui a pesquisa com a seção que analisa esse fenômeno da invisibilidade segundo a visão dos profissionais da educação, demonstrando os possíveis motivos que levaram a essa realidade.

As pesquisas demonstraram que a invisibilidade tem a ver com a função social da escola e suas concepções sobre a inclusão dos alunos com Altas Habilidades, já que a escola tradicional prefere manter as ideias de igualdade entre as pessoas e ignorar as diferenças e as deficiências dos educandos. Assim, “o silêncio e a invisibilidade tornam-se a posição estratégica mais adequada” (PINHEIRO, 2018, p. 456), esquecendo dos alunos com AH/SD. A tese coloca que as soluções necessárias são o rompimento com a ‘genialidade’, construir a ideia de escola no todo, fazer mudanças estruturais e desenvolver produções de diversas áreas.

A tese elaborada por Patrícia Melo do Monte, com o título de “Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, é pertencente ao Programa de pós-graduação em Educação desenvolvido pela Fundação Universidade Federal do Piauí. O objetivo principal do estudo foi o de analisar os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com AH/SD, pois as concepções dos docentes são questões essenciais a serem consideradas no processo inclusivo.

Quanto a metodologia da pesquisa, a autora defende a utilização do sistema teórico relacionado à subjetividade, já que com base nessa proposta é possível analisar diferentes aspectos e problemas a partir de uma visão complexa e dinâmica sobre o assunto abordado (MONTE, 2018). A Teoria da Subjetividade valoriza a trajetória e as experiências vividas por cada pessoa como forma de compreender sua história e identidade e, assim, entender suas concepções e pontos de vista sobre a inclusão dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar.

A pesquisadora ao longo da tese usou esse referencial para analisar as singularidades de cada professor e educador e investigar essas relações com o desenvolvimento desses alunos. A pesquisa foi realizada com uma docente que atua no campo, em uma escola de Teresina e contou com a participação de outros professores, coordenadora pedagógica e psicólogos como auxiliares do estudo. Diante da Teoria da Subjetividade, a autora utilizou diversos métodos como “entrevistas, completamento de frases, composição, caixa de crenças, linha da vida” (MONTE, 2018, p. 07).

A tese divide os resultados em dois eixos de análise, em que o primeiro se refere aos pontos positivos da escola quanto à inclusão dos alunos com AH/SD, e o segundo eixo discute os processos subjetivos de uma docente com relação a seus educandos. De forma geral, a tese mostra como resultados que favorecem a inclusão, a coletividade das práticas educativas e da formação entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, pertencimento pela escola, além dos profissionais terem um olhar dos alunos com AH/SD não como ‘problemas’ na sala de aula, mas como facilitadores do ensino na escola.

As duas dissertações e as duas teses analisadas no Estado do Conhecimento pesquisaram o processo de inclusão dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação, enquanto público-alvo da Educação Especial. Embora, os objetivos de cada documento tenham sido diferentes e específicos, segundo cada pesquisador, os estudos discutiram questões importantes para o presente trabalho, como a história de inclusão desses educandos, as legislações e políticas relacionadas, os conceitos e definições, formação docente, papel do profissional do AEE e a invisibilidade diante das AH/SD.

## **4 REVISÃO DE LITERATURA**

### **4.1 PERÍODOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO EXTERMÍNIO A INCLUSÃO**

Compreender a Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, requer olharmos para o processo histórico de inserção das pessoas com deficiência (PCD) na sociedade. Essa evolução de conceitos e visões acerca da deficiência foi se modificando ao longo do tempo nos períodos denominados de extermínio, segregação, integração e inclusão. Dentre estes, vamos nos dedicar, primeiramente, ao estudo do primeiro período, que percorre desde a Antiguidade até a Idade Média. Nesse sentido, “conhecer as diferentes maneiras de convivência entre as pessoas em cada época é entender que a visão sobre deficiência é social e historicamente construída” (CORRÊA, 2010, p. 10).

#### **4.1.1 O extermínio das PCD na antiguidade**

O extermínio foi um período que permaneceu por muitos séculos, desde a antiguidade, surgida com o nascimento da escrita por volta de 4.000 a. C., até a Idade Média, que foi até o século V d. C. (LEMOS, 2009). Caracteriza-se pela total rejeição às pessoas com deficiência, repercutindo no extermínio ou abandono destes sujeitos que, segundo a sociedade da época, deveriam ser eliminados do convívio social, muitas vezes, não sendo considerados como seres humanos.

A prática de eliminar as pessoas com deficiência, considerados como anormais, surgiu muito antes da antiguidade, vem desde os primeiros grupos humanos na qual a caça e a pesca eram as atividades que garantiam a sobrevivência (LEMOS, 2009). Assim, nos períodos Paleolítico (Idade da Pedra Lascada) e o Neolítico (Idade da Pedra Polida), embora com o avanço de organização devido aos novos instrumentos e ferramentas para cultivo e sobrevivência, a prática de extermínio continuou sendo cometida pelas sociedades primitivas.

Isso se dava, porque era praticamente impossível as pessoas com deficiência se locomoverem com sua tribo para outros ambientes em busca de melhores condições, “sendo prática comum de certas tribos se desfazerem dos “deficientes” uma vez que eles representavam um fardo e um perigo para todo o grupo” (DICHER,

TREVISAM, s/d, p. 3). A partir do contexto social desta época, as práticas de extermínio dos deficientes foram se manifestando nos diferentes povos e civilizações, cada uma com rituais, influências religiosas e tradições próprias de sua história.

Em Roma, de acordo com suas leis, era proibido matar crianças menores de três anos de idade, a não ser no caso de apresentar alguma deficiência, mutilação ou ser considerada inútil (SILVA, 2009). Portanto, as pessoas com deficiência eram exterminadas da sociedade, sendo previsto em lei a morte dessas crianças com deficiência. Segundo Negreiros (2014, p. 15),

Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças “defeituosas”, mas havia um outro recurso além da execução que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe.

Assim, algumas crianças pequenas e até mesmo bebês eram abandonados à margem do Rio Tibre e explorados por escravos para pedir esmola para a sociedade romana, pois esse era um negócio bem lucrativo. Além disso, as meninas e moças com deficiência física, mental ou intelectual eram forçadas a trabalhar como prostitutas e os meninos cegos eram utilizados como remadores, ou simplesmente se dedicavam a pedir esmolas (SILVA, 2009).

Essa visão de extermínio na civilização romana continuou por muito tempo, e quando não eram mortas, as pessoas com deficiência viviam em situação precária, sobrevivendo de esmolas, sofrendo constantes humilhações e sendo explorado por outras pessoas que queriam lucrar à custa do trabalho das crianças. Roma, na antiguidade, teve o extermínio das pessoas com deficiência como um direito dos cidadãos romanos<sup>5</sup>.

Na Grécia antiga, mais especificamente em Esparta, a condição física do ser humano era essencial, visto ser uma cidade-estado com cultura militar muito forte e reconhecida pela arte de guerrear. Essa tradição exigia dos espartanos, preparo físico desde jovens, mente e corpo saudáveis. Portanto, nessa perspectiva, para os gregos as PCD não tinham nada a contribuir com a sociedade, pelo contrário, estavam contrapondo seus ideais, sem mencionar que eram consideradas subumanas, ou seja,

---

<sup>5</sup> FREIRES, S. V. S.; CARMO, G. S. P. A inclusão das Pessoas com Deficiência na educação brasileira: da exclusão às mudanças na legislação. **Revista Educação, Ciência e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 136-152, 2017. Disponível em: <http://45.4.96.34/index.php/pedagogia/article/view/4466> Acesso em: 10 ago. 2020.

uma pessoa que está abaixo da vida humana. Corrobora conosco Pessotti (1984, p. 3) ao afirmar que:

[...] em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais.

O extermínio das pessoas com algum tipo de deficiência, também era defendido por grandes nomes como Platão, que no dizer de Silva (1987, p. 84):

Ao filosofar sobre uma utópica república completamente nova para a Grécia, Platão afirma: ... 'e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer' [...] Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto ('República', de Platão). [...] estabelecerás em nossa república uma medicina e uma jurisprudência, como acabamos de dizer, que se limitem ao cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa.

O mencionado acima reforça a não aceitação das PCD pela sociedade grega, para eles, ainda enquanto crianças deveriam ser eliminadas. Em Atenas, quando nascia uma criança perfeita era dada uma grande festa, caso a festa não acontecesse era sabido que a criança era disforme, então cabia ao pai o extermínio do próprio filho ou abandoná-lo à própria sorte.

Aristóteles, também era apoiador desse melhoramento racial, mais conhecido por eugenia<sup>6</sup>, praticado na antiguidade. Ele dizia que "quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" ('Politics', de Aristóteles) (SILVA, 1987, p. 84). Pessotti, também nos traz que,

Para Aristóteles, até mesmo os filhos normais, excedentes, podem ser 'expostos' em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da Política, mas fatal para as pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica (1984, p. 8).

---

<sup>6</sup> O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente (GALTON apud GOLDIN, 1998). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>

A partir do exposto, percebe-se que o extermínio de Pessoas com Deficiência foi uma prática que perdurou por longo período, baseado em uma concepção que considerava esses sujeitos como seres sem valor e utilidade para a sociedade em geral. No decorrer da história, a condição das PCD vai se modificando, conforme evidencia a seguinte seção, que apresenta o período da segregação.

#### **4.1.2 A segregação das Pessoas com Deficiência**

O período histórico de extermínio começa a mudar no fim da Idade Média, com o advento do Cristianismo com a igreja católica, que passou a ver a PCD como um ser com alma, e seu extermínio, abandono e maus tratos eram vistos como inaceitável pela fé cristã (CORRÊA, 2010). A partir desse momento as pessoas com qualquer deficiência passaram a ser cuidadas e mantidas, a rejeição da antiguidade, transformou-se na idade média na ambiguidade de proteção e segregação dos deficientes. Estes, eram “ora considerados como protegidos de Deus – les enfants du bon Dieu” (PESSOTTI, 1984, p. 8) –, ora tratados como seres endemoniados.

Na Idade Média os deficientes, mesmo assumindo a condição de pessoas pela sociedade cristã, ainda eram vistos como necessitados da caridade, a própria religião carregada de cultura, que trazia o homem como semelhança de Deus, acreditavam na ideia da condição humana como perfeita tanto física e mental, e as pessoas que não possuíam essa condição não eram “parecidos com Deus” então não mereciam as mesmas condições, eram postos às margens da sociedade, pessoas que precisavam de caridade, mas não de viver como iguais (MAZZOTA, 2005).

Nesse momento, ganha força o caráter assistencialista com relação às PCD, que passa a garantir as condições necessárias para a sobrevivência dos deficientes em instituições afastadas do convívio social. Os médicos Paracelsos e Cardano começaram a considerar a deficiência como uma questão médica, refutando a ideia moral e religiosa de castigo ou possessão demoníaca que preponderava na época, apontando à medicina o caráter de estudar e decidir sobre a vida dessas pessoas (CORRÊA, 2010).

A educação dedicava-se à “cura” dos deficientes a partir de métodos desenvolvidos por médicos e educadores como Jean Itard que estudou o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência, como o caso do menino lobo de Aveyron. A fé e a moral não permitiam o extermínio das pessoas com

deficiência, mas esses indivíduos representavam para o governo e para as famílias um fardo pesado para se encarregarem.

Pessotti (1984, p. 31). corrobora com essa questão, ao esclarecer que a solução para essa problemática é a segregação, visto que “não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”. Nesse contexto, as pessoas com deficiência ficavam confinadas em hospitais psiquiátricos, asilos ou igrejas, tendo direito à abrigo, alimentação e vestimentas, mas sendo isolados da interação e da vida em sociedade (LEMOS, 2009).

Foi nesse contexto que um número extenso de instituições foram criadas no mundo inteiro, especialmente na Europa, a exemplo de grandes hospitais como:

Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethleheni na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, "libertinos", delinqüentes, mutilados e "possessos" que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas.

Nesse momento, as pessoas com deficiência eram considerados seres inúteis aos olhos da sociedade, sem possibilidades de participar ativamente do contexto social e profissional. A finalidade dos hospitais, dos hospícios e das demais instituições da época se restringiam ao viés médico, sendo realizados tratamentos a partir de medicamentos. Dessa forma, o atendimento às pessoas com deficiência visava à prevenção do abandono em razão das concepções relacionadas à fé cristã e à moral.

A visão médica predominante não se direcionava ao desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos. Em decorrência disso, a necessidade de aprimorar a capacidade “sensorial e de treino intelectual ou mental não encontra socorro na psicologia de então, mais que tudo especulativa: as questões de conduta estão assumidas pelo clérigo e pelo médico” (PESSOTTI, 1984, p. 33). A segregação encontra amparo nas pesquisas dos médicos neurologistas e demais profissionais com influência na área, sendo as instituições mencionadas os espaços de abrigo das pessoas com deficiência.

#### **4.1.3 Integração das Pessoas com Deficiência: alguns avanços importantes**

Um marco significativo na educação de pessoas com deficiência visual foi em 1784, quando criada a primeira instituição para cegos em Paris por Valentin Hauy (1745-1822), que ensinava por meio de um método de comunicação com letras em relevo. Entretanto, em 1829, Louis Braille fez modificações nesta comunicação, que posteriormente, foi denominada de Braille, sendo o mais utilizado até hoje (MAZZOTTA, 2001). No Brasil, seguindo o modelo médico-escolar europeu, as primeiras instituições foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 por D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, o Hospital Psiquiátrico da Bahia e o Hospital Juliano Moreira em Salvador, criados em 1874, mas no decorrer do século XIX diversas instituições ampliaram o atendimento às pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco para a garantia de direitos essenciais à qualidade de vida das pessoas, documento fundamental diante do cenário pós-guerra (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Quanto à educação, a defendeu como um direito de todos os cidadãos independente de contexto social, econômico, sexo, cor ou idade, passando a valorizar as PCD como sujeitos capazes de aprender e se integrar na sociedade e no espaço escolar.

A Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Benjamin Constant realizaram, em 1947, o primeiro curso de Especialização de professores na Didática para Cegos; e, em 1954, é fundada a APAE, primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (CORRÊA, 2010). Até então não existiam normativas que demonstrassem interesse em um contexto de inclusão, mas voltavam-se à segregação das PCD em espaços separados do convívio social.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais”<sup>7</sup> à educação, frisando bem que ainda seria feita uma avaliação social e médica para o atendimento. Em seu parágrafo único, aponta que constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: “a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) Insuficiência de escolas; c) Matrícula encerrada; d) Doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961).

---

<sup>7</sup> Termo adotado na época e hoje atualizado para pessoa com deficiência através da Lei 12.796/13



A partir desse momento, especialmente a partir da década de 70, muitos países passaram a adotar os princípios da normalização, que, de acordo com Corrêa (2010, p. 67):

Significa oferecer [as pessoas com deficiência] as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais das outras pessoas. Normalização significa aceitar a maneira de esses indivíduos viverem, com direitos e deveres. Significa respeitar as características pessoais (grifo nosso).

Nesse contexto de mudanças de concepções sobre as pessoas com deficiência, pode ser caracterizado o paradigma da integração. Com base neste ideal da Educação Especial, o ensino regular tornou-se menos restrito a fim de garantir o acesso de pessoas com deficiência em classes especiais nas escolas regulares, sendo integrados a este espaço que foi reconhecido como direito universal.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, defendeu a educação das pessoas excepcionais como uma questão do ensino regular, evidenciando os novos caminhos das políticas nacionais. Nesta linha, em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), visando o desenvolvimento de pesquisas, programas e ações na área (BRASIL, 1973), que, posteriormente, transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Grandes avanços foram conquistados, uma vez que as legislações e políticas nacionais começaram a se dedicar a integração das pessoas com deficiência no ensino regular, entretanto, no entender de Mantoan (2003, p. 18), “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”. Pacheco e Alves (2007, p. 245) corroboram com a autora, ao enfatizar que a integração representou um “esforço unilateral da pessoa com deficiência, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, não satisfazendo, assim, os direitos de todas as pessoas com deficiência”.

Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), “composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez” (UFSC, 2008). A partir da década de 1980, inúmeras políticas e conferências internacionais são desenvolvidas na direção da inclusão escolar, visando romper com a integração precária que acontecia no ensino regular. Para analisar esses avanços rumo à inclusão das pessoas com deficiência, a seção seguinte irá abordar o período mais recente que trata do paradigma da inclusão.

#### **4.1.4 Paradigma da Inclusão: um novo olhar acerca das Pessoas com Deficiência**

A inclusão social passa a representar uma necessidade para garantir que todos os direitos sejam assegurados às PCD. Para isso, inúmeras políticas educacionais, propostas e conferências foram sendo promovidas com a finalidade de tornar efetivas as legislações do campo. No momento inicial de discussão destes novos ideais inclusivos, cabe ressaltar a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, sinaliza aos governos participantes desse encontro a preocupação com os altos índices de crianças e jovens sem escolarização. Como uma proposta para possível solução do problema convida a todos que realizem transformações em seus sistemas de ensino assegurando acesso e permanência de todos na escola.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõem como alternativa aos problemas educacionais que repercutem na exclusão social dos educandos e suas famílias, um estudo aprofundado para refletir sobre tais questões. A partir das discussões empreendidas na conferência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos defendeu como objetivos educacionais a universalização do acesso à Educação Básica, o foco nos processos de aprendizagem, a oferta de espaços escolares adequados e o fortalecimento de parcerias e articulações para qualificar a educação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Outro encontro de grande repercussão e importância para a área da Educação Especial foi a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha em 1994. Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca e em seu teor traz orientações para o combate a atitudes de práticas discriminatórias. Esse documento, aponta sobre a importância de uma educação de qualidade para todos, atentando que alunos com deficiência têm o direito de aprender com todos nas escolas comuns. Entretanto as recomendações, também dizem que as:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994a).

Outro documento mundial discutido em direção à educação inclusiva, foi a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, fomentada pela Organização das Nações Unidas em 2006, e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Tal iniciativa reafirmou os direitos das pessoas com deficiência perante a sociedade, ressaltando, também, a importância da escola para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos (BRASIL, 2009a).

A diversidade humana está presente em nossas escolas, assim todas e todos estudantes têm o direito de frequentar a escola e receber uma educação que atenda às suas necessidades, bem como respeite suas especificidades. Cada um e cada uma tem o seu tempo e forma de aprender, portanto estar atento a essas questões, é fundamental. É em razão da multiplicidade econômica, social, cultural, étnica e política que adentra as escolas, que tais marcos legislativos mundiais passaram a vigorar desde então. A seguir, serão discutidas as principais normatizações que tratam da Inclusão no Brasil, instituídas com base nesses documentos mundiais.

#### 4.2 BASES LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Com relação aos educandos com deficiência, a Constituição Federal (CF) Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que será garantido Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), representando o início de um período de transição entre a integração e a inclusão. Em seu art. 3º, inciso IV, aponta como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Além disso, a Constituição defende que a educação é um direito de todos e quem deve se responsabilizar é o Estado e a família com vistas a preparar cidadãos para exercerem seus papéis na sociedade. Da mesma forma, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Tais legislações, vão ao encontro das discussões mundiais, que defendem a universalização do ensino a inclusão escolar como princípios fundamentais para a educação.

Em razão da repercussão da Declaração de Salamanca, que trouxe importantes reflexões acerca da temática, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial. Embora a inclusão escolar passe a ser mais discutida como proposta educacional, ainda se percebe a continuação de legislações e práticas voltadas à integração. A integração dos alunos com deficiência ao ensino regular deve ocorrer somente quando tiverem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19).

Assim, percebe-se que os educandos com deficiência continuam sendo integrados no ambiente escolar, mas não efetivamente incluídos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no parágrafo segundo do artigo 58, estabelece a mesma concepção afirmada na política mencionada anteriormente, ao enfatizar que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

A Convenção da Organização dos Estados Americanos, ocorrida na Guatemala, em 1999, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Dentre os princípios e estratégias definidos aos países americanos para a efetivação dos direitos das PCD, as maiores contribuições do evento dizem respeito à defesa da igualdade dos direitos fundamentais, especialmente, aquele que se refere à proteção contra a discriminação em razão das deficiências (BRASIL, 2001a). Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, afirmam que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições

necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001b).

Ao mesmo tempo em que as diretrizes reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado para complementar o ensino regular, admitem em casos específicos em que se considere necessário, que a Educação Especial possa ser desenvolvida em outros espaços sociais. Essa medida acaba transferindo e negando a escola como uma instituição capaz de garantir uma educação inclusiva à sociedade, segregando as PCD da escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, delineou objetivos e metas específicas para cada nível e modalidade de ensino. Dentre as modalidades foram definidas diretrizes para a Educação Especial, assumindo como tendência pedagógica a “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2001c). Além disso, define como público-alvo os educandos que apresentem:

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2001c).

Após, no ano de 2003, o Programa Educação Inclusiva é implementado pelo MEC, reafirmando o direito à diversidade, à inclusão escolar de todos os sujeitos, à acessibilidade, ao Atendimento Educacional Especializado e à formação profissional aos educadores acerca desse novo paradigma (BRASIL, 2005a). Um ano depois, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, a fim de introduzir a proposta inclusiva, bem como seus princípios, ações, objetivos e concepções (BRASIL, 2004a).

A redução de barreiras físicas é um aspecto fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Por isso, foi desenvolvido o Programa Brasil Acessível em consonância com as normas definidas no Decreto nº 5.296/04, que ressaltaram a importância da promoção da acessibilidade para ampliar a mobilidade das PCD no espaço escolar e na sociedade (BRASIL, 2004b). Já o Decreto nº 5.626/05, dispõe

sobre a inclusão da Libras, Língua Brasileira de Sinais, como disciplina curricular e como a primeira língua dos alunos surdos (BRASIL, 2005b), representando um avanço importante para a comunidade surda no ensino regular.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado em 2007, apresenta uma visão sistêmica de educação, contrária à fragmentação do sistema educacional, que objetiva articular as propostas estabelecidas pelo governo, estados e municípios em busca de maior qualidade à Educação Básica, Ensino Superior, Educação Profissional e Tecnológica. Assume a concepção de que educar exige o respeito pelos “indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2007).

Cabe salientar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto 6.571/2008, que definiu as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação como o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, o documento foi criado para orientar o sistema educativo acerca das condições de acesso e permanência nas escolas, da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, da importância da intersetorialidade e da acessibilidade como estratégia para reduzir as barreiras (BRASIL, 2008).

A respeito do AEE, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, define que o atendimento aos educandos com deficiência deverá ocorrer no contraturno escolar, ofertado “em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009b). Destina-se ao público-alvo mencionado como forma complementar a aprendizagem e minimizar as barreiras pedagógicas que dificultam sua inclusão social.

Nos anos seguintes, diversos programas e iniciativas foram instituídos na perspectiva educacional inclusiva, todavia, foi no ano de 2015 que foi conquistado um marco legal essencial no Brasil. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que aponta como finalidade principal “promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Esse processo histórico dedicado aos direitos das PCD, especialmente a respeito da educação, representa o quanto o Brasil avançou legalmente em busca de assegurar, efetivamente, a plena inclusão de todos os sujeitos na sociedade em que vivemos. Na seção seguinte, será abordada a trajetória legal do público-alvo dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação.

#### 4.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A partir da década de 1920 começam as primeiras iniciativas direcionadas às testagens das Altas Habilidades/Superdotação e aprofundam-se os estudos no campo. No ano de 1929, realizou-se o primeiro atendimento especializado aos alunos “super-normaes<sup>8</sup>” no Rio de Janeiro (DELOU, 2007), entretanto, embora o estado reconhecesse a necessidade de atenção especial a este público, não houve uma organização legal de documentos e políticas direcionadas a área.

Neste momento histórico, já havia produções e obras acerca da temática desenvolvida por professores do estado, na qual a maioria realizava intensas críticas a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas com esses alunos. Dentre os pesquisadores, se destacava o trabalho de Helena Antipoff, psicóloga russa, que foi convidada para ministrar a disciplina de psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, situada em Belo Horizonte (DELOU, 2007). Tal iniciativa teve a finalidade de formar educadores com base nas ideias da escola ativa<sup>9</sup> e introduzir inovações acerca dos alunos ‘excepcionais’, como eram denominados.

Mais do que o trabalho como docente, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, e “em 1938 identificou 8 (oito) crianças super-normaes pelo atendimento no Consultório Médico-Pedagógico daquela instituição fazendo menção a um novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas” (DELOU, 2007). Alguns anos após, em 1945, a educadora reuniu grupos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do meio rural para iniciar um atendimento especializado na mencionada instituição (BRASIL, 2008). Foi, portanto, o início do reconhecimento do atendimento aos educandos superdotados.

---

<sup>8</sup> Tal termo utilizado por Leoni Kaseff nesse período, assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro, foi empregado nos textos legislativos instituídos no contexto (DELOU, 2007).

<sup>9</sup> A Escola Ativa, também denominada Escola Nova, refere-se a um movimento defendido por importantes educadores que lutavam em favor de uma educação pública, obrigatória e gratuita, sendo o educando o protagonista da aprendizagem (MESQUITA, 2010, p. 64).

A LDB instituída em 1961, como já mencionada em capítulos anteriores da presente pesquisa, incluiu em seu texto, a educação dos excepcionais, termo usado por Antipoff. Nesse contexto de segregação, a ênfase no tratamento e na avaliação médica era predominante e as poucas instituições especializadas existentes tinham caráter assistencialista. Em razão do aumento dos atendimentos especiais no Brasil, a LDB promulgada em 1971, passou a assegurar que os “superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Outro marco legal relativo aos alunos superdotados refere-se à Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, que assim define este público como os educandos que possuem capacidade muito elevadas nos aspectos relacionadas à “capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado”. No mesmo ano, é criada a Secretaria de Educação Especial, que publicou em um de seus documentos um capítulo específico às AH/SD.

A Política Nacional de Educação Especial, diante das legislações publicadas anteriormente a respeito dos educandos superdotados, os inclui definitivamente como Pessoas com Deficiência. O documento conceitua tais educandos como aqueles que apresentam “em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades” (BRASIL, 1994b, p. 22). No mesmo ano, a Declaração de Salamanca também se referiu ao público, denominando de bem dotados (BRASIL, 1994a).

Nesse sentido, a LDB instituída em 1996, estabelece como direito a oferta de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, é estabelecido um ensino de qualidade a todos os educandos, respeitando o tempo, o ritmo, os interesses e as capacidades de cada pessoa. Entretanto, apesar do acesso ao ensino regular, se observa que não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem dos educandos com AH/SD (MARTINS; CHACON, 2016).

Um grande avanço, no início do século XXI, foi a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/SD em todos os estados e no Distrito Federal, no ano de 2005. Esses espaços são centros de referência para o



AEE, para o diálogo com as famílias e, também, para a formação continuada dos docentes (BRASIL, 2008).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008 incluiu os educandos com AH/SD como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado a ser considerado com atenção especial em todos os níveis e modalidades educacionais (BRASIL, 2008). Tal reconhecimento, além de favorecer e auxiliar os docentes na identificação e na realização de práticas condizentes com as capacidades de cada educando, contribui para ampliar as iniciativas na área, ampliando a inclusão de todos os alunos.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que reafirmam o público-alvo da Educação Especial, definem estratégias para sua implementação, em articulação ao ensino regular, e apontam a formação necessária ao professor do AEE. A fim de efetivar a educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação apresenta a Meta 4, que visa universalizar o acesso ao AEE, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Essas iniciativas para ampliar o atendimento especializado aos educandos Com Altas Habilidades/Superdotação são cada vez mais necessárias perante o aumento das matrículas desses alunos no ensino regular brasileiro. Segundo o Censo Escolar de 2007, aproximadamente 2.982 alunos apresentavam AH/SD no Brasil, e em 2018, o Censo Escolar apontou o número de 19.699 alunos com AH/SD (INEP, 2018).

As legislações e os documentos brasileiros que orientam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva visam garantir a qualidade e a efetividade de práticas pedagógicas adequadas às potencialidades dos educandos com deficiência. Mesmo com inúmeros avanços acerca do tema, a educação de alunos com AH/SD carece de legislações e políticas públicas específicas a este público, de forma a reduzir barreiras, desafios e preconceitos relacionados.

### **4.3.1 Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar: desafios e perspectivas**

O tema Altas Habilidades/Superdotação é uma área do conhecimento que necessita ser esclarecida e divulgada. O termo é mal compreendido para muitas pessoas, e até mesmo na educação surgem perguntas como: realmente existe a possibilidade de pessoas aprenderem sem esforço ou trata-se de um mito? Ele é inteligente acima da média, isso é possível?

O assunto Altas Habilidades/Superdotação, sugere muitas ideias na percepção das pessoas, porque se imagina que seja um gênio, que desempenha extraordinariamente uma área de conhecimento valorizada pela sociedade, um inventor, o melhor da classe, a criança que aprendeu a ler sem ajuda e que surpreende com suas indagações, que seriam próprias de uma criança de mais idade. Sugere um talento, tanto na área da música ou outra manifestação artística, e o que tem em comum nessas ideias são o desempenho notável de talento, aptidões e habilidades superiores (PÉREZ, 2018).

Essas concepções equivocadas acerca do público-alvo da Educação Especial levam a grandes dificuldades de identificação de possíveis casos de educandos com AH/SD por parte de educadores e outros profissionais. A ausência de formação qualificada sobre a temática prejudica a realização do diagnóstico e do acompanhamento pedagógico no AEE, pois além “dos mitos e crenças sociais que os convertem em párias, não usufruem das benesses que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência, seus colegas na Educação Especial” (PÉREZ, 2018, p. 12).

Dessa forma, é preciso desmistificar as características e os comportamentos das pessoas com AH/SD, com a finalidade de esclarecer os fatores que realmente merecem destaque no cotidiano escolar. Nesse sentido, Martins e Chacon (2016, p. 188) salientam que os educandos com AH/SD podem ser identificados tanto pela “expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos”.

Zaia, Nakano e Peixoto (2018) corroboram com o mencionado autor, ao compreenderem as AH/SD como um fenômeno multidimensional, que se manifesta por meio da inteligência, da emoção, da interação social e das atitudes apresentadas. Muitas vezes, a instituição escolar percebe os educandos com AH/SD apenas com

referência à cognição e aos resultados de testes e provas aplicadas, desconsiderando os demais aspectos envolvidos.

Desse modo, para esclarecer esse processo, Landau (1990) defende que somente um “alto nível de inteligência, não justificaria uma descrição de superdotação, ele manifesta uma característica que deve primeiro passar por um processo investigativo, para depois chegar à superdotação”. A observação atenta das capacidades e singularidades que os educandos apresentam, é essencial para diagnosticar ainda na infância e definir estratégias para reduzir as barreiras e potencializar suas habilidades.

É inegável, portanto, que a escola tem um importante papel nessa caracterização, sendo que a obrigatoriedade de acesso e permanência nem sempre garante uma igualdade de oportunidades para esses alunos, que perante a lei devem ter um atendimento de acordo com suas necessidades diferenciadas. É necessário ofertar condições adequadas de ensino que reduzam as barreiras e dificuldades que limitam ou impedem o pleno desenvolvimento dos educandos com AH/SD.

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 631).

É comum haver uma confusão quanto à inclusão dos educandos com AH/SD como alvo da Educação Especial, visto que os próprios educadores se mostram surpresos de que esses alunos têm seu atendimento previsto na legislação. Isso se deve ao fato de que a maioria dos cursos de formação no campo educacional contemplam o tema de forma superficial, o que não permite a compreensão adequada por parte dos futuros profissionais. A falta de qualificação compromete a identificação adequada das pessoas com AH/SD e, conseqüentemente, privando os educandos da inclusão escolar.

A formação inicial dos licenciados em Pedagogia, atualmente, contempla tanto a atuação no ambiente escolar, englobando docência e outras atividades pedagógicas, quanto o exercício profissional em outros espaços educativos. Para abranger uma formação tão ampla, são estruturados currículos extensos e

fragmentados, que não conseguem articular os saberes necessários ao preparo profissional (CARVALHO, 2011). Quanto à Educação Especial, a LDB assegura formação na área para os professores que atuam no ensino regular e para os professores que trabalham no AEE (BRASIL, 1996).

Além do preparo inicial, a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, garante a formação continuada acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2001d). Perante o considerável índice de educandos com AH/SD (19.699) matriculados no ensino regular, conforme demonstrou o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a ofertar cursos de formação continuada na área, a partir de 2017 (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018).

Nesse contexto, percebe-se que nas instituições educacionais, o atendimento é direcionado aos alunos que apresentam desempenho médio ou abaixo do esperado, que são mais facilmente diagnosticados em razão dos resultados de aprendizagem. Já os educandos com Altas Habilidades são deixados de lado, muitas vezes, em razão do despreparo do educador em dar a devida importância e incentivo ao aluno. Como consequência, acabam por desenvolver problemas sociais, ansiedade, depressão ou comportamentos de rebeldia. Levando em conta essas questões, Pavão, Pavão e Negrini (2018, p. 30) afirmam que é preciso consolidar uma:

[...] formação docente bem fundamentada, com embasamentos a partir de um conceito de inteligência, conceito de Altas Habilidade/Superdotação, entre outros aspectos relevantes, pode influenciar na redução de alguns desses fatores, favorecendo para que aconteça o processo de reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais.

Assim como a formação profissional dos docentes que atuam no ensino regular ou no AEE, outro aspecto essencial é a construção de um espaço adequado para promover atividades direcionadas às capacidades de cada educando. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem ser o ambiente favorável para auxiliar e atender as necessidades de cada aluno, ajudando na construção de seus conhecimentos para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma satisfatória, minimizando as barreiras que podem dificultar seu desenvolvimento.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, visa ofertar as condições e os

recursos/equipamentos necessários à realização de atividades especializadas conforme as singularidades de cada educando público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2010). A construção de espaços que disponham de materiais adequados e inclusivos é essencial para desenvolver um trabalho de qualidade.

Para além das SRM, a construção de parcerias com as Instituições de Ensino Superior é uma questão necessária e primordial, visto que a formação inicial e continuada deve se pautar nas contribuições científicas das discussões e das pesquisas realizadas nesses espaços. A articulação entre escolas e universidades precisa ser promovida para favorecer o diálogo entre os profissionais que atuam na formação de professores e os educadores que trabalham na perspectiva da educação inclusiva.

Portanto, a verdadeira inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação passa por uma série de fatores que devem ser ofertados pelas políticas e programas educacionais. É preciso que a legislação se volte mais intensamente para o direito desses educandos, garantindo sólida formação inicial e continuada dos professores, SRM bem estruturadas e incentivo à pesquisa acadêmica acerca da temática (PÉREZ, 2018), de forma a ampliar o conhecimento sobre este tema e desmistificar crenças e equívocos relativos às AH/SD.

No cenário atual, cabe destacar o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse documento, contrariamente às legislações anteriores que priorizavam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no ensino regular, reforça a criação e o fortalecimento de escolas e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos e outros centros de atendimentos especializado para alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimentos e AH/SD (BRASIL, 2020).

Assim, o decreto defende a realização de atendimento em “classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço” (BRASIL, 2020). Levando em conta esse retrocesso ao paradigma da segregação que visa isolar as pessoas com deficiência dos espaços sociais, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e outras entidades publicaram uma nota de repúdio ao decreto:

O Decreto n. 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, fere os artigos constitucionais mencionados, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação (ABRASCO, 2020).

A nota defende que o novo decreto vai contra todas as legislações e políticas inclusivas implementadas anteriormente, ao estabelecer que os centros e classes especializadas devem ser criados ou ampliados a partir de agora, colocando a inclusão a cargo das famílias. Por isso, caminha em sentido oposto aos documentos relacionados à Educação Inclusiva no Brasil.

## 5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos, os procedimentos adotados na pesquisa e a escolha dos métodos é uma forma de orientar o pesquisador no processo da pesquisa e, assim, garantir resultados válidos e confiáveis. Esses aspectos e todos os demais relacionados ao percurso trilhado no decorrer desse estudo, é o que passaremos a apresentar no que segue.

### 5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

O estudo teve uma abordagem qualitativa, visto proporcionar o entendimento do contexto de um determinado problema mais a fundo. De acordo com Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

O objeto de estudo deste trabalho teve como foco o ensino e a aprendizagem de alunos com altas habilidades e superdotação, critérios, portanto, que não podem ser quantificados, sendo a pesquisa qualitativa a ideal para esse contexto.

As informações coletadas, de caráter exploratório, sem formar conclusões estatísticas, vêm no sentido de auxiliar a proposta do trabalho que, segundo Gil (2008, p. 27), tal metodologia visa “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...]. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento”. Conforme aponta o autor, a pesquisa exploratória apresenta maior flexibilidade para sua realização, quando comparada há pesquisas descritivas ou explicativas (GIL, 2008).

O método utilizado foi o estudo de caso, de acordo com YIN (2001, p. 32-33) é “uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, ele diz que desenvolvemos uma pesquisa de um determinado caso.

O estado do conhecimento ou, também denominado, estado da arte, constitui o tipo de pesquisa utilizado, que nas palavras de Romanowski e Ens (2006, p. 39), “os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento,

nos diferentes aspectos que geraram produções”. Com base nesse procedimento de pesquisa, foram selecionados e analisadas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que tratam das AH/SD.

Tais materiais foram coletados por meio do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na plataforma *online*. A elaboração do estado do conhecimento foi delineada a partir de teses e dissertações publicadas no ano de 2018 acerca da temática proposta nesse trabalho.

Além da coleta desses materiais no repositório da CAPES, optou-se pela realização de um questionário aberto. Esse instrumento foi aplicado a alguns professores de instituições escolares, a fim de que esses profissionais pudessem compartilhar suas experiências pedagógicas com educandos diagnosticados com AH/SD. No entender de Gil (1989, p. 24):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário aberto, possibilita entender as percepções de cada pesquisado, mantendo sua resposta com fidelidade, ao passo que o mapeamento de teses e dissertações contribui para a apropriação dos estudos e das pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos anos no cenário brasileiro. Esses dados manifestam questões atuais que estão sendo foco de investigação e, por isso, são importantes fontes para a presente pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p.15), pode ser definida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a 'discursos' [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, no presente estudo, foi realizada uma leitura inicial para exploração do material e identificação de núcleos de sentido; posteriormente, foram agrupadas as falas que apresentavam elementos comuns, emergindo daí categorias que, nomeadas, passaram a ser analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico escolhido com o objetivo de responder à questão de pesquisa.



## 5.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS

Inicialmente, foi realizado o contato com cinco professoras das redes públicas e privadas de ensino com experiências pedagógicas com os educandos diagnosticados com AH/SD. Devido as dificuldades de comunicação em razão da pandemia do Coronavírus e as medidas de distanciamento social que levou ao fechamento das escolas, a aproximação com as docentes ocorreu de forma totalmente *on-line*, a partir das redes sociais e do *e-mail*.

O critério para a escolha das participantes do estudo foi a vivência com alunos com AH/SD, independente de atuarem em instituição pública ou particular. Diante disso, das cinco docentes convidadas a contribuir com a pesquisa, três delas aceitaram responder o questionário. O retorno, assim como o processo de contato e envio do material, também se realizou pelas mídias de forma *on-line*. A coleta dos dados obedeceu ao processo ético de pesquisa científica, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas professoras. Como forma de manter em sigilo a identificação dessas colaboradoras, as nomearemos apenas por uma letra do alfabeto.

A docente A possui 20 anos de atuação na Rede Estadual de Ensino. Tem formação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialização no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), especialização em AEE em andamento, e especialização em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada também em andamento.

A docente B atua há mais de cinco anos em uma escola da Rede Privada de Ensino. É formada em Pedagogia Licenciatura e é especialista em Educação Especial em Transtorno Global do Desenvolvimento. A docente C está em exercício na Rede Pública há aproximadamente 22 anos e possui formação em Letras e Educação Especial. A seguir, serão analisados os questionários respondidos pelas colaboradoras.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Como não foi possível realizar as observações das práticas pedagógicas das docentes envolvidas no estudo, para conhecer a realidade dos processos de aprendizagem dos alunos com AH/SD nas escolas devido a pandemia da COVID-19, foi elaborado o Estado do Conhecimento como uma forma de investigar como a aprendizagem desses educandos estava acontecendo em algumas instituições escolares no município de Alegrete, RS. Assim, as leituras de bibliografias na área como as Teses e Dissertações possibilitaram analisar como a AH/SD vinha sendo pesquisada.

Além do Estado do Conhecimento foram aplicados os questionários contendo perguntas abertas sobre esse tema no espaço escolar e, também, durante o ensino remoto, a fim de compreender como a aprendizagem dos alunos com AH/SD está sendo organizada nesse contexto de pandemia. Assim, será possível compararmos como acontecia o ensino presencial e como as professoras estão organizando suas práticas atualmente.

Conforme mencionado na seção anterior, a análise de conteúdo foi a metodologia adotada para a análise dos questionários. A partir da leitura inicial e exploração do material, foram elencadas as categorias abaixo que apresentaram palavras, frases e falas comuns entre as docentes colaboradoras da pesquisa.

### CATEGORIA 1 - A APRENDIZAGEM DE TODOS OS ALUNOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta categoria discute o entendimento das três professoras entrevistadas com relação à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no espaço escolar e a importância dos recursos pedagógicos adequados ao público-alvo da inclusão. Para demonstrar as falas das participantes quanto ao papel da educação inclusiva nas instituições escolares, foi elaborado o quadro 1, apresentado abaixo:

Quadro 1 - Falas sobre a educação inclusiva no espaço escolar

DOCENTE A	<p><i>"[...] ainda precisamos avançar e muito, pois a educação inclusiva deveria permitir a convivência e a integração da pessoa com deficiência dentro da Escola garantindo a todos o direito à educação"</i></p> <p><i>"Ela é a prática mais "recente" no processo de universalização, visando a aceleração das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a aprendizagem através da cooperação. Mas, penso que ainda estamos nos apropriando deste processo".</i></p>
DOCENTE B	<p><i>"A educação inclusiva no meu ponto de vista é garantir de verdade a aprendizagem de todos os alunos no espaço escolar, fortalecendo a formação dos professores, criando uma boa rede de apoio entre toda a comunidade que está diretamente ligada ao espaço escolar e seus partícipes".</i></p>
DOCENTE C	<p><i>"Como uma Educação Democrática, com direitos e deveres, de qualidade e com acessos para todos os alunos. A Educação Inclusiva é a diversidade visível da sociedade".</i></p>

Fonte: elaborado pela autora.

Ao ser questionada com relação a importância que atribui à proposta inclusiva no espaço escolar, a **docente A**, demonstrou compreender que a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil já obteve muitas conquistas, mas a partir da realidade vivenciada por ela, destacou a necessidade de ainda precisarmos avançar mais nessa questão. Esses avanços devem ser buscados de forma a valorizar cada pessoa e garantir a todos o direito à educação de qualidade.

Como a prática inclusiva ainda é recente do contexto brasileiro, a própria professora se referiu à integração como sendo uma finalidade inclusiva. A integração foi o período anterior ao paradigma da inclusão em que as próprias pessoas com deficiência deveriam se adaptar ao mundo, sem qualquer transformação ou esforço por parte da escola e da sociedade (PACHECO; ALVES, 2007). Mas ainda hoje, as ideias da integração estão presentes nas falas das pessoas, como se referiu a docente A.

A **professora B**, colocou que a educação inclusiva deve promover práticas pedagógicas que sejam capazes de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os educandos. Além disso, a participante destacou outros aspectos que podem contribuir a verdadeira inclusão de todos e todas, como o fortalecimento da formação docente e a criação de uma rede de apoio entre todos os envolvidos no processo educativo inclusivo.

Embora, as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ensino regular tenham crescido muito nos últimos anos, a formação de professores ainda continua sendo fragilizada. Assim, se percebe que existem, ainda diversas “inconsistências na formação docente, [...] lacunas relativas à intersectorialidade necessária para a ação da escola e tantos outros desafios. Nesse cenário, a Educação Especial é uma área que é permeada por todas essas urgências” (BAPTISTA *et al.*, 2020, p. 09).

Portanto, além de reconhecer a importância de os alunos terem acesso ao Ensino Regular, o processo de inclusão precisa de condições físicas, formativas e pedagógicas adequadas para acontecer com qualidade. Ou seja, a **professora B** reconhece a necessidade de promover não só o acesso às instituições escolares, como também a permanência do escolar, a partir de uma educação qualificada.

A **docente C**, em sua fala, destacou que a educação inclusiva deve ser pensada como democrática, pois essa proposta se refere aos direitos e deveres da sociedade com as pessoas com deficiência, assegurando a qualidade e o acesso a todos. Ressaltou que inclusão é uma forma de contemplar a diversidade dentro do espaço escolar respeitando as diferenças.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Inclusiva pode ser compreendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01). Assim, visa o desenvolvimento de todos os educandos através de uma educação que respeite as diferenças, que seja igualitária, que proporcione condições de ensino e de aprendizagem, dentre outros aspectos.

O suporte físico e pedagógico se constitui em um aspecto essencial para a promoção de atividades pedagógicas de qualidade. Por isso, foi elaborado o quadro 2, que aponta as falas das três colaboradoras acerca das condições materiais disponíveis ao trabalho escolar:

Quadro 2 - Relatos acerca do suporte físico e pedagógico da escola

DOCENTE A	<i>“Quando cheguei na Escola juntamente com minha colega confeccionamos inúmeros jogos e materiais para trabalhar com nossos alunos (onde o investimento foi nosso), mas ao longo dos anos algumas equipes diretivas investiram em materiais para que pudéssemos usar na nossa prática pedagógica. O espaço físico é muito bom e aos poucos vamos adaptando conforme a necessidade dos nossos alunos”.</i>
DOCENTE B	<i>“O espaço da SRM é amplo, contém jogos e materiais que podem garantir um bom trabalho com acessibilidade e exploração do material com autonomia durante os encontros semanais”.</i>
DOCENTE C	<i>“Ainda não temos todo o suporte necessário para atingir práticas diferenciadas nas salas de recursos”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Embora o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que teve como objetivo criar espaços adequados para trabalhar com os educandos com deficiência, transtornos globais e AH/SD nas SRM (BRASIL, 2007), muitas escolas não contam com o mínimo de recursos didáticos para desenvolver atividades no AEE.

Essa realidade foi vivenciada pela professora A, que ao chegar à escola, teve que construir novos materiais para suas práticas pedagógicas a fim de proporcionar um ensino mais inclusivo. Aos poucos, a escola também realizou investimentos que ampliaram as possibilidades de garantir a permanência dos seus alunos. Atualmente, a equipe elabora novas propostas e jogos conforme surgem necessidades com a matrícula de alunos incluídos, para atender cada caso específico.

Freitas e Pérez destacam que é necessário o desenvolvimento do potencial dos alunos:

[...] o trabalho do professor, que deve conhecer o seu aluno e possibilitar enriquecimento curricular em consonância com a equipe escolar para que sejam consideradas as individualidades, peculiaridades e as habilidades específicas destes alunos no contexto escolar (2010, p.10).

Da mesma forma, a docente C mostra que a realidade da escola carece de mais recursos na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, pois embora a instituição disponha de alguns materiais, a profissional considera necessária a aquisição de mais suportes. Assim, a partir de uma sala bem preparada para atender a esses alunos, é

possível que o professor do AEE realize práticas diferenciadas que contribuem para o avanço da aprendizagem dos educandos.

A **docente B**, por sua vez, relatou que a sala de recursos da instituição apresenta uma diversidade de recursos pedagógicos, jogos e outros materiais, o que torna possível desenvolver planos individuais para os educandos que frequentam o AEE. Esses recursos da SRM “levam em consideração as singularidades de cada aluno, com vistas a definir quais os recursos ou adaptações são necessárias para o trabalho pedagógico (BAPTISTA et al., 2020, p. 16).

## CATEGORIA 2 - COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Esta categoria foi denominada a partir de um trecho mencionado por uma das participantes, também sendo um fator comum com os relatos das demais. Assim, são apresentadas as falas das **docentes A, B e C** a respeito das relações entre o AEE e os alunos com AH/SD, no quadro 3:

Quadro 3 - AEE e o desenvolvimento dos educandos com AH/SD

DOCENTE A	<i>“Com alunos com Altas Habilidades o AEE realiza a complementação e auxilia pais e professores. Penso que o AEE deverá auxiliar o aluno com Altas Habilidades, mas esse atendimento deverá ser em parcerias com outras entidades que possam responder às suas curiosidades e anseios”.</i>
DOCENTE B	<i>“Eu penso que a escola não encontra-se preparada e seria necessário investir em formação continuada junto a comunidade escolar para que pudéssemos reconhecer a necessidade de apoio a esta deficiência que para mim encaro como eficiência que precisa ser redimensionada junto aos atores sociais (comunidade de aprendizagem)”.</i>
DOCENTE C	<i>“Fundamental para fazer o link com o professor da sala comum buscando estratégias de aprendizagem complementando com o interesse e a manifestação do aluno com AH/SD”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo a fala da **docente A**, o AEE deve ser entendido como meio de articular o trabalho realizado nesse espaço ao ensino regular, apoiando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Além disso, esse atendimento especializado auxilia o próprio aluno no desenvolvimento de suas capacidades e

saberes, reduzindo as barreiras e as dificuldades que podem prejudicar a sua aprendizagem e inclusão na escola.

A fala da professora está de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao defender que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

A articulação entre o AEE e a sala de aula comum também é destacada pela **docente C**, que embora sejam propostas diferenciadas, complementam o trabalho pedagógico desenvolvido com cada educando. A mesma afirmou ainda, que essa parceria favorece que os alunos com AH/SD recebam um atendimento especializado conforme seus interesses, desafios e potencialidades.

As **docentes A e B** consideram essencial para a educação inclusiva buscar o apoio de outros serviços e profissionais especializados para complementar o trabalho desenvolvido pelo AEE e professores do ensino regular. **A docente A** se referiu a esta questão em sua fala acerca das parcerias com outras entidades que possam atuar em conjunto com a escola, já a **docente B** salientou a necessidade de envolver outros atores sociais nesse processo inclusivo.

No entender de Damázio, “essas ações intersetoriais são previstas nas leis brasileiras, visando ações colaborativas de outros setores [...], garantindo saúde física, mental e bem-estar social” (2018, p. 853). Nesse sentido, além da parceria entre professor do ensino regular e o profissional que atua no AEE, a escola pode buscar articulação com outros especialistas da área, projetos e serviços desenvolvidos com os educandos com AH/SD.

### CATEGORIA 3 - DISTANTES, MAS UNIDOS PELO AFETO

A categoria acima apresentada, foi assim denominada a partir da fala de uma docente participante da pesquisa, ao referir-se ao trabalho pedagógico que está sendo realizado no decorrer da pandemia causada pelo Coronavírus, por meio do ensino

remoto emergencial. Serão apresentadas no quadro 4, as falas das **docentes A, B e C** acerca das estratégias e propostas que estão sendo abordadas nesse contexto:



Quadro 4 - Atividades realizadas com os alunos com AH/SD durante o ensino remoto

DOCENTE A	<i>“Desde o início do isolamento social além das atividades impressas que entrego a domicílio, realizo chamadas de vídeo diárias para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Desde outubro consegui realizar as Síncronas diárias com eles (nos dois ambientes de trabalho). Está sendo desafiador e tivemos (tanto eu como professora e suas famílias) que nos reinventarmos. Sempre digo a eles Distantes, mas unidos pelo Afeto e assim vivemos um dia após o outro”</i>
DOCENTE B	<i>“Diante da minha prática de trabalho e convite ao ensino a distância estão sendo atendidos de segunda a sexta pelo Google Meet de forma individualizada, com horários agendados pelas famílias e a professora, atividades síncronas respeitando os horários de atendimentos (duas vezes na semana), envio de atividades na plataforma Google Classroom. Nem todos os alunos conseguem acessar o Google Meet, portanto faço as aulas realizando videochamada pelo WhatsApp e tem dado certo. Neste segundo período aumentou meu gráfico, tabela de controle dos atendimentos.</i>
DOCENTE C	<i>“Com atividades práticas, impressas e atendimento pelo WhatsApp”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionadas como as escolas e as docentes estão construindo seus processos pedagógicos durante a pandemia para trabalhar remotamente com os educandos incluídos, especialmente, os alunos com AH/SD, foco desta pesquisa, apontaram que o uso das tecnologias passou a ser um fator essencial para tornar possível a continuidade de atividades e propostas para a aproximação e aprendizagem dos educandos.

Com relação às estratégias e recursos utilizados pela **docente A**, a mesma colocou que desde o fechamento das escolas e do início do ensino remoto, possibilita aos alunos tanto atividades impressas que são entregues diretamente para os responsáveis, quanto a realização de chamadas de vídeo e aulas síncronas pelos recursos digitais. Nesse momento, todos se reinventaram para vivenciar essa nova forma de ensino, e em meio as dificuldades a professora sempre diz à turma: *“Distantes, mas unidos pelo Afeto e assim vivemos um dia após o outro”.*

Com relação ao ensino remoto, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou em caráter emergencial “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2020). Foi a partir desse momento que as escolas brasileiras passaram

a adotar os recursos digitais para o desenvolvimento das ações pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica.

Como as tecnologias não são uma realidade de todos os educandos, a **docente C**, também afirmou realizar propostas pelas redes sociais, como WhatsApp, e entregar atividades impressas aos familiares, com o intuito de contemplar todos e todas no ensino remoto.

Cabe mencionar, que as desigualdades sociais também são acompanhadas pela exclusão digital, uma vez que acesso à internet continua discrepante no país. Praticamente metade da população não tem acesso à internet ou tem acesso limitado, além de o uso da rede em muitas áreas urbanas e periféricas e zonas rurais, reforçarem as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais (MAGALHÃES, 2020, p. 212).

A **docente B**, por sua vez, utiliza muitos recursos tecnológicos em suas práticas, como aulas síncronas individuais pelo *Google Meet*, atividades disponíveis no *Google Classroom* e chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*. Todas essas ferramentas auxiliam no contato entre a professora e os alunos, para que as dúvidas sejam sanadas e para manter um vínculo com a escola a qual fazem parte.

O quadro 5 a seguir mostra os relatos das **docentes A, B e C** sobre os desafios e as facilidades enfrentadas nesse contexto único que as escolas estão vivenciando e com relação ao trabalho desenvolvido com os alunos com AH/SD.

Quadro 5 - Desafios e facilidades durante o ensino remoto

DOCENTE A	<i>“Nesse ano atípico acredito que a Plataforma foi bem aproveitada pelos colegas para desenvolver um trabalho prazeroso e significativo com alunos com Altas Habilidades/Superlotação”</i>
DOCENTE B	<i>“O que tem sido fácil (a tecnologia, o tempo para leitura, a exploração da criatividade e uso de materiais reaproveitáveis nas propostas criativas). Desafios são o contato com as pessoas a necessidade de se fazer entender, de parar meu cérebro e tentar ser compreendida pelos outros...às vezes queria eu não ter tantos pensamentos e somente esquecer de quem sou por uns instantes e viver com tranquilidade e sem ansiedade a cada novo dia”.</i>
DOCENTE C	<i>“O aluno com AH/SD precisa muito ser motivado, que o professor acredite nas suas habilidades. Para que isso aconteça o envolvimento familiar é primordial, assim como, os professores dar o incentivo diário através das tecnologias”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A **docente A** chamou à atenção para os fatores positivos da utilização de uma Plataforma educativa disponibilizada às escolas, pois, por meio desse recurso

tecnológico foi possível desenvolver o ensino remoto de forma prazerosa e significativa para os educandos com AH/SD. Assim, a Plataforma constituiu um meio importante de estimular a curiosidade e o interesse desses educandos por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Já a **docente B**, ressaltou algumas facilidades e desafios trazidos pelo trabalho remoto. Como pontos positivos, destacou que as tecnologias em muito favorecem a aprendizagem e a criatividade e o mais tempo para se dedicar ao planejamento das aulas. Além das grandes habilidades, é preciso que os professores promovam atividades diferenciadas e atrativas para esse público, visto que têm muita curiosidade em aprender temas do seu interesse (PINHEIRO, 2018).

Os desafios apontados pela **docente B** são as dificuldades de comunicação, entendimento e explicação das propostas, pois, muitas vezes, esse distanciamento físico compromete o diálogo e a proximidade com os alunos. Além disso, a colaboradora afirmou que as preocupações do momento de pandemia da COVID-19 geram sintomas de ansiedade em todos: familiares, professores e alunos. Ainda, para além desses aspectos mencionados Peres (2020, p. 25) assinala que:

[...] além do imediatismo da transposição do trabalho escolar de presencial para virtual sem a devida preparação, há a convivência com a constante expectativa do retorno ao convívio social e pela adaptação da escola a esse novo normal escolar”.

Considerando, portanto, tais aspectos, entende-se que a fala da **professora B** é pertinente e certamente somente o tempo poderá nos mostrar os danos causados por esse grande impacto que nos trouxe a pandemia do coronavírus.

A **docente C**, compreende que os alunos com AH/SD precisam de constante motivação e que o professor acredite nas suas capacidades, usando diversas tecnologias e recursos para isso. Mas, além disso, a professora citou que o envolvimento familiar na educação das crianças com Altas Habilidades é fundamental para auxiliar os alunos no ensino remoto, já que o ensino presencial com a professora não está sendo possível.

Em razão disso, possibilitar materiais e recursos diversificados, aliados a propostas curriculares mais flexíveis, pode nos ajudar a pensar recursos pedagógicos menos engessadas não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os alunos envolvidos neste processo (MAGALHÃES, 2018, p. 18).

Por isso, as tecnologias e os recursos digitais representam um caminho muito importante na construção de práticas educativas mais inclusivas, que valorizem as potencialidades e habilidades das pessoas com AH/SD. Mas, como diversas famílias não têm acesso às TIC, é necessário proporcionar atividades impressas para ofertar oportunidades de ensino remoto para todos.

Tais análises partiram das reflexões construídas com base nas respostas das colaboradoras do estudo, que responderam aos questionamentos realizados. A partir dos entendimentos das professoras foi possível obter os resultados mencionados ao longo das discussões produzidas nesta seção por meio de categorias que emergiram do questionário aplicado às três colaboradoras que se dispuseram a participar da nossa pesquisa, no intuito de obter respostas a nossa questão norteadora qual seja: de que forma está ocorrendo o processo de inclusão dos educandos com AH/SD no ensino presencial e no ensino remoto em tempos de pandemia?

Mesmo ficando a questão se as estratégias e os métodos adotados são eficientes e eficazes, tais aspectos constituem o caminho possível de ser aplicado nesse momento de adaptação e de tantas incertezas. Mas, o fato evidenciado nesta pesquisa é que a educação para todos e todas que tanto se almeja perpassa “a oferta do Atendimento Educacional Especializado e o cumprimento dos direitos dessas pessoas, garantidas na legislação” (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 32), a fim de que os educandos com AH/SD desenvolvam-se plenamente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou saber de que forma está ocorrendo o processo de inclusão dos educandos com AH/SD no ensino presencial e no ensino remoto em tempos de pandemia.

Mesmo considerando o grande progresso que tivemos em relação a história da Educação Especial, tema que apresentamos em um dos capítulos da revisão da literatura, observamos que muito ainda precisamos caminhar para que a garantia de uma educação de qualidade para todos seja de fato e de direito. Agora nesse período em que tivemos que nos readequarmos para dar continuidade a escolarização de nossos(as) alunos(as), percebemos que os/as com deficiência, ainda continuam sendo prejudicadas em termos de atendimento às suas especificidades, pois se presencialmente ainda não havíamos alcançado esse objetivo, agora, portanto se tornou muito mais difícil.

Em se tratando do objeto de estudo desse trabalho, ou seja, a inclusão de alunos com AH/SD quando presencialmente, entendemos que as entrevistas com as falas e posicionamento dos profissionais da educação, contribuíram para compreendermos como os alunos com AH/SD são atendidos e entendidos pelos docentes, da mesma forma como necessitam de mais conhecimentos sobre suas singularidades. Por mais que o professor regente se esforce, ainda não existe uma interligação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula. No que diz respeito ao ensino remoto desse mesmo público, podemos afirmar que nem sempre a família consegue atender o processo de aprendizagem dos seus filhos em casa. Somente atendimento via WhatsApp, não é o suficiente, principalmente nos casos dos alunos com AH/SD.

Nesse processo *online* é quase impossível atender as necessidades desses alunos, sendo que, presencialmente a escola é insuficiente para saciar as curiosidades cotidianas dos mesmos, e, considerando também o ensino remoto enquanto docente se torna muito difícil a aprendizagem nesse cenário atípico. Considerando e tendo uma experiência próxima com uma pessoa com AH/SD, posso afirmar que o aluno precisa de muitos estímulos diários e o afeto cotidiano, e nesse modelo remoto no qual fomos pegos de surpresa, ficou ainda mais nítido que a inclusão não é uma prioridade.

Nos resultados, a partir dos dados coletados no questionário com os professores, pudemos perceber, em suas reflexões, que ainda falta mais preparo da instituição escolar para a inclusão de alunos com AH/SD em uma escola regular. Considerando o cenário de pandemia que foi imposto pelo novo coronavírus, e juntamente com isso, a suspensão das aulas, a adoção de aulas remotas, a necessidade de integração e uso de tecnologias, se evidencia como estamos despreparados para uma situação de emergência para que a educação seja satisfatória para todos.

Ainda, se conclui também nessa análise, que mesmo os alunos com AH/SD sendo um dos públicos alvos da Educação Especial, muitos profissionais não têm conhecimento acerca desse tema, por isso fundamental, que tanto a formação inicial quanto a continuada, deem conta dessa problemática.

É sabido que os órgãos responsáveis pelo acesso desses alunos, não conseguem atender com plenitude como deveria ser o desenvolvimento do potencial de cada um, o professor muitas vezes tenta fazer com que os estímulos ali propostos auxiliem nessa formação de identidade de cada um, mas a ele, em muitos casos, também faltam recursos. Há necessidade de que a educação seja valorizada como um todo, que as Leis, realmente, saiam do papel e oportunize equidade para todos.

Encaminhando pra finalização e esperando que esse estudo contribua de alguma forma, também sugerimos que outras pesquisas sobre esse tema sejam desenvolvidas. Que envolva colaboradores diferentes, como por exemplo, os próprios alunos com AH/SD e seus responsáveis e com a adoção de instrumentos de coleta diversificados. A ampliação de instituições, incluindo particulares, visto ser esse tema de grande relevância científica e social de pesquisa em políticas públicas no âmbito da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** 2020. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 6 ed. Campinas: Papiro, 2001.
- BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial, pesquisa e ação docente: introduzindo diálogos.** Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020. P. 9-18, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214585/001118257.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em 24 nov. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: 2016.
- BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou//portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** (A. M. R. Virgolim, ed.). Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/ CEB n. 13/2001. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2001. Acesso em: 02 dez de 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001a. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2072.425%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201973.&text=DECRETA%3A,melhoria%20do%20atendimento%20aos%20excepcionais>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade, documento Orientador.** Brasília: DF, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986.** Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de



março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 01/10/2020. Ed. 189. Seção: 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001c. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004b**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004deficienciafisica#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos%2010.048,mobilitade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CORRÊA, M. A. M. **Evolução histórica da Educação Especial: dos primórdios até a Idade Média**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Disponível em: <<https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>>. Acesso em: 02 dez. 2019. Aula 1. 9-20 p.

DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 840-855, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. S/d.

Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>.  
Acesso em: 01 de dez de 2019.

FERREIRA, J. A. O. **Inclusão escolar?** O aluno com Altas Habilidades/Superdotação em Escola Ribeirinha na Amazônia. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6308177](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6308177)>. Acesso em: 05 out. 2020.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. Pérez B. Altas Habilidades/Superdotação e Inclusão Escolar. In: **Altas Habilidades/Superdotação atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GERHARDT, T. G., SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos de e técnicas de pesquisa social**. São Paulo- SP Ed. Atlas S.A 2008.

GIL, A. C. **Métodos de e técnicas de pesquisa social**. São Paulo- SP Ed. Atlas S.A 1989.

GONÇALVES, A. S. F. V. **Altas Habilidades ou Superdotação: implicações na prática docente**. 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense. 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7944404](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7944404)>. Acesso em: 03 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017**. INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

JIMÉNEZ, Becerra Absalón. El estado da arte em la investigación em as ciências sociales. En: **La práctica investigativa en ciencias sociales**. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2020.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.

LEMO, D. **Deficiência e exclusão social: uma contribuição à sócio-jurídica dos portadores de necessidades especiais**. Monografia (Bacharelado em direito). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC: 2009. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Douglas%20Lemos.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAGALHÃES, T. F. A. **A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: TECENDO ALGUMAS**

POSSIBILIDADES. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 205-221. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas

Habilidades/Superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, 2016. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382016000200189&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382016000200189&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em:

<<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MONTE, P. M. **Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 172f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6813080](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6813080)>. Acesso em: 08 out. 2020.

NEGREIROS, D. de A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**. 2007; 14(4): 242-248. Disponível em: <[http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=184](http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=184)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: \_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. 232p.

PÉREZ, S. G. P. B **Encaminhamentos Pedagógicos com Alunos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p.109-124, jul/set.2011. Editora UFPR.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. Prefácio: Que aconteceria se... In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. **Atendimento Educacional Especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. 232p.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v.11, n. 1 p. 20-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da supervisão a ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp. 1984. Disponível em: <<https://goo.gl/fu79rs>>. Acesso em: 02 de dez. de 2019.

PINHEIRO, L. N. **A (In)Visibilidade dos Estudantes Alto-Habilidosos e a Produção do Fracasso Escolar: Faces da Escola Capitalista e seus impactos na Educação Brasileira**. 2018. 475f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7472053](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7472053)> Acesso em: 06 out. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história de ontem e de hoje**. São Paulo: Editora Faster, 2009.

TRINDADE, T. C. S. **Atendimento educacional especializado em escolares do ensino infantil no município de Mauá**, São Paulo: análise da sala de recursos multifuncionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Acesso em: 09 nov. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **História da Educação de Surdos**. Idade contemporânea: 1789 até os nossos dias. 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14483/4.html>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. **Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 35, m. 1, p. 39- 51, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, desenvolvida pelo(a) acadêmico(a) da UERGS \_\_\_\_\_.

Fui informado (a) de que a pesquisa é orientada pela professora Edilma Machado de Lima a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário. Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa, ainda que os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos.

Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo, as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação da (s) escola (s), de acordo com o que prevê a resolução 466, de 12 de dezembro de 2012/CNS Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Fui ainda esclarecido (a), de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Alegrete, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 20 \_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ABERTO**

1- Enquanto docente, qual a importância que você atribui à educação inclusiva no espaço escolar?

2- A escola fornece o suporte físico e pedagógico necessários para o desenvolvimento de suas práticas docentes?

3- No seu entendimento, qual o papel do Atendimento Educacional Especializado no desenvolvimento dos educandos com Altas Habilidades/ Superdotação?

4- Diante do atual cenário da pandemia, como os alunos incluídos estão sendo atendidos no contexto do ensino remoto emergencial?

5- A partir de suas vivências nesse novo normal, acredita que o profissional do AEE e os professores do ensino regular estão realizando atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno com AH/SD?

6- Quais as facilidades e os desafios observados na inclusão dos alunos com AH/SD no ensino remoto?