



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SELMA PEREIRA SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**INHUMAS - GO
2022**

MARIA SELMA PEREIRA SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

S729p

SOUZA, Maria Selma Pereira
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE
GOIÁS: LIMITES E POSSIBILIDADES. Maria Selma Pereira Souza. –
Inhumas: FacMais, 2022.

98 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Altas habilidades/superdotação; 2. Políticas públicas de educação
especial e inclusiva; 3. Estado de Goiás. I. Título.

CDU: 37

MARIA SELMA PEREIRA SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo (Orientadora)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Selma Regina Gomes
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Maria Goretti Quintiliano Carvalho
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Agosto/2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que nos momentos de dificuldades nunca me deixou só.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, estendo a Deus os meus agradecimentos por ter me permitido chegar ao término desta caminhada. O Seu amor é imprescindível em todos os momentos da nossa vida!

Agradeço o apoio, o amor e o carinho da minha família.

Ao meu esposo, que, com carinho e dedicação, ficou do meu lado durante todos esses anos; por ter acreditado em mim e no meu potencial e, principalmente, por fazer parte desta vitória.

Ao meu filho Samuel, que sempre acreditou no meu sonho e me motivou, mais e mais, a seguir em frente, e a não desistir. Ao meu filho Sérgio Júnio, que me ajudou nos afazeres de casa para que eu pudesse estudar. Foi pelo apoio de vocês que pude me tornar um ser humano mais forte e destemido.

Encerro mais um capítulo de uma história de lutas e desafios. Hoje, tornei-me a primeira pessoa de minha família a fazer um curso de mestrado. Se estou aqui, é porque minha mãe, colhendo maxixe na roça, indo à feira ajudar meu pai, dentre outros afazeres, me dizia para nunca desistir; meu pai, mesmo analfabeto, sempre torceu por mim, para que me tornasse alguém na vida. À minha mana Célia (*in memoriam*), que tinha orgulho em me ver crescer na vida; à minha mana Cirlaine, que sempre me apoiou; à minha mana Celi, que me incentivou; e ao meu mano Sérgio que sempre confiou no meu potencial. Agradeço a essas pessoas que tanto amo e que muito me ensinaram.

À Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo, pela eficiência em seu trabalho junto a mim. Sem sombra de dúvidas, as suas orientações me possibilitaram crescer em todos os âmbitos da minha vida social.

Cursar um Mestrado em Educação é minha maior conquista até então, e poder dividir este momento com pessoas especiais é bastante significativo e importante para mim.

SOUZA, Maria Selma Pereira. **Políticas educacionais e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no estado de Goiás: limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2022.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais. Abordou-se a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no sistema de ensino do estado de Goiás. A seguinte pergunta-problema norteou o estudo: como a Secretaria de Educação do Estado de Goiás tem se organizado para atender às políticas públicas de inclusão e, especialmente, como lida com estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas da educação básica? Assim, o objetivo geral é o de identificar e analisar as políticas públicas de inclusão e o direcionamento do estado de Goiás em relação aos alunos com características de altas habilidades/superdotação nas escolas da educação básica. Os objetivos específicos foram: compreender os aspectos históricos que permeiam a educação especial e inclusiva; identificar as políticas de inclusão; conceituar altas habilidades/superdotação; e analisar as políticas voltadas para a educação especial e inclusiva no estado, de modo a perceber a perspectiva de atendimento às demandas desse público. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Do ponto de vista conceitual, para esclarecer questões relacionadas com o tema, o estudo amparou-se em diversos autores que abordam o assunto. Quanto à organização da pesquisa, o texto foi dividido em três capítulos: no primeiro, foram destacados os aspectos históricos e conceituais acerca da educação especial e inclusiva, bem como as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão; no segundo, foram evidenciados conceitos e tecidas algumas reflexões sobre altas habilidades/superdotação, ressaltando o papel da família no diagnóstico e no desenvolvimento de crianças que apresentam essas características; por fim, no terceiro capítulo, procedeu-se à análise em torno das políticas educacionais e a inclusão desses estudantes. Observou-se que, embora tenham sido elaboradas diversas políticas para atender às especificidades desses sujeitos, ainda são necessárias transformações mais amplas.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Políticas públicas de educação especial e inclusiva. Estado de Goiás.

SOUZA, Maria Selma Pereira. **Educational policies and the inclusion of students with high abilities/super ability in the state of Goiás: limits and possibilities.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2022.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the research line Education, Institutions and Educational Policies (EIPE) of the Strictu Sensu Graduate Program - Academic Master's Degree in Education of the Faculty of Inhumas - FacMais. The inclusion of students with high abilities/super ability in the education system of the state of Goiás was addressed. The following question-problem guided the study: how has the Department of Education of the State of Goiás organized itself to meet the public policies for inclusion and, especially, how it deals with students with high abilities/super ability in basic education schools? Thus, the general objective is to identify and analyze the inclusion public policies and the direction of the state of Goiás in relation to students with characteristics of high abilities/super ability in basic education schools. The specific objectives were: to understand the historical aspects that permeate the special and inclusive education; to identify the inclusion policies; to conceptualize high abilities/super ability; and to analyze the policies for special and inclusive education in the state, in order to understand the perspective of meeting the demands of this public. From the methodological point of view, a qualitative, bibliographic, and documental research was carried out. From the conceptual point of view, to clarify issues related to the theme, the study was based on several authors who address the subject. As for the organization of the research, the text was divided into three chapters: in the first, the historical and conceptual aspects of special and inclusive education were highlighted, as well as the public educational policies aimed at inclusion; in the second, concepts were highlighted and some reflections on high abilities/super ability were woven, highlighting the role of the family in the diagnosis and development of children with these characteristics; finally, in the third chapter, we proceeded to the analysis of educational policies and the inclusion of these students. It was observed that, although several policies have been developed to meet the specificities of these subjects, broader transformations are still needed.

Keywords: High abilities/super ability. Public policies for special and inclusive education. State of Goiás.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As quatro fases da educação para as pessoas com deficiência	26
Figura 2 – Conceitos empregados como sinônimos de superdotação	47
Figura 3 – Características de personalidade de crianças superdotadas	49
Figura 4 – Relações família-comunidade-professor	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil (2020).....	77
Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - Goiás (2015 - 2019).....	78
Gráfico 3 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino - Goiás (2015 - 2019).....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva	28
Quadro 2 – Educação especial e educação inclusiva	29
Quadro 3 – Relação de documentos importantes no processo de elaboração de políticas públicas de inclusão	30
Quadro 4 – Características Superdotação Acadêmica	45
Quadro 5 – Características de superdotação criativo-produtiva	46
Quadro 6 – Aspectos notáveis pessoas com altas habilidades e superdotação	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO	- Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CID	- Código Internacional de Doenças
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEE	- Coordenação de Ensino Especial
EaD	- Ensino a Distância
EE	- Educação Especial
EI	- Educação Inclusiva
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
GEE	- Gerência de Educação Especial
IBC	- Instituto Benjamin Constant
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
PcD	- Pessoas com Deficiência
PEEDI	- Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PNE	- Plano Nacional de Educação
QI	- Quociente de Inteligência
SEDUC-GO	- Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SMTE	- Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais
SRM	- Salas de Recursos Multifuncionais
SUPEE	- Superintendência de Ensino Especial
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEE	- Unidade de Ensino Especial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL E EM GOIÁS: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	18
1.1 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TRATAMENTO DADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	18
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOB A PERSPECTIVA DA EE E DA EI.....	30
1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS E O PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	36
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
2.1 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DIFERENÇAS	44
2.1.1 Alunos com altas habilidades/superdotação: como identificar?	53
2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	57
2.3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD.....	62
CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS	68
3.1 As ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	68
3.2 INVISIBILIDADE De ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	75
3.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

A presente dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, instituições e políticas educacionais do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu*-Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Inhumas e tem como tema: os desafios da educação especial e inclusiva de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no estado de Goiás. Partiu-se da necessidade de compreender melhor as características de altas habilidades/superdotação do meu filho e da vontade de estudar mais sobre o assunto, para identificar e desenvolver um trabalho eficaz com estudantes que apresentam tais características¹.

Muito se discute sobre a implementação de políticas públicas voltadas para o processo de inclusão na área da educação. As escolas brasileiras têm se preocupado com o ensino numa perspectiva inclusiva, em que os alunos são atendidos de acordo com suas potencialidades ou habilidades e/ou deficiências.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se do pressuposto histórico da educação especial e inclusiva, a fim de gerar subsídios para a reflexão e a ampliação do conhecimento sobre o tema, bem como refletir sobre melhorias na inclusão dos alunos com altas AH/SD na educação básica, no estado de Goiás. Em linhas gerais, a abordagem ampara-se em um breve histórico da educação inclusiva (EI) no Brasil, nos últimos cinco anos, particularmente, no estado de Goiás, e em leis que norteiam essa modalidade, bem como em seus propósitos e desafios após a implementação.

Quando se fala em educação especial (EE), considera-se, em um primeiro momento, que essa se encontra voltada somente para os alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual ou física. Porém, muitas vezes, tanto a escola quanto a

¹ Desde muito cedo, meu filho se mostrava interessado em aprender a ler e, mesmo antes de ir para a escola, pegava os gibis da Turma da Mônica e, quando eu o chamava, ele dizia estar ocupado, porque estava lendo. A partir daí notei nele um comportamento diferenciado em relação às outras crianças: não tinha muita paciência para esperar, aprendia rápido o que lhe interessava e continuou sempre interessado em ler e buscar coisas novas nas habilidades linguísticas. Desde bebê, ele fazia acompanhamento com o neuropediatra, e fui aconselhada a colocá-lo em uma escola onde pudesse se relacionar com as outras crianças da mesma idade, para se desenvolver melhor. Desde então, os professores perceberam que ele tinha um comportamento diferente de seus pares, e que aprendia mais rápido o que as professoras ensinavam. Quando ele estava no 4º ano do Ensino Fundamental, não se sentia bem na escola, passava mal e dizia não gostar do ambiente escolar. Preocupada, eu o levei para fazer vários tipos de exames, mas nada foi encontrado. Decidi trocá-lo de escola, colocando-o numa escola de Tempo integral, mas não deu certo. Resolvi colocá-lo em uma escola particular. Após essa troca, ele tem apresentado bons desempenhos, tanto cognitivos quanto socioemocionais.

comunidade, de um modo geral, não se atentam às especificidades dos indivíduos com características de AH/SD, que carecem de atendimento especializado e que têm direito a esse atendimento, conforme será destacado no decorrer deste estudo.

Ao longo deste estudo, busca-se responder a questões relacionadas com o assunto, tais como: o que são pessoas com AH/SD? O que determina as altas habilidades? Se são indivíduos muito inteligentes, por que precisam de atendimento especializado? Observa-se que, para muitos professores, alunos que apresentam características de AH/SD são crianças que não precisam muito de sua atenção, dado que já estão “prontas”, conseguem aprender tudo ou sabem tudo. Essas considerações em relação a esses sujeitos encontram-se no campo do senso comum e podem levá-los a perder o interesse pelos estudos, devido ao desprezo por seu potencial elevado, gerando frustração e inadequação ao meio.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define pessoas com AH/SD como aquelas que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

De modo geral, a superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a precocidade do aparecimento das habilidades e a resistência dos indivíduos a obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento.

Ao contrário do que muitos pensam, uma escola que matricula pessoas com deficiência não é, necessariamente, inclusiva. Também não basta que esses indivíduos estejam matriculados sem distorção idade-série e que estejam aprendendo o que se espera, considerando seu estágio de desenvolvimento. A escola inclusiva vai além do acolhimento e do ensino, embora esses sejam aspectos importantes.

O que de fato define uma escola inclusiva? Qual o seu compromisso com a promoção de uma cultura de inclusão? Trata-se de um esforço intencional e permanente de promover espaços físicos e simbólicos nos quais todos possam se

expressar livremente, de modo que as diferenças sejam trabalhadas e valorizadas como expressão da diversidade humana. Neste sentido, uma escola onde não existe *bullying* ou choques relacionados com estudantes com características distintas da maioria não é, a princípio, inclusiva, pois pode ser resultado de um interdito que faz com que os problemas apenas não sejam evidentes.

A escola inclusiva reconhece que o conflito é parte inerente da convivência humana. Por isso, promove espaços de radicalização democrática, nos quais as divergências se afluam e podem, assim, ser trabalhadas para criar um ambiente de aceitação que faça sentido para todos. Dessa forma, o respeito não é resultado de uma norma, mas de uma construção coletiva de um ambiente plural, democrático e solidário.

Assim, a questão-problema que norteia este estudo é: como a Secretaria de Educação do estado de Goiás tem se organizado para atender às políticas públicas de inclusão e, especialmente, como lida com os alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas da educação básica? Nesta perspectiva, o objetivo geral é o de identificar e analisar as políticas públicas de inclusão e o direcionamento do estado de Goiás em relação aos alunos com AH/SD nas escolas da educação básica. Os objetivos específicos são: compreender os aspectos históricos que permeiam a educação especial e inclusiva; identificar as políticas públicas de inclusão; conceituar altas habilidades/superdotação; e analisar as políticas públicas de educação especial e inclusiva no estado de Goiás, de modo a compreender a perspectiva de atendimento às demandas desses alunos.

Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Para tanto, foram utilizados livros, artigos, teses e dissertações relacionados com o assunto. Além disso, como parte do processo metodológico, empregou-se a análise documental, uma vez que o objeto de estudo está permeado por políticas públicas de educação que refletem no direcionamento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Do ponto de vista conceitual, com o objetivo de esclarecer questões relacionadas com sobre AH/SD, além do emprego de documentos norteadores, o estudo amparou-se, especialmente, nos seguintes autores: Alencar e Fleith (2001), Fleith (2007), Freeman e Guenther (2000), Mantoan (2003), Mazzotta (2005), Sassaki (2006), Virgolim (2007), dentre outros.

Segundo Alyrio (2009), as pesquisas bibliográficas são aquelas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Consiste no passo inicial para que ocorra a construção efetiva do que diz respeito ao processo de investigação.

Com relação à pesquisa documental, esta recorre essencialmente às fontes mais diversificadas, como tabelas estatísticas, jornais, revistas, “[...] relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, dentre outros” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 9). No caso deste estudo, utilizou-se documentos sobre políticas públicas educacionais.

Com relação à análise documental, foram utilizados documentos que compõem as políticas públicas nacionais e internacionais relacionadas com a educação especial e inclusiva, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (BRASIL, 1996), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto n.º 7.611 (2011), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), dentre outros.

Quanto à organização, o trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro apresenta reflexões históricas e conceituais acerca da educação especial e inclusiva. Neste sentido, o capítulo estrutura-se em três tópicos, que se complementam: considerações históricas sobre o tratamento conferido às pessoas com deficiência; políticas públicas sob a perspectiva de educação especial e inclusiva; e a educação especial em Goiás e o Programa Estadual de Educação para a Diversidade.

O segundo capítulo busca respostas a alguns questionamentos, a saber: o que significa AH/SD? Como reconhecer a criança com AH/SD? Se elas possuem uma inteligência acima dos demais, precisam de algum tipo de acompanhamento ou se adaptam facilmente às situações que vivenciam? Diante dessas questões, o capítulo foi estruturado da seguinte forma: primeiro, são evidenciados conceitos e reflexões sobre AH/SD, apontando características que possibilitam identificar uma

pessoa que apresenta habilidades acima das apresentadas por outras pessoas; em seguida, é feita uma reflexão sobre educação especial e inclusiva, considerando o aluno com AH/SD no cenário das políticas públicas; por último, ressalta-se o papel da família no diagnóstico e no desenvolvimento desses sujeitos.

No terceiro capítulo, procede-se a uma discussão sobre as políticas educacionais e a inclusão de alunos com AH/SD no estado de Goiás. Neste sentido, reflete-se sobre a invisibilidade desses alunos na sociedade, as políticas públicas para os alunos com AH/SD no estado de Goiás e as políticas de formação continuada de professores que atuam com estudantes que apresentam essas características.

Entende-se que essa seja uma temática relevante pelo fato de possibilitar meios para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto a alunos com características de AH/SD, de modo a permitir a eles o desenvolvimento de seus potenciais, bem como o convívio com demais colegas em escolas de ensino regular, formando-se enquanto sujeitos e integrando-se socialmente.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL E EM GOIÁS: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, são apresentadas reflexões históricas e conceituais acerca da educação especial e inclusiva. Embora muito já se tenha estudado sobre educação inclusiva, o tema ainda tem um laborioso caminho a percorrer, principalmente quando envolve a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Para uma melhor compreensão do tema abordado, busca-se entender o que sejam EE e EI.

Diante dessas percepções, que se conectam com a intenção de estabelecer uma educação democrática que atenda a todos, este capítulo está organizado em três tópicos, que versam sobre: os aspectos históricos do tratamento conferido às pessoas com deficiência, no mundo e no Brasil; o percurso das políticas públicas que possibilitaram a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional; e a trajetória da EI em Goiás.

1.1 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TRATAMENTO DADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao se buscar na história da humanidade informações acerca do tratamento ofertado às pessoas com deficiência, depara-se com um vasto processo de exclusão, que ocorria desde o nascimento. De acordo com Souza (2019), as sociedades primitivas abandonavam as crianças que nasciam com alguma deformidade. Isso porque, para sobreviverem, as pessoas precisavam se deslocar para caçar alimentos, sendo que pessoas com deficiência não conseguiriam; por isso, eram excluídas.

Na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram entregues à própria sorte:

[...] não ocorria necessariamente a morte, mas a ‘exposição’ (*tal exposição dava-se em local onde a criança podia ser encontrada. No entanto, o chamado ‘abandono’ correspondia a deixar à própria sorte para morrer. Princípio genericamente aceito na Grécia, não era, todavia, aceito na sociedade de Tebas, igualmente ‘civilizada’). (SILVA, 1987, p. 88)

As crianças deficientes eram consideradas uma aberração para sociedade grega, de modo que deveriam ser afastadas do convívio social. Eram, portanto, abandonadas em locais considerados sagrados. Porém, acreditava-se que aquelas que eventualmente sobrevivessem seriam salvas pela vontade de uma força maior, de natureza sobrenatural (SILVA, 1987).

De um modo geral, a sociedade grega primava pelo ideal de formação de guerreiros. Para ser um guerreiro, era necessário um corpo perfeito, livre de qualquer deficiência, pois toda força e energia deveriam estar a serviço da guerra, não se admitindo nenhuma anomalia física. Desse modo, as crianças deveriam nascer perfeitas, para que pudessem seguir o destino esperado pela sociedade: ser um guerreiro forte. Verificava-se, em algumas cidades gregas, como Esparta, o zelo com os exercícios físicos das mulheres, a fim de que gerassem filhos cada vez mais fortes:

Os cuidados com o corpo começavam com uma política de eugenia — prática de melhoramento da espécie —, que recomendava fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e sadios, bem como abandonar as crianças deficientes ou frágeis demais. (ARANHA, 2002, p. 85)

Em Esparta e Atenas, era comum que as crianças que nascessem com alguma deficiência aparente fossem mortas. Pontes (2010) esclarece que isso acontecia com o aval do Estado:

Com retribuição para usufruto da Terra os espartanos se comprometiam a prestar os serviços, especialmente guerreiros, de que sua classe social necessitava para a defesa ou expansão. Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficaram comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo de armas. (PONCE, 2005, p. 40)

Observa-se que houve um longo processo de exclusão vivenciado pelas crianças que nasciam com alguma deficiência. Isso porque, desde o nascimento até a vida adulta, quem nascesse ou adquirisse alguma doença que o impossibilitasse de servir à sociedade, como previsto naquele período (tornar-se guerreiro ou ter uma saúde que permitisse gerar filhos saudáveis), era automaticamente excluído.

Segundo Silva (1987), algo similar acontecia em Roma, dado que essa sociedade prezava pela guerra e pela educação moral, cívica e religiosa. O ensinamento ficava sob a responsabilidade do pai, sendo este o primeiro educador,

denominado de *pater familias*. “Desde os primeiros tempos da cidade, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado: o pai é dono e artífice de seus filhos” (MANACORDA, 1999, p. 74).

Os pais tinham total aval do Estado e domínio sobre o futuro dos filhos. Assim, se as crianças não nascessem em perfeitas condições, os pais podiam fazer o que quisessem, pois, se não nasceram para contribuir, como viveriam nesse mundo de disputas? Os pais não enxergavam nas crianças que nasciam com algum tipo de deficiência algum futuro ou desenvolvimento compatível com o que esperavam. Assim,

[...] de acordo com o *poder paterno* vigente entre as famílias nobres romanas, havia uma alternativa para os pais: deixar as crianças nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe (escravos ou pessoas empobrecidas). (GARCIA, 2010, p. 15)

No Egito, as pessoas que nasciam ou adquiriram alguma anomalia não eram excluídas e recebiam assistência. “A partir de 2.500 a. C., com o aparecimento da escrita no Egito Antigo, há indicativos mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência” (GARCIA, 2010, p. 12).

De acordo com Aranha (2002, p. 53), uma das marcas do povo do Egito Antigo era a religião e seus vários deuses. Desse modo, quando nascia uma criança com alguma anomalia, “[...] atribuíam as causas das enfermidades a forças espirituais”, considerando as anomalias como doenças para as quais a medicina não tinha respostas. Integravam-nas, assim, em suas relações sociais, bem como nos trabalhos que eram executados pelas pessoas ditas normais.

Na Idade Média, devido a prevalência das concepções cristãs no meio social, principalmente por parte da Igreja Católica, as pessoas identificadas com deficiências, ao invés de serem mortas, passaram a ser abrigadas e acolhidas. Todavia, afastadas da sociedade (PONCE, 2005). Como exemplo, tem-se, na literatura, a personagem do Corcunda de Notre Dame². Essa narrativa apresenta uma realidade comum em que padres ou sacerdotes acabavam “cuidando” de

² Notre Dame de Paris ou Nossa Senhora de Paris, a obra mais conhecida como “O Corcunda de Notre-Dame” foi publicada por Victor Hugo, em março de 1831. Considerado pelo autor o maior romance histórico, foi um de seus grandes sucessos, traduzido para várias línguas e circulado por toda a Europa. Tendo a Catedral de Notre-Dame como cenário principal, a obra contribuiu para um maior reconhecimento do local, bem como da arquitetura gótica e relíquias do período pré-renascentista (PONCE, 2005).

indivíduos com alguma deficiência, como forma de caridade. Eles eram levados para o interior de mosteiros e lá permaneciam por tempo indeterminado sob os cuidados dos padres.

Souza (2019, p. 33) explica que, “[...] com o advento do cristianismo as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como pessoas também dotadas de alma e que, por isso, deveriam ser acolhidas em asilos ou por entidades religiosas”. Essa ideia está em consonância com as percepções de Ponce (2005) acerca das narrativas presentes na literatura.

Outro exemplo evidenciado por Ponce (2005) no âmbito literário é Ricardo III³, uma peça de Shakespeare. Embora muitos conheçam o personagem pela frase “Um cavalo! Um cavalo! Meu reino por um cavalo”, ele é famoso pelo seu aspecto físico, haja vista que possui uma deformidade na perna, além de uma corcunda. Ele, segundo Shakespeare, apresentava sua vilania através do seu aspecto físico. Como mostra Ponce (2005), por meio das obras shakespearianas, a questão do corpo com deficiência ou o corpo considerado não belo para a época trazia consigo todos os elementos sociais referentes ao preconceito vigente.

Após o Iluminismo na Europa, diversos estudos empreendidos começaram a perceber as deficiências sob o ponto de vista da ciência médica, bem como a discutir questões relacionadas a elas. Um caso muito famoso é o de Victor de Aveyron, uma criança francesa que foi encontrada em um bosque e entregue a um orfanato. Victor acabou sendo criado por lobos. Por conta disso, seu comportamento era mais animalesco do que humano.

Algumas tentativas educacionais foram feitas para trazer Victor de Aveyron de volta a uma condição mais humana. No entanto, ele não conseguiu atingir o desenvolvimento intelectual pleno. Apesar disso, é considerado um mártir⁴ quando se refere à educação de pessoas com deficiência.

[...] o menino, conhecido pelo nome de selvagem do Aveyron, é dotado do livre exercício de todos os seus sentidos; que dá provas contínuas de atenção, de reminiscência, de memória; que pode comparar, discernir e julgar, aplicar enfim todas as faculdades de seu entendimento a objetos

³ Escavações arqueológicas mais atuais demonstraram que Ricardo III não tinha nada daquilo que foi descrito por Shakespeare. Contudo, como o dramaturgo era um escravo do seu tempo, trouxe em suas peças todos os elementos relacionados com a cultura de sua época. Por isso, Ricardo aparentava-se daquela forma. Shakespeare escreveu aquela peça depois que Ricardo III estava no poder.

⁴ Termo que designa uma pessoa submetida a suplícios, ou mesmo à morte, pela recusa de renunciar à fé cristã, bem como a qualquer de seus princípios.

relativos à sua instrução [...] se concluirá daí que sua educação é possível, se é que já não está garantida por esses primeiros sucessos. (CUPERTINO, 1998, p. 9)

A história real relatada por Cupertino (1998) mostra que, após anos de exclusão, as pessoas que apresentavam algum tipo de diferença em relação às demais começaram a ser tratados sob um olhar médico, apontando que, talvez, conseguiriam conviver socialmente. Souza (2019, p. 35-36) relata que:

No início do século XX, na Itália, registrou-se a grande contribuição da médica e pedagoga, Maria Montessori, para a escolarização das pessoas com deficiência. Influente educadora da época, aliou os estudos da educação e da medicina e desenvolveu um programa de treinamento para crianças nos internatos de Roma, com o uso de atividades sensoriais, materiais didáticos com encaixe, recortes e objetos coloridos. Aos poucos, a forma de perceber as pessoas com deficiência foi mudando. Um dos fatores que contribuiu para isso foram as duas Grandes Guerras Mundiais (1914/1918 e 1939/1945), quando muitos soldados voltaram com incapacidades permanentes. Eles eram considerados heróis, pois se sacrificaram pela pátria e, portanto, mereciam receber o melhor tratamento possível para refazer suas vidas e retomar suas atividades.

Essa mudança de percepção em relação às pessoas com deficiência reverberou em possibilidades reais de inseri-las no convívio social. Isso não ocorreu de forma rápida. Foram necessárias mudanças de paradigmas. Dessa forma, as pessoas com deficiências começaram a passar por processos de reabilitação, tratamentos médicos, psicológicos, dentre outros, para que pudessem conviver com os outros, não sendo mais “depositadas” em asilos ou instituições de caridade.

Conforme Souza (2019), a partir dessa percepção de tratamento médico, houve o que ficou conhecido como período de segregação. Embora não estivessem incluídos no convívio comum, esses sujeitos estavam sendo “tratados” para que pudessem conviver com os demais.

Ao situar a trajetória das pessoas com deficiência física na sociedade contemporânea, percebe-se que o processo de integração foi estabelecido. A partir de então, a sociedade começou a perceber os deficientes físicos como seres humanos como qualquer outro, direcionando a eles um olhar mais acolhedor. De acordo com Mazzotta (2005, p. 16):

[...] somente quando o ‘clima social’ apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas

para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas.

As considerações do referido autor mostram que houve uma modificação positiva importante na vida dessas pessoas: o reconhecimento em uma sociedade que até pouco tempo as marginalizava. Importa mencionar que foi somente a partir do século XIX que a educação especial passou a ser discutida em diversos âmbitos da sociedade, tendo em vista o aspecto da integração.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. (MAZZOTTA, 2005, p. 17)

Essa medida educacional transcendeu a Europa e se expandiu para outros países. Era o início de um longo processo que, aos poucos, transformaria a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas até então.

Conforme Mazzotta (2005, p. 17):

[...] no século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista.

Apesar de não serem tratados do mesmo modo – aberrações – como em séculos anteriores, ainda havia diversos rótulos que em torno das pessoas que apresentavam deficiência; eram alvos de discriminação e exclusão, sendo que a escola para esses indivíduos ainda era específica, e os atendimentos na área da saúde ocorriam separadamente.

O reconhecimento das pessoas com deficiência física não poderia ocorrer somente na perspectiva de integração, devendo ir além. Elas precisavam ser reconhecidas pela capacidade de conviverem em sociedade e de aprenderem. Assim, no século XX, o termo inclusão ampliou a concepção de integração. Destaca-se que “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou

da 'educação especial', na política educacional brasileira, vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX" (MAZZOTTA, 2005, p. 27).

Sassaki (2006) discorre sobre a integração das pessoas com deficiências na sociedade a partir do modelo médico, no qual eram vistas como doentes. Essa visão, conforme o autor, justifica o fato de a sociedade encontrar dificuldade em aceitar e se adaptar à presença de pessoas deficientes em âmbito social.

Para esclarecer as diferenças entre integração e inclusão, Mantoan (2003) pontua que, embora tenham significados semelhantes, divergem no que diz respeito à teoria e à metodologia no âmbito escolar. Para essa autora, a integração está relacionada com os alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, em classes ou escolas especiais⁵, bem como em grupos de lazer ou residência para deficientes. A inclusão, por sua vez, ocorre quando não há separação, sendo que os alunos deficientes ou de qualquer grupo marginalizado são atendidos nas escolas regulares.

É importante ressaltar que a integração consiste em um processo no qual a pessoa com deficiência é capaz de participar da vida em sociedade do jeito que ela está organizada. Por seu turno, a inclusão é uma proposta de tornar a sociedade acessível às pessoas com deficiência.

A inclusão como prática, surgiu em meados da década de 1980, consolidando-se nos anos de 1990, acompanhando o modelo social da deficiência, segundo o qual a tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, etc.), almejando torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma "diferença". Portanto, relaciona-se com uma sociedade que busca direitos para todos (PAIVA, 2015).

Sassaki (2006) argumenta que o histórico do tratamento ofertado às pessoas com deficiência se divide em quatro fases. A primeira compreende todo o período anterior ao século XX, quando ocorreu a exclusão das pessoas com deficiência do processo educacional institucionalizado.

⁵ Escolas destinadas a atender, especificamente, pessoas com necessidades especiais, agrupados ou por deficiência específica (sensorial, física, mental ou múltipla). Sua existência e seu funcionamento justificam-se, atualmente, somente para casos considerados muito graves e que impossibilitam a inclusão dos sujeitos em escolas/salas de aula regulares. Para saber mais, consultar: <https://portalcoamar.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Gloss%C3%A1rio-Portal.pdf>.

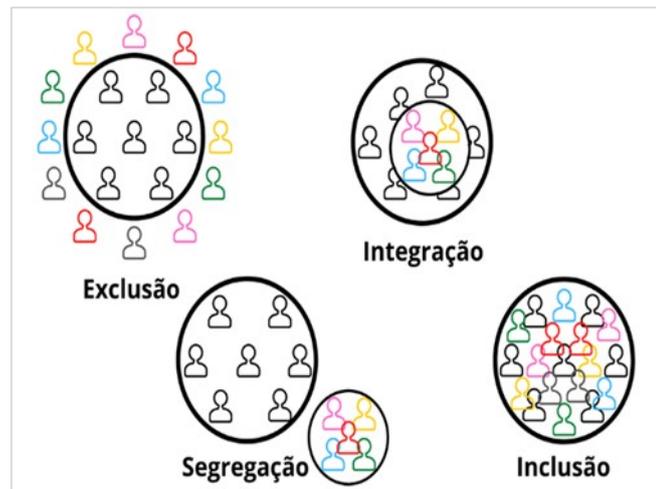
A segunda fase teve início a partir da metade do século XX, sendo entendida como período da segregação. De acordo com Sasaki (2006), foi nessa época que surgiram as primeiras escolas especiais oferecendo uma educação voltada para as necessidades específicas de cada pessoa com deficiência. Como exemplo, tem-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no estado do Rio de Janeiro, atuando como uma organização social, com o objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

A terceira fase, conhecida como integração, surgiu em meados dos anos 1970, e apresentou as primeiras iniciativas de inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Tinha como objetivo principal integrar as pessoas com deficiência ao convívio social, trazendo-as o mais próximo possível da considerada normalidade. Entretanto, essa oportunidade era oferecida para alunos que não possuíam deficiência severa. Além disso, nessa fase, partia-se do pressuposto de que era o aluno com deficiência que devia se adaptar à estrutura física e ao currículo da escola de ensino regular.

A quarta fase é conhecida como inclusão e surgiu a partir dos anos 1980, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Nesse período houve uma inversão na maneira de se perceber o acesso dos alunos com deficiência à escola. Dessa forma, não era mais o aluno que deveria se adaptar à escola, mas sim a escola, ou seja, sua estrutura física, seu currículo e suas metodologias de ensino deveriam se adaptar à realidade de cada aluno.

A Figura 1, adaptada de Sasaki (2006), mostra as fases de exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa figura é composta por dois diferentes tamanhos de círculos (grandes e médios) e ícones representando pessoas na cor preta e colorido (rosa, amarelo, vermelho, azul, verde e cinza). Os ícones da cor preta representam pessoas da sociedade que vivem sem nenhuma deficiência, enquanto os coloridos representam as pessoas com diferentes deficiências. Os maiores representam a sociedade como um todo; os menores, os círculos sociais criados para separar as pessoas com deficiências das demais.

Figura 1 – As quatro fases da educação para as pessoas com deficiência



Fonte: Adaptado de Sasaki (2006).

A inclusão inicia-se, de fato, no final do século XX, começando uma trajetória para que as pessoas com deficiência física fossem incluídas em todas as esferas da sociedade e com todos os direitos. Para Mazzotta (2005), a evolução da EE no Brasil é destacada em dois períodos, sendo marcada pela natureza e pela abrangência das ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiência.

O primeiro período a ser considerado é o de 1854 a 1956, quando D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse nome foi revogado pelo Decreto n.º 408, em 17 de maio de 1891, no governo republicano, quando o então chefe do governo, Marechal Deodoro da Fonseca, mudou o nome para Instituto Nacional dos Cegos.

No ano de 1891, foi assinado o Decreto n.º 1.320, e a escola foi denominada de Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 26 de setembro de 1857, mediante a Lei n.º 839, fundou-se, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, cem anos após sua fundação, pela Lei n.º 3.198, de 6 de julho, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), “estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante de meninos ‘surdos – mudos’, com idade entre 7 e 14 anos” (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

Nesse período, além do atendimento pedagógico mais preciso, foram fundados hospitais especializados em atender às mais diversas deficiências.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um

federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2005, p. 31)

Para Mazzotta (2005), o segundo período importante no histórico das pessoas com deficiência deu-se a partir do século XX. Como explica o referido autor a inclusão estaria dando os primeiros passos e, por conseguinte, estava ocorrendo a inserção dessas pessoas na sociedade. Pelo fato de o século XX ter sido marcado por transformações no paradigma educacional, o próximo tópico, mais adiante, apresentará, brevemente, as políticas públicas internacionais e nacionais que contribuíram para mudanças sociais, especialmente no atendimento às demandas da inclusão.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a EE compreende pessoas com deficiência (PcD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação. Por sua vez, a EI abrange todos os alunos da educação especial, bem como todos os alunos da escola (MANTOAN, 2003). Neste sentido, os estudantes possuem os mesmos direitos e deveres, independentemente de quaisquer dificuldades ou transtornos, de modo que o sistema educacional é que se adapta às necessidades de cada aluno, e não o contrário. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 24).

De acordo com Diniz (2012, p. 63, grifos da autora), a palavra inclusão “surgiu do latim, a partir do verbo *includere*” e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço, entrar num lugar até então fechado”. É a ligação de dois prefixos: *in* (dentro) e *cludo* (*cludere*), denotando “encerrar, fechar, clausurar”. Desse modo, compreende-se que o termo não diz respeito apenas a particularidades relacionadas com as necessidades especiais, uma vez que abrange todas as pessoas que se encontram em posição de exclusão ou marginalidade (estar à margem) e necessitam ser incluídas de alguma maneira.

Ao descrever a inclusão, Mantoan (2003) enaltece que o convívio com pessoas diferentes deve ser considerado um privilégio, e a EI vem abraçando todas essas diferenças sem as categorizar ou as excluir, contribuindo para criar condições

de equidade, em que as pessoas, historicamente excluídas, possam conviver e desenvolver habilidades que, outrora, não conseguiram, pelo fato de serem silenciadas.

A despeito de a EE e a EI caminharem juntas, elas possuem significativas distinções que devem ser evidenciadas:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 9)

Diante disso, pode-se considerar a EE como uma modalidade de ensino que tem por objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências. O atendimento realizado por essa modalidade compreende, principalmente, escolas especiais, voltadas para públicos específicos.

Salienta-se que a EE deve ter como foco os mesmos objetivos da educação promovida pelo ensino regular: desenvolver a cidadania, a capacidade de convivência social, dentre outros. O que diferencia a EE do ensino regular, é que aquela precisa atender às necessidades específicas de um público que, geralmente, possui especificidades ocasionadas por deficiências. Sob esse ponto de vista, a Lei n.º 9.394/96) considera que a EE tem a finalidade de garantir o acesso e a qualidade no ensino para toda a população.

O Quadro 1 apresenta, de forma sintetizada, diferenças que podem ser estabelecidas entre a EE e a EI.

Quadro 1 – Diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva

Educação especial	Educação inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular.	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e é considerada tema transversal.
Substitui o ensino regular.	Complementa ou suplementa o processo de escolarização em sala de aula.
Dinâmica independente, total ou	Dinâmica dependente, totalmente articulada

parcialmente dissociada do ensino regular.	com o trabalho realizado em sala.
Restritiva e condicional.	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e à aprendizagem.
O referencial é o que se convencionou julgar como “normal” ou estatisticamente mais frequente.	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana.
Baseia-se no modelo médico de deficiência, com ênfase nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico.	Baseia-se no modelo social de deficiência. Faz a articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente.
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola; nem todos correspondem ao padrão estabelecido por essa instituição.	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem.
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes.	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos.

Fonte: Adaptado de Sasaki (2006).

Na EE, o ensino está voltado para alunos com deficiência; na EI, os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviver e aprender juntos. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as necessidades individuais de cada um.

O Quadro 2, adaptado de Souza (2019), também apresenta essa diferença.

Quadro 2 – Educação especial e educação inclusiva

Termos	Concepções	Autor	Ano
Inclusão	Propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo, e não como um obstáculo, e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania.	Reis	2006
Educação Especial	No Ensino Superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.	Brasil/PNEEPI	2008

Fonte: Adaptado de Souza (2019).

Com base nos apontamentos dos Quadros 1 e 2, evidencia-se, no próximo tópico, como a EE e a EI vêm sendo implementada no Brasil ao longo dos últimos anos.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOB A PERSPECTIVA DA EE E DA EI

Dentre as principais mudanças ocorridas no século XX, destaca-se, conforme o Quadro 3, adaptado de Souza (2019), as principais políticas públicas nacionais e internacionais voltadas para as deficiências de uma forma geral:

Quadro 3 – Relação de documentos importantes no processo de elaboração de políticas públicas de inclusão

Internacional	Nacional
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Constituição Federal de 1988
	Aviso Curricular n.º 277, de 8 de maio de 1996
	LDBEN n.º 9.394/1996
Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990)	Plano Nacional de Educação (2001-2010)
Declaração de Salamanca (1994)	Portaria MEC n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002
Convenção da Guatemala (1999)	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
	Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011
Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências (2006)	Plano Nacional de Educação (2014/2024)
	LBI n.º 13.146, de 06 de julho de 2015

Fonte: Adaptado de Souza (2019).

No âmbito internacional, conforme observado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) deu início às normativas de proteção à dignidade humana, em um período pós-guerra – Segunda Guerra Mundial (SOUZA, 2019). Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) traz, em seu art. 3, inciso IV, 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, n. p.). Esse foi o primeiro documento nacional a apresentar aspectos mais direcionados aos direitos humanos, sendo elaborado no período de redemocratização do país.

Do ponto de vista educacional, esse documento estabelece, no art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No art. 206, inciso I, define a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, n. p.).

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) consiste em um documento elaborado após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Estabelece que os países signatários devem garantir a educação para todos, sem distinção. De acordo com Souza (2019, p. 43):

O maior movimento mundial pela educação inclusiva, que reuniu educadores de vários países, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O documento, resultado dessa conferência, foi a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Esse documento ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Declara, ainda, que a educação é capaz de contribuir para a construção de um mundo/sociedade melhor.

Com relação à educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) consiste no marco que continua influenciado a proposição de políticas públicas direcionadas para a constituição de programas e projetos voltados para a educação inclusiva. Salienta-se que esse documento tem como premissa básica reforçar o direito dos indivíduos com deficiência a uma educação de qualidade. Além disso, visa garantir que se respeitem as características e os interesses singulares de cada aluno, para que não venha ocorrer discriminações e, até mesmo, exclusão escolar. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propõe que as escolas se organizem para atender às demandas, de modo que os profissionais também possam se capacitar para atender a todos.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p. 17-18)

No Brasil, os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos foram atendidos não apenas pela Constituição, mas também – e especialmente – pela LDB de 1996. Souza (2019) explica que este último documento deixa claro a transversalidade da EE em todos os níveis de ensino, nos arts. 58, 59 e 60.

Além disso, a LDBEN mostra que a EI, em uma perspectiva integral, deve ser trabalhada de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Os transversais são assim adjetivados por não fazerem parte de nenhuma disciplina específica, mas por atravessarem todas elas.

A LDBEN entende a EE como modalidade transversal, assim como outras mais modalidades educacionais, tais como: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outras, sendo que essas perpassam todos os níveis de educação escolar. Sobre esse documento, Kassir (2011, p. 71) pontua que:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996-LDB 9694/96- é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Visando descrever o percurso das políticas públicas nacionais e internacionais que impactaram o processo de inclusão de pessoas com deficiência, Souza (2019, p. 45) destaca que:

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada em 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação.

Segundo essa autora, os dois últimos eventos significativos de caráter internacional foram: a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Esses eventos, dos quais o

Brasil foi signatário, contribuíram para a elaboração de políticas públicas nacionais, dentre as quais: a CF/1988, a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010).

Com o objetivo de mostrar, de forma sucinta, os avanços promovidos pelo PNE (2001-2010), pela Lei n.º 10.172 e pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, Souza (2019, p. 48) esclarece que:

Esse documento engloba programas destinados às pessoas com deficiências, para professores em exercício; aborda questões sobre implementação de classes especiais, salas de recursos e alternativas pedagógicas; implantação de centro especializado, e a ampliação destes centros, tornando ainda disponível livros didáticos falados ou em Braille e em caracteres ampliados; estabelece programas para equipar as escolas de educação básica e as de educação superior que atendam estudantes surdos e aos de visão subnormal; implantação e generalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos Surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade de ensino. Em 2002, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tornou-se a segunda língua oficial do povo brasileiro, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora [...].

A autora enfatiza que o PNE (2001-2010) e a lei que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial foram importantes no processo de reconhecimento das necessidades das pessoas com deficiência, bem como a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002, que diz respeito a um projeto relacionado com a Grafia Braille para a Língua Portuguesa.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um dos documentos mais importantes de caráter nacional, fruto das discussões ocorridas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006). O objetivo desse documento é o de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso)

Percebe-se que esse documento apresenta, também, a ideia de que os alunos que apresentam características de AH/SD são público-alvo da educação especial e inclusiva. Essa política pública reforça o direito de serem atendidos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O documento reforça, também, a importância da participação da família e da comunidade no processo de formação do estudante, além da acessibilidade arquitetônica.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Esse documento estabelece normas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mostrando como o trabalho deve ser realizado, quais profissionais devem atuar nesse atendimento, além de destacar os estudantes que têm direito a esse serviço. “[...] considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com **altas habilidades ou superdotação**” (BRASIL, 2011, n. p., grifo nosso).

O PNE (2014/2024) estabelece metas para as políticas educacionais dentro dos dez anos compreendidos pelo plano. Segundo Souza (2019, p. 50):

Nele estão presentes dez metas que abordam aspectos relacionados desde à erradicação do analfabetismo, à universalização do Atendimento Educacional Especializado, visando a superação das desigualdades educacionais, atendimento a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação.

Por fim, menciona-se a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabeleceu normas relativas ao acesso da pessoa com deficiência a todos os âmbitos da sociedade. Esse documento trata desde o acesso prioritário em filas e estacionamento até de questões relacionadas com os direitos escolares. No que se refere à educação, o art. 27 da LBI pontua:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência,

colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, n. p.)

Nota-se que no curso do século XX e, especialmente, no início do século XXI, diversas políticas públicas foram pensadas, não apenas para garantir o direito das pessoas com deficiência, mas também com o objetivo de possibilitar a construção de um ambiente que respeite as diferenças; uma educação que atue na e para a diversidade. O foco da educação deve ser o de incluir de forma real, atentando-se para as necessidades de todos os alunos, sejam eles deficientes ou dotados de capacidade. Como bem explica Reis (2006, p. 41, grifo da autora):

A **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania.

Strieder, Mendes e Zimmermann (2013) argumentam que, na contemporaneidade, a EE e a EI consistem em uma realidade que vem sendo implantada para beneficiar a sociedade como um todo. Acredita-se que a inclusão é um processo em que todos precisam ter consciência da própria participação, sobretudo, os profissionais da educação, uma vez que:

A escola deve ser capaz de refletir seus planejamentos, práticas e espaços, a fim de aprimorar o seu ensino oferecido, e assim, possibilitar o pleno desenvolvimento e participação de seus alunos. A inclusão se faz com que os envolvidos tenham outro olhar sobre sua prática pedagógica podendo transformá-la, para que assim, compreendam e respeitem as diferenças de seus alunos. (STRIEDER; MENDES; ZIMMERMANN, 2013, p. 143)

Após conhecer o percurso da EE e da EI, do ponto de vista legal, é imprescindível compreender como essas propostas foram implementadas no estado de Goiás, haja vista que o presente estudo trata dessa modalidade no referido estado. Dessa forma, o próximo tópico apresenta a trajetória da EE e da EI em Goiás, com destaque para o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS E O PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A inclusão escolar é um tema debatido no campo educacional em nível global. Passou a fazer-se cada vez mais presente nas propostas políticas nacionais e internacionais.

As políticas educacionais para os alunos que apresentam características de AH/SD contam, no cenário brasileiro, com “[...] iniciativas governamentais e não governamentais registradas desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no antigo Distrito Federal” (DELOU, 2012, p. 5).

Registrrou-se o primeiro atendimento aos alunos superdotados, no Brasil, em 1929, quando da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que previa o atendimento especializado. No entanto, a autora relata que essa iniciativa não garantiu direitos legais aos alunos, uma vez que não foi acompanhada pelas políticas públicas estaduais e nem federais. (DELOU, 2012, p. 5)

Desde então, ocorreu uma descontinuidade quanto às políticas de atendimentos a esse público. No que se refere às iniciativas governamentais e não governamentais, “os atendimentos têm sido realizados conforme as prioridades estabelecidas pelas políticas públicas definidas, oriundas das legislações brasileiras” (DELOU, 2005, p. 1).

No tocante ao percurso da educação especial na perspectiva da inclusão, no estado de Goiás, “a rede de ensino do estado de Goiás deu início a uma educação com olhar voltado às limitações existentes entre os discentes, em 1953, no que foi denominado ‘educação especial’” (BORGES, 2021, p. 55). Segundo a autora citada, naquele mesmo ano foi criado o Instituto Pestalozzi, no município de Goiânia, com o objetivo de atender às pessoas com “[...] Deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e aqueles com **altas habilidades** ou **superdotação** [...]” (grifos nossos).

Como o presente estudo busca tratar das ações estaduais desenvolvidas com foco nos alunos com AH/SD, procedeu-se ao destaque da expressão ou do termo nos documentos consultados, de modo a evidenciar que atrelado às políticas públicas de inclusão encontra-se o atendimento às pessoas que possuem essa

especificidade. Ressalta-se que o próximo capítulo aborda os conceitos referentes às altas habilidades, a fim de compreender por que essa condição permite o atendimento especializado e por que ele é mencionado sempre que se trata de público-alvo da EE e da EI.

De acordo com Borges (2021), entre 1953 (ano da implementação do Instituto Pestalozzi) e o início dos anos 2000, algumas ações foram desenvolvidas no âmbito da educação especial e inclusiva. Dentre essas ações, destacam-se a criação da Seção de Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, em 1973; a Divisão de Ensino de 1º Grau, em 1976, responsável por criar classes especiais para alunos com deficiência; a Portaria n.º 1.614, em 1982, que criou a Unidade de Ensino Especial (UEE); a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), vinculada à Secretaria da Educação, em 1987, que tinha como objetivo direcionar o ensino especial no estado de Goiás; e a elaboração de um documento com caráter de diretriz, denominado de Educação Especial em Goiás, em 1995.

É preciso considerar que, para o momento histórico aqui desenhado, 1973 – 1998, as medidas inclusivas adotadas pelo Estado de Goiás foram consideradas inovadoras e revolucionárias. Pela primeira vez foi considerada a importância de permitir uma educação que se apresentasse de forma inclusiva aos diferentes perfis de estudantes. (BORGES, 2021, p. 56)

Desde então, muitas mudanças ocorreram em relação aos alunos com deficiência e àqueles que apresentam características de AH/SD. Desse modo, observa-se a importância da proposição de programas e projetos que valorizem as potencialidades desses alunos, de modo que possam estar inseridos nas classes regulares de ensino e tenham participação ativa em todas as esferas da sociedade, considerando atendimento aos direitos adquiridos ao longo dos anos.

Borges (2021, p. 56) esclarece que:

[...] a experiência inclusiva, de forma mais completa, foi iniciada em Goiás em 1999 por meio da Superintendência de Ensino Especial, na Secretaria de Educação. Importante frisar que no ano anterior, 1998, ocorreu um importante evento que foi o Fórum Estadual de Educação de Goiás que versava, dentre outros assuntos, sobre os alunos com deficiência no ambiente escolar. Após longas discussões sobre a temática, esse evento deu origem ao documento denominado - Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão. Posteriormente; que deu origem ao

Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a partir de 1999 iniciou um projeto com o objetivo de tornar, até o ano de 2003, todas as escolas da rede inclusivas. Esse projeto ficou conhecido como Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Salienta-se que, no momento de estruturação da educação inclusiva no estado, dos 242 municípios, apenas 77 ofereciam atendimento educacional aos alunos com deficiência. “O número total de escolas públicas do Estado era de 315, com um total de 9.000 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados” (PROCÓPIO, 2010, p. 20).

Menciona-se que a Coordenação de Ensino Especial (COEE) – antiga Superintendência de Ensino Especial – estipulou quatro anos para a implantação do PEEDI, e um ano para cada fase de implantação (PROCÓPIO, 2010). Em 1999, inaugurou-se a primeira etapa, chamada de sensibilização dos professores e diretores, agentes diretamente envolvidos. Naquele mesmo ano, a COEE elaborou critérios para a implantação das primeiras escolas inclusivas.

Procópio (2010) destaca que, em 2000, iniciou-se a segunda etapa do PEEDI, denominada de implantação, que atingiu 320 professores, sendo que, desse total, 125 possuíam especialização. À época, estavam matriculados na rede estadual de educação 6.800 alunos (1.560 com alguma deficiência). E ainda, o autor menciona que houve a implantação de classes hospitalares de setores de apoio à inclusão, consistindo em espaços físicos fora da escola, compostos por psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, assistentes sociais, intérpretes e instrutores de Libras.

Nesse período, salienta Procópio (2010), houve maior atenção para a formação continuada, que tinha como objetivo capacitar os profissionais envolvidos com a Educação Inclusiva. Para isso, foram criados Laboratórios Itinerantes, responsáveis por oferecer formação aos profissionais do interior.

Sobre o processo de implementação do PEEDI, Borges (2021, p. 59) tece a seguinte consideração:

[...] observamos que de forma gradual o Estado de Goiás foi introduzindo na rede de ensino o que chamou de inclusão, em uma tentativa de se adaptar e adaptar os usuários do sistema educacional a uma proposta inclusiva que considera individualidades.

Procópio (2010) destaca que dez projetos⁶ fizeram parte do PEEDI e tinham a finalidade de atender às várias especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo era oferecer condições de permanência ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola e contribuir para desenvolver seu potencial cognitivo, motor e afetivo.

Em 2001, iniciou-se a terceira etapa do PEEDI, denominada de expansão. Essa fase teve como propósito aumentar o número de escolas inclusivas no estado para um total de 30 na capital e 285 no interior. O estado também investiu na formação de professores que foi oferecida através de 13 cursos de capacitação, que atingiram cerca de 3.510 profissionais da educação.

Segundo Procópio (2010), a quarta e última etapa de desenvolvimento do PEEDI teve início em 2002 e foi denominada de consolidação. Essa etapa contou com uma expressiva participação das prefeituras do estado:

Nesta etapa, os laboratórios Itinerantes passaram a ocupar um número mais expressivo de regiões contribuindo para a formação dos professores envolvidos em cursos como Libras, Braille e Soroban Hoje como está a oferta de cursos de formação. (PROCÓPIO, 2010, p. 24)

Como observado, a educação especial e inclusiva em Goiás, assim como no cenário nacional, faz parte de um processo que tem avançado, obtendo notáveis conquistas, contemplando o sistema educacional e muitos educandos. Diante dos marcos legais, esses sujeitos passaram a ter mais acesso e direito à educação escolar. No entanto, como pontua Borges (2021), muito ainda precisa ser realizado para que se tenha um ensino verdadeiramente inclusivo.

Com o objetivo de descrever a trajetória da educação especial e inclusiva no estado de Goiás, Borges (2021, p. 78) pondera que:

O estado de Goiás foi uma referência nacional em educação inclusiva devido a um projeto transformador promovido pelo então superintendente de educação, Dalson Gomes, assessorado pelo renomado professor Romeu Sasaki. Na década de 1990, como se sabe, o professor Romeu Kazumi Sasaki trabalhava ativamente como consultor em sociedade inclusiva e já era reconhecido como um dos responsáveis por introduzir o tema da inclusão no Brasil, contrapondo-se às ações segregadoras ou assistencialistas que eram voltadas às pessoas com deficiência naquela época.

⁶ Os dez projetos citados por Procópio (2010, p. 22) são: Caminhar juntos; Hoje; Depende de nós; Unidade de referências; Escola Inclusiva; Prevenir; Despertar para crescer; Despertar para construir; Refazer; Fazer em casa.

As considerações dessa autora evidenciam que a educação inclusiva em Goiás foi direcionada para ser um modelo para as demais unidades federativas, uma vez que contava com nomes de referência atuando diretamente na Secretaria de Educação. Nota-se que o projeto de educação especial e inclusiva implementado no final do século XX

[...] previa o apoio à inclusão nas salas de aula por meio de um extenso programa de formação de multiplicadores, a contratação de professores de apoio para as escolas, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e a parceria com as antigas escolas especiais, transformadas em centros de atendimento educacional especializado. Para tanto, dois núcleos específicos também auxiliariam as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência: o Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional e o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar. A busca por desempenho escolar, no entanto, vinha exigindo uma nova postura da secretaria de educação, o que poderia colocar em risco os avanços obtidos no começo do século XXI. Os 100 multiplicadores que passaram por treinamento/capacitação retornaram para suas regiões e capacitaram novas pessoas das subsecretarias que, por sua vez, foram capacitar os educadores dentro das escolas, fornecendo as ferramentas teóricas que necessitavam para mudar sua prática. Outra estratégia utilizada foi realizar laboratórios itinerantes, nos quais Sasaki e uma equipe da secretaria iam até os municípios lidar com os problemas enfrentados. (BORGES, 2021, p. 79)

Desde a implantação do modelo de educação especial na perspectiva inclusiva, muitas mudanças ocorreram em relação ao atendimento dos alunos com deficiência e os alunos com características de AH/SD. Desse modo, verifica-se, ao longo dos anos, a importância da promoção de programas e projetos que valorizem as potencialidades desses alunos, de modo que possam estar inseridos nas classes regulares de ensino e tenham participação ativa em todas as esferas da sociedade, considerando o atendimento aos direitos adquiridos.

Em 2005, criou-se o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), um projeto implantado pela suprimida Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC com as Secretarias de Educação de todas as unidades federativas (AHS GOIÁS, 2020). O objetivo era o de constituir uma equipe para orientar e atender as escolas e aos alunos. Naquele ano, conforme o próprio site do NAAH/S, menos de 0,003% “dos estudantes matriculados nas escolas de Educação Básica foram identificados como superdotados, de acordo com dados do Censo Escolar referentes àquele ano” (AHS GOIÁS, 2020, n. p.).

A implantação do NAAH/S-GO visava identificar o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com AH/S, sobretudo nas escolas públicas de

educação básica, a fim de permitir que a inserção deles fosse efetivada no ensino regular. Além disso, a preocupação era a de apresentar conhecimentos dos diversos temas relacionados com os sistemas educacionais entre as comunidades escolares e as famílias, em todos os estados e no Distrito Federal (AHS GOIÁS, 2020). Assim sendo,

O NAAH/S-GO constitui-se um local de formação continuada de professores e demais profissionais da educação que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S). Tem como função oferecer suporte aos sistemas de ensino da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) garantindo assim o direito ao atendimento aos estudantes com comportamento de AH/S, em cumprimento com as leis vigentes. (AHS GOIÁS, 2020, n. p.)

O NAAH/S-GO configura-se em um projeto que se encontra integrado à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (SMTE), coordenado pela Gerência de Educação Especial (GEE). Atua em conformidade “tanto com as novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022), quanto com a nova configuração da SEDUC” (AHS GOIÁS, 2020, n. p.). É importante salientar que a missão e as metas do NAAH/S-GO são direcionadas à educação especial por meio de uma perspectiva inclusiva, de modo a respeitar as diferenças individuais dos estudantes dentro e fora do contexto escolar.

O NAAH/S-GO é constituído, essencialmente, por uma equipe de profissionais de diferentes áreas e por profissionais das equipes de Saúde da Família. Além disso, estrutura-se em três vias, quais sejam: atendimento ao professor, ao aluno e à família.

De acordo com dados do site do governo de Goiás, o estado atende aproximadamente 17 mil alunos com deficiência na rede de ensino, sendo estes distribuídos em 900 escolas. Os “[...] educandos são atendidos em colégios regulares e especiais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com apoio de professores regentes e de profissionais da Educação Especial” (GOIÁS, 2022, n. p.). A maior parte desses 17 mil alunos é constituída por deficientes intelectuais e autistas, havendo também aqueles com características de AH/SD, deficiência física, visual e auditiva. O referido site menciona, também, que o governo do estado pretende promover mais cursos de formação continuada de professores da rede pública estadual no ano de 2022. Sendo assim, espera-se que a capacitação dê mais visibilidade aos educandos com características de AH/SD,

contribuindo para que os educadores tenham mais conhecimentos para trabalhar de forma significativa.

Borges (2021) entende que as ações desenvolvidas na primeira década dos anos 2000 foram muito importantes. Isso porque, houve a oferta de diversos cursos de formação continuada aos professores da rede estadual, além do trabalho de equipar as escolas para atender às demandas da educação especial e inclusiva. A referida autora menciona que:

[...] nos anos seguintes foram capacitados um bom número de professores, entretanto, em 2011, a secretaria suspendeu o curso para reestruturar as ações da secretaria. a partir daí, houve uma preocupação de se manter os professores o máximo possível dentro de sala de aula, além de uma ênfase no ensino do português e da matemática para garantir a eficiência dos alunos na parte acadêmica do aprendizado. A secretaria passou a privilegiar as formações à distância e o curso não foi mais retomado. (BORGES, 2021, p. 79)

As considerações feitas até aqui apontam para questões que reverberaram na educação da rede estadual de ensino: a exigência de que os professores se mantivessem o máximo de tempo dentro da sala de aula (o que, de algum modo, dificultou a realização de encontros de formação continuada); o direcionamento dos cursos para a realização no formato de Educação a Distância (o que flexibilizou e redirecionou o olhar do estudante/profissional que faz o curso); a forte preocupação com as avaliações externas (o que levou a Secretaria de Educação a centrar seus esforços nos resultados). Todas essas ações fizeram com que os alunos da educação especial e inclusiva perdessem em qualidade de atendimento, posto que os professores não tinham mais o apoio e o direcionamento da Secretaria de Educação para a formação continuada.

Conforme mostrado no decorrer deste capítulo, muitas foram as mudanças que permearam a sociedade para que o julgo da discriminação, do preconceito e da exclusão se tornasse objeto de discussão a ser combatido. A trajetória da educação especial e inclusiva deixa claro que a luta por uma educação de qualidade ainda precisa permear as discussões em todos os âmbitos da sociedade.

Para Mazzotta (2005, p. 12), “a defesa da cidadania e da educação da pessoa com deficiência, ainda é algo recente em nossa sociedade”. A educação especial na perspectiva da inclusão é um direito de todos, por isso engloba não apenas as pessoas com deficiência, mas também todos os seres humanos. É sob essa

perspectiva que o presente estudo visa refletir sobre a educação, principalmente sobre a educação inclusiva de alunos com características de AH/SD, haja vista que também são público-alvo da educação especial e inclusiva.

No próximo capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre AH/SD com base na perspectiva sócio-histórica, de modo a compreender com mais profundidade as políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo são apresentadas considerações sobre AH/SD. É possível encontrar uma quantidade significativa de estudantes com notáveis desempenhos acadêmicos. Nesse contexto, muitos professores não conseguem observar determinadas características apresentadas por eles, muitas relacionadas com AH/SD.

Como o objeto de estudo são as altas habilidades, considera-se importante tratar o conceito e a definição dessa especificidade para, em seguida, entender o processo de inclusão das crianças que apresentam essa condição.

Este capítulo busca respostas a esses questionamentos, considerando, especialmente, a análise documental, haja vista que os conceitos apresentados se encontram nos documentos que legitimam a educação inclusiva. Para tanto, em um primeiro momento, são apresentados conceitos e reflexões sobre AH/SD, destacando como identificar uma pessoa que apresenta habilidades acima das outras do ponto de vista histórico; em seguida, procede-se a uma reflexão sobre a educação especial e inclusiva, considerando os estudantes que apresentam características de AH/SD no cenário das políticas públicas; por fim, ressalta-se o papel da família no diagnóstico e no desenvolvimento desses alunos.

2.1 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E DIFERENÇAS

Para a compreensão do conceito de altas habilidades, parte-se do significado da palavra habilidade. No Dicionário Online de Português (2022, n. p.), o termo significa: “característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade”. Entende-se, dessa forma, que altas habilidades são características relacionadas com pessoas que possuem capacidade acima do esperado, com mais destreza e agilidade que as demais.

No que se refere à superdotação, observa-se que o termo dotado (enquanto adjetivo) significa: “que possui ou conseguiu dote”; no sentido figurado, diz respeito àquele “que obteve, de maneira natural, certo dom; que conseguiu uma graça ou benfeitoria (real ou abstrata): dotado de perspicácia” (DICIONÁRIO ONLINE DE

PORTUGUÊS, 2022, n. p.). Assim, acrescido do prefixo “super”, refere-se àquela pessoa que possui um dom acima do esperado, um super dom.

Em consonância com essas ideias, Ferreira (2018, p. 45) destaca que “o termo altas habilidades/superdotação faz referência a uma pessoa que possui habilidade significativamente acima da média”. Segundo Virgolim (2007, p. 23), “a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, que vem sendo estudado há séculos em diversos países”.

Sendo assim, é comum considerar aquelas crianças que apresentam mais habilidades em relação às demais como superdotadas ou que possuam altas habilidades. Todavia, são necessários o acompanhamento e o diagnóstico por parte de profissional. No entendimento de Alencar (2007, p. 15), “a superdotação no Brasil ainda tem sido vista como um fenômeno raro”, ou que causa espanto e curiosidade diante de um indivíduo diagnosticado como superdotado.

Para Ribeiro, Cavalcante Lehmann (2017), o sujeito com características de AH/SD demonstra, geralmente, potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar criatividade e envolvimento na realização de atividades em área de seu interesse. No que se refere à superdotação acadêmica, o Quadro 4, elaborado por Mani (2015), mostra as características de pessoas que apresentam essa especificidade:

Quadro 4 – Características Superdotação Acadêmica

Tira notas boas na escola.	Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar.
Gosta de fazer perguntas.	Apresenta grande vocabulário.
Aprende com rapidez.	Apresenta longos períodos de concentração.
Tem boa memória.	É perseverante.
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico.	É um consumidor de conhecimento.
Lê por prazer.	Tende a agradar aos professores.
Gosta de livros técnicos/profissionais.	Tendência a gostar do ambiente escolar.
Sente necessidade de saber sempre mais, buscando ativamente novas aprendizagens.	Demonstra perseverança nas atividades motivadoras para si.
Apresenta grande necessidade de estimulação mental.	Apresenta grande intensidade emocional.
Tem paixão em aprender.	Revela intenso perfeccionismo.

Fonte: Mani (2015, p. 33).

Ainda com o objetivo de apresentar as características das pessoas que apresentam superdotação, em aspectos específicos, o Quadro 5, também elaborado por Mani (2015), traz características apresentadas por alunos com superdotação do tipo criativo-produtiva.

Quadro 5 – Características de superdotação criativo-produtiva

Não necessariamente apresenta QI superior.	Pensa por analogias.
É criativo original.	Usa o humor.
Demonstra diversidade de interesses.	Gosta de fantasiar.
Gosta de brincar com as ideias.	Não liga para as convenções.
É inventivo, constrói novas estruturas.	É sensível a detalhes.
É produtor de conhecimento.	Procura novas formas de fazer as coisas.
Não gosta da rotina.	Encontra ordem no caos.
Investe uma quantidade significativa de energia emocional no que faz.	Apresenta preocupação moral em idades precoces.
Tem necessidade de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero.	Precisa de apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente.
Frequentemente questiona regras/autoridade.	Demonstra sensibilidade/empatia.
Demonstra autoconsciência.	Demonstra perceptividade (insight).
Demonstra capacidade de reflexão.	Apresenta senso agudo de justiça.
Apresenta imaginação vívida.	

Fonte: Mani (2015, p. 35).

Campos (2003) compreende a superdotação como comportamentos que resultam da confluência entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Já para Mani (2015), nem sempre a pessoa apresenta o desenvolvimento em todas as áreas citadas. O principal é reconhecer que os indivíduos possuem características em determinadas áreas da realização humana, podendo ser apresentadas de forma isolada ou combinada.

Segundo Virgolim (2007), os termos precoce, prodígio e gênio são gradações de um mesmo fenômeno. No que se refere à genialidade, a autora destaca que é inegável que a sociedade identifica “uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área especial, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos” (VIRGOLIM, 2007, p. 27). Ainda de acordo com essa autora, a história da humanidade verifica a existência de

alguns gênios em áreas específicas, tais como “Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins” (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Alguns autores fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com habilidade excepcional em alguma área intelectual ou acadêmica, e o segundo para se referir àqueles com habilidades excepcionais nas artes, na música ou no teatro. Ressalta-se que “[...] há ainda outros que não fazem qualquer distinção [...] considerando a superdotação como uma categoria geral” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57). A Figura 2 evidencia esse entendimento:

Figura 2 – Conceitos empregados como sinônimos de superdotação



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Conforme Silva e Fleith (2008), a superdotação é algo que desperta interesse em pesquisadores. Para esses autores, superdotado é aquele indivíduo que se destaca por apresentar uma habilidade superior ou mesmo inusitada para uma pessoa de sua idade, ou ainda, por um desempenho excepcional, reflexo de suas habilidades e aptidões. Argumentam que alguns estudiosos usam os termos superdotação e talento como sinônimos, sendo que outros estabelecem diferenças entre eles.

Por meio de estudos realizados, nota-se que, no decorrer da história, diante da falta de conhecimentos adequados para se entender os indivíduos superdotados, muitos conceitos foram criados. Ferrari (2022) explica que o sujeito da superdotação é conhecido como superdotado, talentoso ou portador de altas habilidades. Existem ainda outras caracterizações, como precoce, prodígio e gênio. Para essa autora, o termo prodígio é normalmente utilizado para se referir a uma característica rara, ou

mesmo extrema, que não se enquadraria ao curso “normal” do desenvolvimento “natural”.

No que diz respeito à superdotação, convém salientar que é perceptível, de acordo com a Figura 3, a existência de vários termos para se referir às altas habilidades, tais como: capacidade, alta ou elevada capacidade, habilidade, *expert*, crianças precoces, crianças prodígios e gênio (GAMA, 2007).

Normalmente, as pessoas inteligentes são descritas como aquelas que possuem vasto conhecimento e habilidades, geralmente voltadas para as ciências exatas. Pimenta (2021, n. p.) pontua que, de acordo com a psicologia, o indivíduo inteligente possui habilidade de raciocinar, resolver problemas, aprender a partir das experiências vividas e se adaptar às novas situações, sendo que “as diferentes capacidades dos seres humanos, segundo o psicólogo britânico Charles Spearman, derivam de um fator de inteligência geral”.

Para a autora supracitada, existem diferenças entre a criança superdotada e a inteligente, por mais que a linha seja tênue. A superdotação pode ser caracterizada como uma capacidade mental elevada, que garante uma performance acima da média em diversos campos da inteligência, ou mesmo em uma única área, sendo entendida como algo inerente ao ser humano desde o nascimento.

No entendimento de Oliveira (2018), a criança superdotada possui, geralmente, a inteligência voltada para uma ou mais habilidades, como mostra os Quadros 4 e 5. Para perceber isso, é necessário observar o comportamento dela no cotidiano, nas brincadeiras, bem como nas atividades envolvendo leitura e escrita; verificar suas habilidades com desenhos, música, ou até mesmo os questionamentos realizados por ela.

Pare se ter um diagnóstico, é preciso o acompanhamento de uma equipe multiprofissional constituída por pedagogo, psicopedagogo e psicólogo. Oliveira (2018) ressalta que, se a criança estiver na escola, o professor deve ser integrado a essa equipe, com vistas a um diagnóstico mais preciso, pois esse profissional está diariamente em contato com essa criança.

Oliveira (2018) pontua que o profissional que faz o acompanhamento identifica determinadas características e pode trabalhá-las a cada encontro, de forma que a criança possa se expressar livremente, expondo sentimentos, temores, dúvidas e dificuldades, percebendo que outras crianças também possuem

sentimentos parecidos e que existem diversas formas para solucionar um mesmo problema.

Silva e Fleith (2008) destacam que, quanto às características cognitivas, geralmente os indivíduos superdotados apresentam curiosidade, linguagem precoce, boa memória, vocabulário avançado para a idade e habilidade para gerar ideias originais.

Oliveira (2018) ressalta algumas características da personalidade da criança superdotada que podem ser percebidas pelo psicopedagogo ou por outro profissional que a acompanha, a saber: senso de humor, perseverança, perfeccionismo, necessidade de estimulação mental, questionamento da autoridade e introversão, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Características de personalidade de crianças superdotadas



Fonte: Oliveira (2018).

Ainda de acordo com Oliveira (2018), as características mencionadas podem se apresentar em maior ou menor intensidade. Além disso, a criança não será, necessariamente, detentora de todas essas características, “como também não tem a possibilidade de a criança diagnosticada como superdotada ter o domínio sobre todas as áreas do conhecimento. Ela pode ter habilidade para o raciocínio lógico matemático e ter dificuldades em outras áreas” (OLIVEIRA, 2018, n. p.).

O documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

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

No ano de 2006, o MEC elaborou uma série de cadernos voltados para a formação de professores enfatizando o trabalho a ser desenvolvido sob a perspectiva inclusiva. Segundo o caderno “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação”, existem aspectos (ou tipos) que precisam ser considerados ao se perceber um aluno com altas habilidades ou superdotação, os quais podem ser visualizados no Quadro 6.

Quadro 6 – Aspectos notáveis pessoas com altas habilidades e superdotação

Tipo Criativo	Relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
Tipo Social	Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.
Tipo Talento Especial	Pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
Tipo Psicomotor	Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006).

Esses tipos são considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a demais talentos e habilidades. Desse modo, em sala de aula, os alunos podem evidenciar maior facilidade para linguagem, socialização, capacidade de conceituação expressiva ou desempenho escolar superior (BRASIL, 2006).

Compreender questões relacionadas com AH/SD e as diversas possibilidades de serem desenvolvidas consiste no primeiro passo para identificar estudantes que apresentam características de superdotação. Com base nisso, pode-se contribuir para ofertar oportunidades enriquecedoras a eles, visando o desenvolvimento de suas potencialidades (ALENCAR; FLEITH, 2001).

É importante salientar que:

A superdotação raramente pode ser medida nos processos formais de avaliação escolar homogênea, uma vez que suas características enfatizam o pensamento divergente, o elevado nível de criatividade e a capacidade de produção independente, quando em contato com seu centro de interesse. (FERREIRA, 2018, p. 53)

Essas considerações levam a um questionamento: se a superdotação não pode ser identificada por meio dos processos formais de avaliação, como é possível que um professor, em seu dia a dia, saiba lidar com o estudante que apresenta capacidade acima da média? Assim como em relação às demais especificidades, é importante que os professores estejam atentos ao comportamento dos estudantes, não exigindo homogeneidade entre eles.

Ainda conforme o caderno abordado:

No desempenho linguístico (sic) destacam-se os seguintes aspectos: raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa. A capacidade de conceituação inclui apreensão rápida da relação causa – efeito, observação acurada, domínio dos fatos e manipulação dos símbolos, além de um raciocínio incomum. Na área da socialização, tais alunos apresentam facilidade de contato social, capacidade de liderança, relacionamento aberto e receptivo, além de sensibilidade aos sentimentos dos outros. (BRASIL, 2006, p. 13)

No que se refere ao desempenho escolar, esse caderno pontua que os alunos com altas habilidades podem se destacar, sobretudo, por um nível alto de produção intelectual, bem como pela motivação para aprendizagem. Para tanto, é necessário um direcionamento, pois nem sempre o estudante que apresenta AH/SD tem bom rendimento escolar, haja vista que essa condição pode vir acompanhada de agitação. Esta é, geralmente, fruto da própria agilidade da criança para realizar as atividades propostas (BRASIL, 2006).

Esse entendimento é compartilhado por Freeman e Guenther (2000). Embora alguns estudantes apresentem características de AH/SD, eles têm rendimento

escolar inferior e merecem cuidados especiais. Isso porque, manifestam, frequentemente, falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e a rotina escolar, podendo, também, apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, o que desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Brognoli e Santos (2020) explicam que, normalmente, o termo “superdotado” é utilizado para indicar uma criança que se destaca das outras, o que pode ser em habilidades específicas, ou mesmo gerais, nos ambientes de convívio diário. Essas autoras destacam que nem todos os alunos desse grupo apresentarão todas as características esperadas, posto que algumas são mais típicas de uma área do que de outras.

Ao discorrer sobre as características do aluno que evidencia AH/SD, Virgolim (2007) ressalta que, de maneira geral, as AH/SD podem ser caracterizadas pela alta potencialidade de aptidões e habilidades, fazendo-se presentes nas diversas áreas de atividades desse estudante. Além disso, destaca a necessidade de constância dessas aptidões ao longo do tempo, além de notável nível de desempenho na área de superdotação.

De acordo com Virgolim (2007), a mídia transmite, muitas vezes, uma ideia estereotipada sobre a superdotação, e o termo “superdotado” acaba por ser apresentado de forma deturpada, gerando confusões até mesmo entre os indivíduos com habilidades superiores, que nem sempre se percebem assim. “Isto provavelmente se dá porque a palavra as remete aos super-heróis das histórias em quadrinhos que, com seus poderes sobrenaturais, as fazem se sentir diferentes dos demais” (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Neste sentido, Virgolim (2007) salienta que as pessoas com altas habilidades constituem um grupo heterogêneo, que possuem características e habilidades diversas, além de diferirem uns dos outros por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, sobretudo, por suas necessidades educacionais.

Segundo Freeman e Guenther (2000), observa-se o uso dos termos “bem-dotados” e “talentosos” para designar uma subárea da EE, com o objetivo de estudar e compreender o desenvolvimento socioemocional dos bem-dotados, bem como o aperfeiçoamento da comunicação entre pesquisadores e áreas relacionadas com a educação; em particular, o contexto de sala de aula.

Educação de bem-dotados é uma subárea da Educação Especial que focaliza e encaminha questões como essas, inerentes a reconhecer, compreender, identificar, orientar, estimular e cuidar do desenvolvimento de indivíduos com sinais de capacidade e potencial acima da média do seu grupo comparável, mormente na infância e adolescência, fase em que o ser humano está crescendo e se construindo em muitos sentidos. (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 11)

As autoras partem do pressuposto de que um grupo de crianças em sala de aula não é homogêneo, por mais que professores e educadores queiram formar uma sala homogênea, com o intuito de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), por não serem devidamente reconhecidos em seus desempenhos extraordinários no processo ensino-aprendizagem, esses sujeitos encontram-se destituídos de oportunidades que venham a possibilitar o enriquecimento de suas notáveis habilidades e talentos na área de seu interesse. Outro mito, conforme mencionado, é o de que essa criança apresenta necessariamente um bom rendimento escolar. Porém, o que se tem observado é que indivíduos superdotados podem apresentar um rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre esse potencial e o desempenho real (ALENCAR, 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001).

Diante disso, é necessário reconhecer as especificidades desses sujeitos, para, em seguida, pensar como proceder em relação a eles. Um aspecto que pode auxiliar nesse processo é a identificação de crianças com características de AH/SD.

2.1.1 Alunos com altas habilidades/superdotação: como identificar?

Conforme mencionado, não há um critério único para determinar a superdotação ou a presença de altas habilidades. Assim sendo, é importante esclarecer que, ao longo dos anos, diversos estudiosos tentaram identificar uma forma de avaliar ou testar a inteligência dos alunos. Inicialmente, isso era feito em função daqueles que não conseguiam acompanhar a turma, apresentavam dificuldades de aprendizagem, o que acabou sendo percebido como uma maneira de observar aqueles que demonstravam inteligência superior às dos demais.

No início do século XX, os franceses, Alfred Binet e Theodore Simon elaboraram testes para detectar o nível de aprendizagem de estudantes, criando a Escala de Binet-Simon, o que possibilitou maior interação na relação professor-aluno.

O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet [...]. Ele elaborou um instrumento que consistia em um conjunto de tarefas breves, relacionadas aos problemas da vida cotidiana, que, supostamente, implicavam certos procedimentos racionais básicos, para identificar crianças que necessitariam de educação diferenciada (Carragher, 1989; Gould, 1991). Binet, no entanto, defendia que a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número (QI) e negou-se não apenas a qualificar o QI como inteligência inata, como também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos, segundo seu valor intelectual, chegando mesmo a prever a possibilidade do mau uso de suas escalas de inteligência. (MAIA; FONSECA, 2002, p. 261)

No ano de 1905, foi publicada a escala de Binet-Simon, na obra de Binet intitulada "L'année Psychologique", com a apresentação de 30 itens, considerando a ordem de dificuldade e a idade.

Convém notar que o conceito de quociente intelectual (Q.I.) só foi introduzido em 1912, pelo psicólogo alemão Stern. Podemos definir o Q. I. como a representação numérica do nível mental do indivíduo ou como o quociente entre idade mental (I. M.) e a sua idade cronológica ou real (I. C.). (SCHEEFFER, 1968, p. 20)

A idade mental refere-se à capacidade da criança em solucionar problemas difíceis, independentemente da idade cronológica, que pode estar abaixo ou acima da idade mental. Portanto, o QI está entre a idade mental e a cronológica, multiplicada por 100, de modo a avaliar o quociente. O quociente em torno de 100 é considerado normal; os que se encontram acima desse resultado são considerados precoces; e os que apresentam um resultado inferior, retardados (SCHEEFFER, 1968).

É importante esclarecer que:

[...] a escala de Binet-Simon foi revista em 1908 e em 1911, sendo adaptada por Louis Terman nos Estados Unidos, passando a ser conhecida por Escala Stanford-Binet e objeto de sucessivas revisões. Em França, os trabalhos de Zazzo e colaboradores conduziram às revisões de 1949 e 1966, passando a designar-se Nova Escala Métrica da Inteligência. (SCHEEFFER, 1968, p. 20)

Scheefffer (1968) afirma que Binet percebeu que as crianças aprendiam em ritmos diferentes. Por isso, seus testes foram separados de acordo com a idade, de modo que, após a realização desses testes, o estudante que conseguisse nota

superior em relação aos de idades mais avançadas era considerado destaque; se obtivesse nota inferior, deveria receber ajuda especial.

Conforme Souza (2013), David Wechsler criou o primeiro teste de QI para adultos, expandindo a ideia de superdotação. Isso fez com que o termo inteligência adquirisse novos significados, passando a ser visto como criatividade, solução de problemas e capacidade de tomar decisão. Sob esse aspecto, na década de 1980, surgiram novas teorias em torno da inteligência, sendo enriquecidas na década de 1990.

É importante mencionar que, no Brasil, o desenvolvimento de um trabalho voltado para pessoas com deficiência iniciou-se no ano de 1929, no estado de Minas Gerais, por meio de estudos realizados pela psicóloga e educadora Helena Antipoff⁷. Ela foi convidada para participar da reforma de ensino conhecida como Francisco Campos. Mário Casassanta, que fazia parte do movimento Escola Nova, inseriu-se no processo de implantação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, do qual Helena Antipoff foi coordenadora e desenvolveu uma pesquisa sobre o contexto cultural e psicossocial das crianças em relação às práticas educacionais, tornando-se “mineira universal”, como enfatizado pelo escritor Carlos Drummond de Andrade (1972, p. 10):

[...] Russa mais mineira não há, na assimilação plena de valores e características da gente mineira, em harmonia com o fundo eslavo que se abre para o sentimento do mundo sem distinguir limitações convencionais, e quer abarcar no mesmo amor todos os seres carentes de proteção e compreensão.

Com o passar dos anos, Antipoff descobriu que deveria realizar um trabalho mais dedicado às crianças que apresentavam capacidades acima das demais, o que a levou a criar estratégias inovadoras para desenvolver as potencialidades desses sujeitos, de acordo com as áreas de interesse deles (CAMPOS, 2003).

⁷ Nascida no ano de 1892, em Grodno, na Rússia, viveu até 1908 em São Petesburgo. Tempos depois, Antipoff foi para a França e começou a assistir aulas de Psicologia no Collège de France. Em seu estágio, participou de testes mentais realizados com crianças no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris. Em seguida, foi para o Instituto Jean-Jacques Rousseau, localizado na Suíça, onde concluiu o curso de Psicologia e se especializou em Psicologia da Educação. Em sua trajetória, fez parte da escola experimental Maison des Petits, que focava no interesse dos educandos; pertenceu a um grupo de estudiosos que faziam parte do Laboratório Binet-Simon, os quais estavam preocupados em como ampliar o acesso à educação e a universalização dos sistemas de ensino (CAMPOS, 2003).

Preocupada com as desigualdades sociais no Brasil, Helena Antipoff adotou em suas metodologias estratégias de ensino envolvendo os alunos com deficiência como, os considerados “normais” e os que apresentavam capacidades acima da média. Tendo como foco a inclusão, ela ainda adotou metodologias da educação especial, pois os estudantes, mesmo frequentando o sistema regular de ensino, eram divididos em classes especiais, conforme suas deficiências (CAMPOS, 2003).

No Brasil, Helena Antipoff foi pioneira no processo da EE, contribuindo para os avanços educacionais de pessoas com deficiência nas áreas das políticas públicas, nos cursos de formação de professores, em âmbito acadêmico e projetos de pesquisa (SILVA; DORZIAT, 2015).

Nesse contexto, no ano de 1932, foi criado, em Minas Gerais, um local para atender os excepcionais⁸, idealizado com outros profissionais, bem como prestar assessoria às professoras de classes especiais, denominado Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Esse local é conhecido atualmente como Instituto Pestalozzi, e tem por objetivo minimizar os processos da exclusão social (CAMPOS, 2003).

Conforme Paiva (2015), estudos estatísticos mostram que acerca de 3 a 5% da população brasileira apresenta um potencial considerado acima da média estimada, em diferentes contextos sociais. Dessa forma, é preciso que ocorra o desenvolvimento de pesquisas, na área das AH/SD, de modo a divulgar a necessidade de identificação desses alunos. A autora supracitada afirma que, quando os professores passarem a os reconhecer essas crianças com necessidades educacionais especiais e “desmitificarem seus conceitos referentes às Altas habilidades/Superdotação, haverá uma maior probabilidade de que tais alunos tenham seus direitos educacionais realmente cumpridos” (PAIVA, 2015, p. 5).

De acordo com Freeman e Guenther (2000), quando uma criança ou adolescente apresenta características de capacidade superior à capacidade média do grupo, em uma sala de aula regular, seja em inteligência, seja em criatividade ou talento específico, terá não apenas dificuldade em acompanhar a turma, como também terá poucas oportunidades de desenvolver o seu próprio potencial.

Os estudos de Terman indicaram que uma criança de inteligência rápida, passa de 50% a 70% do tempo escolar esperando pelos outros. É muito tempo para se perder na infância, quando o processo de desenvolvimento

⁸ Conforme Campos (2003), em 1932, as pessoas com deficiências eram chamadas excepcionais.

acontece mais depressa, e de modo mais definitivo, do que me todo resto da vida. (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 15)

As autoras salientam que as escolas que trabalham na perspectiva da educação inclusiva devem possibilitar aos alunos com características de AH/SD meios para que ampliem os conhecimentos a partir da bagagem que já trazem consigo, de forma a valorizar suas capacidades e aptidões, incentivando-o continuamente no ambiente escolar.

Sobre reconhecer uma criança superdotada, Virgolim (2007) argumenta que é importante conferir atenção às características cognitivas, afetivas e sociais dela. Para isso, é imprescindível que o professor se atente para essas características, a fim de saber como trabalhar com esse sujeito em sala de aula.

2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

As discussões em torno das políticas educacionais voltadas para a educação especial e inclusiva avançaram no século XXI, e o tema AH/SD passou a fazer parte desse cenário. Desse modo, é importante perceber que, por se tratar de uma área de estudo ampla (considerando surdos, cegos, deficientes intelectuais, mobilidade reduzida, transtornos de desenvolvimento, dentre outros), é necessário que diversos profissionais estejam envolvidos.

Os alunos com características de AH/SD fazem parte do público-alvo da educação especial e inclusiva e possuem amparo, sobretudo, de dispositivos legais, como mostrado no Capítulo 1, o que lhes garante direitos, como o direito à atenção educacional, para que desenvolvam plenamente seus potenciais e talentos.

Brognoli e Santos (2020) argumentam que os alunos com AH/SD compõem o grupo que faz parte da EE e possuem o direito de AEE, dado que apresentam necessidade de conteúdos escolares diferenciados, assim como métodos de ensino-aprendizado individualizados. Portanto, em função das especificidades do atendimento a esse educando, o grupo se insere no âmbito das políticas públicas educacionais para alunos com deficiências.

Neste sentido, é preciso considerar ações pedagógicas para garantir respostas educacionais de qualidade às necessidades dos estudantes com NEE,

incluindo os que apresentam características de AH/SD. Isso porque, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público-alvo da Educação Especial são “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 9).

O princípio fundamental de uma escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Nesse caso, o professor do ensino regular deve ter o apoio do professor de AEE, bem como amparar-se em um sistema de ensino com condições de atendê-lo de acordo com as suas necessidades, como expressa a Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação inclusiva requer mudanças no ensino aprendizagem. O professor deve ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais. (CAMPOS, 2003, p. 9)

De acordo com Pontes (2010), uma educação democrática considera, sobretudo, as diferenças centrais dos indivíduos, visando oferecer oportunidades de aprendizagem que estejam em conformidade com as habilidades, os interesses, bem como os estilos de aprendizagem e as principais potencialidades dos alunos. E mais, essa autora destaca que os discentes que apresentam características de AH/SD necessitam ter acesso a práticas educacionais que atendam, de fato, às suas necessidades, promovendo um melhor desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades.

Para que isso ocorra, é necessário compreender que as escolas precisam romper com a perspectiva excludente, por meio da organização do trabalho pedagógico, da ressignificação da escola, desde o pedagógico até o envolvimento da comunidade escolar como um todo. Além disso, devem promover um trabalho que acolha as diferenças. Portanto, o objetivo é fomentar o surgimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, em que todos os alunos recebam formação integral, segundo suas capacidades e seus talentos (MANTOAN, 2003).

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (MANTOAN, 2003, p. 9)

Ainda sobre esse aspecto, é fundamental ter em mente que os educadores podem auxiliar na promoção do desenvolvimento da personalidade e da expansão de talentos de seus educandos. E isso se dá mediante a inserção de uma nova cultura, inclusiva. Neste sentido, é importante destacar o pensamento de Mantoan (2003), que considera as transformações e as mudanças no meio educacional como lentas, pois necessitam de compromisso da comunidade escolar para que o aluno não seja prejudicado e não perca o interesse pela escola.

Rangni e Costa (2011, p. 23) pontuam que o número ínfimo de matrículas de alunos superdotados no sistema escolar brasileiro evidencia que o país relega à margem e, até mesmo, desperdiça inúmeros talentos de crianças, jovens e adultos, o que, em sociedades mais avançadas, seriam valorizados. Diante dessa constatação, pode-se afirmar que a inclusão escolar para esse grupo ainda não apresenta os resultados desejáveis.

Considerando as demandas da educação especial e inclusiva, é preciso reforçar que a responsabilidade não cabe apenas aos governantes, mediante políticas educacionais, mas também aos professores, que devem compreender as transformações pelas quais a sociedade passa e, especialmente, atualizarem-se em relação às demandas educacionais. Se alunos em diferentes condições de aprendizagem têm direito à educação de qualidade, é necessário que os docentes estejam preparados para atendê-los.

Diante disso, indaga-se: será que após quase 30 anos de políticas públicas, as escolas, os professores e a comunidade aprenderam a lidar com as diferenças? Aprendeu-se a reconhecer, acolher e contribuir para o desenvolvimento das crianças em suas diversas especificidades? Aqui, não há a pretensão de responder a essas questões, apenas a de levantar questionamentos que possam conduzir a uma reflexão em torno do assunto.

É importante que os professores recebam formação continuada, pois esta contribui para que se tenha uma orientação e um direcionamento no que se refere à inserção do aluno na educação inclusiva. Santos e Lima (2020, p. 69) afirmam que “a formação continuada visa garantir que o professor possa exercitar a autonomia e possa colaborar com o professor da classe comum quando for adaptar atividades do currículo”. Ideia essa corroborada por Campos (2003), que defende a urgência da

formação continuada para que os professores sejam capazes de responder, de forma eficaz, ao que lhes é proposto.

De acordo com Alencar (2007, p. 23), os educadores devem estar preparados para identificar sujeitos com talentos diversos, garantindo condições para o desenvolvimento deles. Para tanto, ressalta a necessidade de políticas públicas que possibilitem a formação continuada do professor e de propostas educacionais de qualidade que possam assegurar práticas pedagógicas que promovam oportunidades de aprendizagem.

A referida autora pontua que várias são as discussões acerca do conceito de superdotação em âmbito escolar. Sobre esse conceito, Theodoro e Rangni (2021, p. 102) pontuam:

[...] a superdotação escolar é definida como a superdotação da testagem ou aprendizagem da lição, o que implica diretamente nos testes realizados na fase escolar e de acordo com o desenvolvimento acadêmico dos alunos, que se mostram e se mantêm acima da média diante de seus pares.

Sabe-se que alunos com AH/SD necessitam de uma educação que possa incluí-los, respeitando suas necessidades específicas. Para que isso seja possível, é necessário que as escolas estejam preparadas para trabalhar de forma adequada junto a esses sujeitos, com vistas a proporcionar-lhes uma educação eficaz e de qualidade.

Vale ressaltar que, apesar de todo o aparato legal, a inclusão ainda caminha a passos lentos, principalmente no que diz respeito a estudantes com AH/SD. Menciona-se que o AEE é realizado de forma precária, devido à falta de pessoas capacitadas, “com disposição e empenho na função para enfrentar os desafios propostos que se apresentam em forma de relacionamento e em forma de carência material” (STRIEDER; MENDES; ZIMMERMANN, 2013, p. 143).

Conforme Oliveira (2018), existem algumas escolas de ensino regular que dispõem de salas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para atender crianças que são público-alvo da educação especial e inclusiva. Consta, dentre os objetivos das SRM, potencializar as altas habilidades e desenvolver aquelas que são mais fracas. Destaca-se que “na maioria das vezes a indicação vem do professor da criança, que observou algumas características como: criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais e música” (OLIVEIRA, 2018, n. p.).

Ainda de acordo com Oliveira (2018), quando se aborda a educação especial na perspectiva inclusiva, é importante pensar as dificuldades enfrentadas por pais e professores, bem como a possível falta de conhecimento sobre o assunto. Isso ocorre pelo fato de que, muitas vezes, uma necessidade especial é confundida com outros distúrbios e, até mesmo, com dificuldade de aprendizagem. A autora enfatiza que, por mais que se pesquise a respeito das especificidades dos alunos da educação especial e inclusiva, o cotidiano sempre apresenta questões que envolvem dúvidas ou novas experiências.

Para Fleith (2007), tanto no cenário nacional quanto internacional nota-se maior conscientização sobre a necessidade de se investir em programas voltados a alunos com potencial elevado, assim como na disseminação de informações relevantes a respeito as AH/SD. Neste sentido, é importante refletir em torno das “condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão, com vistas a desmistificar noções falsas acerca deste fenômeno” (FLEITH, 2007, p. 9), o que aponta para a importância de os professores saberem como atender às especificidades desses alunos.

O estudante com características de AH/SD, por exemplo, pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, o currículo ou os métodos de ensino utilizados (excessiva repetição do conteúdo, aulas pouco estimuladoras e ritmo mais lento da classe).

Virgolim (2007, p. 11) defende que é tarefa dos educadores, sejam professores, sejam pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos, de modo a se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais dos sujeitos, atendendo às necessidades deles.

Conforme o documento “Saberes e prática de inclusão”, há diversas razões que justificam a necessidade de uma atenção diferenciado ao aluno que apresenta características de superdotação. Dessa forma, proporcionar condições que permitam a ele expressar os seus interesses e, até mesmo, desenvolver os possíveis talentos precisa ser ponto de partida para a garantia de uma educação inclusiva (GOIÁS, 2006).

Todavia, ainda prevalecem mitos em torno da superdotação, o que consiste em entrave à provisão de condições favoráveis aos indivíduos com essas características. Predomina, por exemplo, a ideia de que eles têm recursos suficientes para desenvolver suas habilidades sozinhos, não sendo necessária a

intervenção do ambiente (BRASIL, 2006). No entanto, é preciso salientar que o aluno com AH/SD necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem seu potencial.

Dessa forma, a educação especial e inclusiva deve contar não apenas com a percepção e a atenção dos professores, mas também com as famílias. Entende-se que as características dessas crianças devem ser percebidas por todas as pessoas que estão ligadas a elas. Diante disso, apresenta-se, a seguir, algumas reflexões sobre a importância da família no processo de diagnóstico e de desenvolvimento das AH/SD.

2.3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM AH/SD

A família é o primeiro agente socializador da criança e do adolescente. A instituição familiar é uma das mais importantes instituições da sociedade, tendo em vista que ela influencia o desenvolvimento humano em todas as suas etapas da vida; principalmente, na infância.

O conceito de família passou por transformações histórica, cultural e econômica, o que contribuiu para que mudanças ocorressem na estrutura social, haja vista que as novas concepções reverberam na sociedade como um todo, em diferentes épocas. Por ser um processo dialético, quando ocorre alguma alteração de comportamento ou de valores na sociedade, a estrutura familiar também sofre alterações, podendo ser abalada e modificada (MIOTO, 2004).

Acerca do conceito de família, salienta-se que, na trajetória da vida humana, a instituição familiar passou por contínuas modificações. No Império Romano, por exemplo, o pai era a fonte de autoridade. Ele detinha o poder de vida e de morte dos filhos. A ele cabia a decisão de vendê-los, castigá-los com penas corporais, ou mesmo abandoná-los, caso nascessem com alguma deformidade. A mulher também era submissa à autoridade do pai e do marido, sendo a responsável pelos afazeres domésticos e pelo cuidado dos filhos (MIOTO, 2004).

Com o tempo, a família configurou-se na instituição básica fundamental para a formação do indivíduo. Essa instituição possui o papel de educar, cuidar, amparar e dar afeto às crianças e aos adolescentes. Na compreensão de Miotto (2004), a

família é uma construção privada e pública que exerce influência na estruturação da sociedade no que tange aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

No que se refere aos direitos,

Pensar a família no campo da proteção social implica reconhecer que a família na sua dimensão simbólica, na sua multiplicidade, na sua organização, é importante à medida que subsidia a compreensão sobre o lugar que lhe é atribuído na configuração da proteção social de uma sociedade, em determinado momento histórico. Particularmente, como ela é incorporada à política social, quais famílias são incorporadas e em quais políticas e os impactos que essas políticas têm na vida da família. (MIOTO, 2004, p. 7)

É a família que direciona os filhos. Conforme o direcionamento dado, os indivíduos em formação poderão, no futuro, tomar decisões assertivas. Salienta-se que outras instituições participam desse processo, como a escola (MIOTO, 2004).

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado, em decorrência da globalização, dos avanços tecnológicos, do acúmulo de informações, dentre outros, têm repercutido na estrutura da família; como consequência, na escola. Logo, considerando que o ser humano aprende constantemente, pode-se afirmar que a família é a primeira “escola” de uma criança.

Mioto (2010) explica que, com o passar dos anos, as alterações sociais impactaram profundamente a instituição familiar. No Brasil, a CF/1988 representou um marco para a preservação da família como base da sociedade, embora o que se nota na atualidade é que muitas ainda não são amparadas como deveriam pelas políticas públicas, principalmente, em nível socioeconômico.

Para Mioto (2010), deve-se inserir a família no campo da política social. Assim, a perspectiva “familista” precisa ser vista amparada por políticas públicas que atribuam reponsabilidade à família sobre seus membros, bom como garantam o bem-estar de todos. No atual cenário, há menor provisão por parte do Estado e uma forte presença do mercado de exclusão. Desse modo,

O fracasso das famílias é entendido como resultado da incapacidade de gerirem e otimizarem seus recursos, de desenvolverem adequadas estratégias de sobrevivência e de convivência, de mudar comportamentos e estilos de vida, de se articularem em redes de solidariedade e de serem incapazes de se capacitarem para cumprir com as obrigações familiares. (MIOTO, 2010, p. 170)

As considerações de Miotto (2010) apontam para as diversas configurações familiares existentes. É importante destacar que, no Brasil, com o avanço de um conservadorismo reacionário no ambiente político, é fundamental uma compreensão mais ampla acerca da família, mediante o respeito e o reconhecimento dos diversos arranjos familiares: famílias formadas por casais homoafetivos, apenas pela mãe e filhos, avós e netos, dentre tantos outros. Diante disso, reitera-se que a garantia do acesso aos direitos sociais por meio de políticas públicas não parece ser uma preocupação do Estado.

Nesse contexto, Pereira e Lopes (2017) defendem a importância da construção de uma boa relação entre família, comunidade e professor. Essa necessidade está atrelada ao fato de que os sujeitos estão inseridos nessas instituições, por isso elas contribuem para o processo de construção social de cada um, moldando valores e comportamentos.

Para evidenciar essa relação, a Figura 4 traz uma adaptação das concepções de Pereira e Lopes (2017) sobre a necessidade de se pensar pedagogicamente as relações família-comunidade-professor, visto que a articulação entre esses elementos pode gerar benefícios no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Figura 4 – Relações família-comunidade-professor



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Pereira e Lopes (2017) destacam que um trabalho de aproximação com a família exige dos profissionais da educação uma compreensão relativa ao contexto social de formação do aluno. Isso requer a existência de uma gestão participativa, do diálogo, a fim de consolidar o pensar e o fazer coletivo, isto é, a co-gestão.

Para os autores supracitados, essa interação promove um processo de ensino e aprendizagem significativo e valoroso, contribuindo para a inclusão dos sujeitos. Apesar da existência de desafios quanto a essa aproximação, é necessário refletir sobre um “[...] processo de construção de base valorativa e formativa para a escola, para os educandos e, porque não, para as próprias famílias” (PEREIRA; LOPES, 2017, p. 558).

Convém ressaltar que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem necessitam de atenção tanto por parte da escola quanto por parte da família. Isso porque, a

Falta dessa colaboração e apoio no desenvolvimento delas pode criar conflitos e desânimo, uma visão negativa de aprendizagem. Portanto, torna-se de extrema importância que a família responda às demandas intelectuais das crianças com altas habilidade/superdotação, facilitando o caminho que têm para percorrer e encontrar as informações de que necessitam para o desenvolvimento de suas potencialidades. (MONBOURQUETTE, 1996, p. 9)

Diante desse cenário, qual é o olhar direcionado pela família e pela escola aos alunos que apresentam características de AH/SD? É fundamental que essas instituições estejam atentas às demandas, às fragilidades e às potencialidades dos sujeitos nessa condição. Reitera-se que eles têm direito a acompanhamento, pois são público-alvo da EE. Portanto, estão amparados legalmente, em uma perspectiva inclusiva, de modo que possam desenvolver seus potenciais e talentos dentro e fora do âmbito escolar (PAIVA, 2015).

Neste sentido, faz-se necessária a criação de estratégias que orientem as famílias de estudantes que apresentam características de AH/SD. Isso porque, muitos pais se sentem incapazes de auxiliar seus filhos. Dessa forma, disponibilizar informações que sejam adequadas, oferecer apoio emocional, proporcionar o contato com outras “famílias para troca de experiências, realizar seminários e cursos para preparar e orientar esta família da importância de seu apoio no desenvolvimento de seus filhos” consistem em ações fundamentais para o desenvolvimento desses indivíduos (MONBOURQUETTE, 1996, p. 9).

Alencar e Fleith (2001) afirmam que, na maioria das vezes, os pais de estudantes com AH/SD não recebem apoio necessário, principalmente, psicológico. Portanto, carecem de informações e de um trabalho direcionado para poderem contribuir com o processo de desenvolvimento dos filhos. Entende-se que, quando a

família se encontra emocionalmente preparada, tem mais condições de proporcionar estabilidade e apoio aos filhos, por meio do monitoramento das atividades escolares e conversas. Seguindo essa lógica, Monbourquette (1996) assevera que a tarefa mais significativa dos pais de crianças com superdotação é a de ajudá-las na construção da autoestima.

A criança, na vontade que tem de crescer, busca certificar-se, junto à família, se está seguindo o caminho certo; busca perceber as reações e mensagens das pessoas com quem convive, julgando-as importantes e aprendendo a apreciar-se e crescer. (MONBOURQUETTE, 1996, p. 9)

Na concepção de Monbourquette (1996), a família deve encontrar-se emocionalmente preparada. Somente assim, conseguirá proporcionar estabilidade, apoiar os interesses, ouvir e valorizar os talentos dessas crianças. E ainda, devem monitorar as atividades escolares dos filhos, conversando com eles sobre como se sentem diante das vivências no ambiente escolar.

Para Aspesi (2007, p. 31):

A interação entre a família e um membro com altas habilidades/superdotação deve ser sempre considerada como uma via de mão dupla, visto que a família é um ambiente de interação e influências bidirecionais. Por um lado, a família se apresenta como terreno fértil para o desenvolvimento das 32 potencialidades dos filhos, por outro ela vai adquirindo características a partir da própria demanda dos filhos ou membros.

Ainda de acordo com Aspesi (2007), as famílias de crianças com características de superdotação devem garantir a elas o acesso a um ambiente saudável, haja vista que é dentro do ambiente familiar que começam a surgir os primeiros sintomas das altas habilidades. Todavia, habitualmente,

Alguns pais enxergam somente a superdotação dos seus filhos criando, desse modo, muitas expectativas em torno do filho, isso sem contar a excessiva exposição e atitudes de pressão que, possivelmente, provocarão desgastes no campo emocional e um futuro de infelicidade para seus filhos. (SOUZA, 2013, p. 33)

É inquestionável o papel da família no desenvolvimento de uma criança superdotada, no encorajamento, na estimulação e nos aspectos afetivos. Posto isso, é imprescindível que os pais enxerguem a escola como um ambiente provedor do desenvolvimento dos filhos. Ademais, tanto a família quanto “[...] toda a equipe

escolar, devem buscar uma pedagogia cada vez mais adequada às carências desses alunos” (SOUZA, 2013, p. 33).

Portanto, a identificação da presença de altas habilidades e superdotação é fundamental para que se possa promover ações para o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças. Assim sendo, os pais devem oferecer meios para estimular a aquisição de conhecimentos (GAMA, 2007, p. 65).

É importante mencionar que

Através dos vínculos estabelecidos com a família e professores, a criança passa a sentir-se segura no ambiente escolar melhorando sua autoestima. Dessa maneira, as atividades realizadas potencializarão suas habilidades. Quando isto não ocorre a criança sente-se desencorajada e desiste de realizar as atividades, culminando em um comportamento agressivo ou apático. Por isso que ao colocar a criança na escola tem que haver uma conversa com a equipe multiprofissional da escola (Pedagoga, Psicopedagoga e Psicóloga) para entender o funcionamento desta escola e como ela vai encorajar o desenvolvimento do seu filho. (OLIVEIRA, 2018, n. p.)

Considerando esse ponto de vista, o cuidado e o apoio da família são fundamentais para a inclusão dessa criança no universo escolar, tornando-se ainda mais potencializada quando se estabelecem vínculos entre a família e a escola, de modo a gerar segurança, tranquilidade, encorajamento, e contribuir com a elevação da autoestima.

Ressalta-se que a família não deve estar sozinha nesse processo. Para tanto, deve buscar auxílio na escola e procurar profissionais habilitados para serem orientados quanto ao modo de conduzir a criança de forma positiva e segura (OLIVEIRA, 2018).

Como reforçado no decorrer deste capítulo, é importante que o estudante que apresenta características de AH/SD possa ter a família como base e fonte de afeto, cuidado, atenção, empatia, e que esta busque articulações com educadores e profissionais diversos, contribuindo para o processo de desenvolvimento do sujeito, possibilitando ao aluno uma vida escolar significativa.

CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo propõe uma discussão a respeito das políticas educacionais e da inclusão de alunos com características de AH/SD no sistema de ensino do estado de Goiás, bem como sobre a formação continuada de professores que atuam com esses estudantes.

3.1 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A educação inclusiva para crianças com deficiência consiste em um direito garantido pela CF/1988. Como qualquer outro processo educacional, traz inúmeros desafios. O objetivo é o de superar esses desafios. Menciona-se que nas escolas públicas brasileiras foi implantado o AEE, visando auxiliar o professor que trabalha especialmente com essas crianças (SÁ; SALAZAR, 2020).

De acordo com Sá e Salazar (2020), ao que parece, a inclusão de deficientes físicos tem recebido mais atenção, o que, por vezes, leva ao esquecimento de crianças que apresentam vários transtornos, tais como dislexia, disgrafia, distúrbio ou dificuldades de aprendizagem, distúrbio ou processamento auditivo central, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dentre outros. Desse modo, essas crianças acabam não sendo incluídas de forma imparcial, e a inclusão passa a ser mascarada (SILVA; PASSOS; PARREIRA, 2016).⁹

A expressão necessidades educacionais especiais aplica-se a crianças, jovens e adultos que apresentam alguma necessidade educacional específica. É importante ressaltar que o conceito de NEE foi adotado e revisto após a Declaração

⁹ Cabe aqui mencionar a Lei n.º 14.254/21, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Conforme a referida lei, cabe ao poder público desenvolver e manter o programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, e TDAH. Desenhou-se, assim, um leque de proteção no plano jurídico. Os disléxicos ou portadores de TDAH terão direito, em tese, à "identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde".

de Salamanca (1994), envolvendo crianças e jovens cujas necessidades relacionam-se com as dificuldades de aprendizagem.

Araújo, Fratari e Santos (2016, p. 109) explicam que:

De forma geral, o AEE visa promover um atendimento educacional, sendo que para AHSD, o enriquecimento e uma de suas principais funções, o que em muito pode contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, emocional dos alunos AH/SD por meio de aprendizagens que diferem dos conteúdos curriculares, mas que são necessárias para transpor as barreiras que limitam o acesso ao saber.

Com base no exposto, salienta-se que as diretrizes operacionais do AEE foram instituídas e consolidadas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n.º 4/2009, de modo que:

[...] O AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009a, p. 2)

Por meio da referida Resolução, percebe-se que, embora fique especificado que o AEE deve ser ofertado em vários locais, existe a necessidade de se implementar as SRMs para a sua realização. Araújo, Fratari e Santos (2016, p. 109) enfatizam que essas salas dizem respeito a um conjunto de equipamentos e de recursos pedagógicos repassados pelo MEC, “cujos espaços, organização e funcionamento são de responsabilidade dos profissionais da educação especial, diretores, professores e comunidade escolar”.

Nas SRMs, os alunos são atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor nesse ambiente deve ser definido considerando o tipo de necessidade educacional que possuem.

Para Sá e Salazar (2020), é importante direcionar esforços para melhor atender a esse público, uma vez que a inclusão de todos os educandos é positiva e interessante para a sociedade de modo geral. Esses autores ponderam que a construção de um sistema de ensino que venha a atender a todos ainda é um grande desafio.

Infelizmente, a maior parte das escolas e profissionais da educação não está preparada para lidar com as diferenças no processo de ensino aprendizagem. Por meio da inclusão, acredita-se que aqueles que durante muito tempo estiveram à margem do convívio acadêmico poderão ter seu espaço e atenção adequada direcionada a si. Desse modo, sugere-se que os professores atualizem suas práticas pedagógicas. (SÁ; SALAZAR, 2020, p. 153)

O despreparo para lidar com a diversidade no âmbito escolar consiste em obstáculo que dificulta o acesso a um ensino igualitário para todos. Isso requer a presença da inclusão. Por meio dessa política, indivíduos que por muitos anos estiveram ausentes do processo educativo poderão ter suas vozes ouvidas na escola. Para tanto, uma inclusão efetiva exige que professores atualizem suas práticas pedagógicas.

É nesse contexto que se insere a formação continuada, dado que os conhecimentos relativos à inclusão escolar necessitam ser atualizados. Isso porque, a formação deve estar voltada para alunos que possuem necessidades específicas. Sendo assim, para que os educadores saibam atuar da melhor forma possível com os alunos com características de AH/SD, o aprimoramento das práticas pedagógicas é fundamental.

Ao discorrer sobre a inclusão escolar, Mantoan (2003) defende a importância de se ressignificar o papel da escola, o que envolve pais, professores e comunidades interessadas, de modo que se instale, no cotidiano escolar, formas mais solidárias e plurais de convivência. Para a autora, é preciso lutar por uma escola para todos, sem nenhum tipo de discriminação. Nesta perspectiva, “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (MANTOAN, 2003, p. 8). A autora salienta que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p. 9)

Ainda segundo Mantoan (2003, p. 12), a inclusão implica mudança do atual paradigma educacional, rompendo com a “estrutura organizacional, como propõe a inclusão, [...] uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. Portanto, o conceito denota um

ato de igualdade os indivíduos – diferentes –, o que é garantido por meio de políticas que venham assegurar a participação democrática de todos.

Por meio do Decreto n.º 10.502¹⁰, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o governo federal apresentou uma proposta que, para muitos estudiosos, significa um retrocesso no campo da inclusão. O art. 1º desse documento traz:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com base nesse dispositivo, entende-se que se postula a volta do atendimento em escolas especiais, negando aos alunos com alguma deficiência o convívio com aqueles considerados normais.

Assevera-se que o presente estudo considera como condição imprescindível para alunos com NEE a perspectiva da inclusão aqui apresentada. Conforme Mantoan (2003, p. 48) “ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil”.

Ainda de acordo com Mantoan (2003), a forma como os educadores trabalham essa perspectiva de ensino segue a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos, o que explica a dificuldade existente de romperem com esse paradigma, refletindo nos processos de ressignificação de seus papéis. Por isso, há a necessidade de compreender a inclusão.

Destaca-se, nesse contexto, a importância da formação de professores para trabalharem com estudantes com características de AH/SD, estando preparados adequadamente para lidarem com as especificidades desses sujeitos. De acordo com Rangni e Costa (2011), os mitos presentes no imaginário popular sobre esses

¹⁰ Embora não se tenha espaço para a análise dessa proposta, diversos órgãos das áreas da saúde, como a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), e da educação assinaram uma carta de repúdio a esse decreto. Para saber mais, ver: <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/>

alunos apresentam-se como um notável obstáculo educacional e geram barreiras que os atrapalham a receber atendimento de qualidade nas escolas.

Rangni e Costa (2011) reconhecem a necessidade de formalizar e ampliar a capacitação de professores tanto na formação inicial quanto em serviço, de modo que sejam preparados com conhecimentos prévios sobre AH/SD. Melo *et al.* (2017) também destacam que o conhecimento sobre escolarização e atendimento aos alunos com AH/SD deve ser ampliado desde a graduação, de forma que atinja o público-alvo da EE nas instituições escolares.

Para Fleith (2007), é necessário o investimento na formação de professores e o reconhecimento de que as necessidades de estudantes com AH/SD devem constar nas propostas educacionais. Essa autora também destaca a importância do estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola, como evidenciado no capítulo anterior.

É notório que esses sujeitos demandam atendimento diferenciado, por meio do qual sejam valorizadas e respeitadas as suas necessidades educacionais. Neste sentido, enfatiza-se a relevância de uma avaliação adequada para que o discente possa receber intervenções que os auxiliem no processo ensino-aprendizagem (MELO *et al.*, 2017).

Com relação ao trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), no que se refere à educação inclusiva, o NAAH/S-GO fundamenta-se em princípios filosóficos e ideológicos para realizar o atendimento educacional especializado a esses sujeitos, oferecendo-lhes “condições para seu pleno desenvolvimento afetivo, cognitivo e social” (VICTOR; PIRES; OLIVEIRA, 2011, p. 36)

O referido núcleo desenvolve atendimento em três unidades: unidade de atendimento ao aluno, unidade de atendimento ao professor e unidade de atendimento à família. Com relação ao aluno, cabe aos professores do ensino regular identificar e encaminhá-los à sala de AEE. Nesse ambiente, o professor de AEE fará uma observação e preencherá os Protocolos de Avaliação e Identificação do aluno que apresenta características de AH/SD (VICTOR; PIRES; OLIVEIRA, 2011).

O NAAH/S-GO elaborou protocolos de avaliação e potencialização com o objetivo de sistematizar e promover o AEE a esses estudantes, por meio de assessorias realizadas pela equipe de professores que compõem o núcleo. Assim, o

professor responsável pela avaliação deverá conhecer os documentos orientadores dos respectivos protocolos, possibilitando um melhor entendimento sobre esse processo (VICTOR; PIRES; OLIVEIRA, 2011).

O art. 9º da Resolução n.º 7/2006 enfatiza a necessidade de os alunos com características de AH/SD receberem atendimento educacional especializado nas salas de AEE, com enriquecimento curricular no ensino regular e a possibilidade de aceleração ou avanço de estudos, para concluírem em menor tempo o programa escolar (GOIÁS, 2006).

Os estudantes com indicativos de AH/SD fazem parte do público considerado com NEE, e devem ter assegurado o direito de atendimento por meio de recursos multifuncionais ou salas de AEE. Neste sentido, a aplicação dos Protocolos de Avaliação e Potencialização para identificação dos estudantes com indicativo de AH/SD deve constituir-se em prática regular nas escolas. O objetivo é torná-las um lugar onde os talentos são identificados e desenvolvidos.

Nesse cenário, é importante saber quando e como estimular o potencial do estudante e orientar professores e famílias quanto ao assunto. É possível identificar os fatores ambientais e de personalidade que podem contribuir ou não para o desenvolvimento do talento e a manutenção do bem-estar desse estudante. Com isso, as escolas devem compreender as necessidades educacionais desses sujeitos, além de ofertar atendimento adequado.

Entende-se que as assessorias deverão ser planejadas e orientadas antes dos atendimentos, para tirar dúvidas e esclarecer os objetivos. O profissional deve saber que os documentos e as atividades estarão disponibilizados na unidade escolar, de maneira que possa intervir e colaborar como processo. Por conseguinte, é indispensável o conhecimento prévio a respeito das AH/SD, bem como sobre o funcionamento do NAAH/S GO.

Na rede estadual de educação de Goiás, o processo de identificação do aluno com AH/SD inicia-se com a solicitação de assessoria aos núcleos. O profissional solicitante informa à coordenação pedagógica da escola que necessita de assessoria na sequência do organograma da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais. Esse organograma segue um padrão de hierarquia para o atendimento. Conforme o protocolo, são dez passos que o solicitante deve dar até o momento de alinhar o cronograma e o planejamento da assessoria com a

apresentação dos protocolos e dos documentos que fazem parte da estrutura do atendimento ao estudante com características de AH/SD (AHS GOIÁS, 2020).

O 1º protocolo é o de avaliação e identificação dos estudantes com características de AH/SD. Seu objetivo é o de sistematizar o processo de avaliação e identificação do estudante indicado. O profissional que receber a indicação desse estudante deverá fazer a leitura das orientações para aplicação do protocolo de avaliação e segui-las durante o curso, nos módulos propostos (AHS GOIÁS, 2020).

O protocolo de avaliação e identificação dos estudantes é composto de três passos. No 1º, coleta-se os dados, a fim de formalizar as informações das três unidades (escola, família e estudante). No 2º passo, o professor tem a oportunidade de aplicar as atividades de autoconceito, criatividade, lógico-matemática, linguística, espacial, corporal cinestésica, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Nesse momento o professor tem a oportunidade de aplicar e verificar todas as habilidades do estudante, respeitando a sua área de interesse. No 3º passo, procede-se à análise de dados. Assim, é feito um estudo de caso, analisando todos os documentos adquiridos nos 1º e 2º passos (AHS GOIÁS, 2020).

Para a construção do relatório de avaliação e identificação (3º passo), o professor deverá fazer uma síntese do desenvolvimento de todo o processo e conhecer as alternativas de atendimento especializado apresentados no documento orientador para a potencialização dos estudantes identificados com características de AH/SD. Para fazer menção à potencialização do estudante caso ele apresente altas habilidades ou superdotação (AHS GOIÁS, 2020).

Após a identificação do estudante com características de AH/SD, têm-se três alternativas de atendimento educacional especializado, quais sejam: a aceleração, o agrupamento e o enriquecimento. Qualquer uma dessas ações conta com a assessoria do NAAH/S-GO (AHS GOIÁS, 2020).

A identificação de alunos com características de AH/SD vem se constituindo em uma prática frequente nas escolas estaduais goianas. Ressalta-se que, nesse contexto, cabe ao professor não designar rótulos a eles, mas compreendê-los e atendê-los da melhor forma possível. A avaliação é apenas o ponto de partida do processo que se inicia (AHS GOIÁS, 2020).

O debate sobre a valorização e o respeito às especificidades de estudantes com AH/SD denota a busca por uma educação especial e inclusiva que possa, de fato, promover a inclusão desses sujeitos. Além disso, visa mostrar que esses

sujeitos podem contribuir para a sociedade em geral, nas mais diversas áreas. Para tanto, é preciso tornar visíveis essas pessoas.

3.2 INVISIBILIDADE DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Este tópico objetiva discorrer sobre a invisibilidade de alunos com características de AH/SD. Convém salientar que é um dever da sociedade auxiliar esses estudantes no processo ensino-aprendizagem. Isso porque a escola cumpre responsabilidade social; portanto, deve acolher esses sujeitos da melhor maneira possível (BARTALOTTI, 2006).

Alunos com características de AH/SD necessitam viver em uma sociedade que os respeite e os valorize, em suas diferenças, aptidões e individualidades. Como pontua Santos (1988, p. 65-66):

Pensamos frequentemente que pessoas superdotadas trazem, em si, recursos próprios que facilitam seu desenvolvimento; porém nos esquecemos que há superdotados e/ou talentosos em todas as classes socioeconômicas, e que para muitos deles não há estímulo nem recursos que possibilitem o desenvolvimento de seu potencial.

A percepção que se tem sobre esses sujeitos, por boa parte da sociedade, é a de que eles apresentam comportamento difícil; são agressivos, desatentos e perturbadores. Contudo,

Esses julgamentos de valores são resultados da falta de conhecimento sobre o assunto por parte do educador. Percebe-se também uma prática pedagógica não ligada a um contexto sociopolítico. Eles são esquecidos muitas vezes, tanto pelos professores quanto pela família, e acima de tudo são crianças ou adolescentes e suas características devem ser preservadas e respeitadas. (SANTOS, 1988, p. 65-66)

Nota-se que, de forma geral, a invisibilidade desses estudantes ocorre em diversos segmentos da sociedade, o que inclui o âmbito escolar. Um dos motivos para isso é que:

Apesar de não serem tão recentes, as políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil ainda são pouco difundidas e conhecidas, mesmo no contexto educacional, mas elas existem e podem contribuir com informações para desmistificar o pensamento equivocado que se pode ter a respeito dessa temática. Havendo conhecimento, novas ações podem ser pensadas no intuito de contribuir na formação e na

inclusão de estudantes com altas habilidades, que muitas vezes se tornam “invisíveis” aos olhos do sistema educacional. (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 3)

A expressão “educação dos invisíveis” refere-se ao processo educacional de alunos com AH/SD. Estes, por vezes, encontram-se excluídos nas escolas, em função da ausência de conhecimento por parte de professores sobre o conjunto de características que aponta para a superdotação e, até mesmo, do próprio sistema educacional (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Como pontuam Freitas e Pérez (2010, p. 10):

Os programas educacionais visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade, sem o propósito de qualquer parecer favorável ou não à Alta habilidade/Superdotação, até mesmo porque ao oferecer recursos desafiadores o docente irá perceber o alto potencial de seus discentes e assim o caracterizará como Altas habilidades/Superdotação.

Mesmo a instituição escolar tendo de oferecer a essas pessoas condições educacionais adequadas ao desenvolvimento de seu potencial, ainda existem muitas escolas que não oferecem o amparo que elas precisam. Desse modo, a falta de oportunidades para que ocorra o “desenvolvimento do potencial, leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 10).

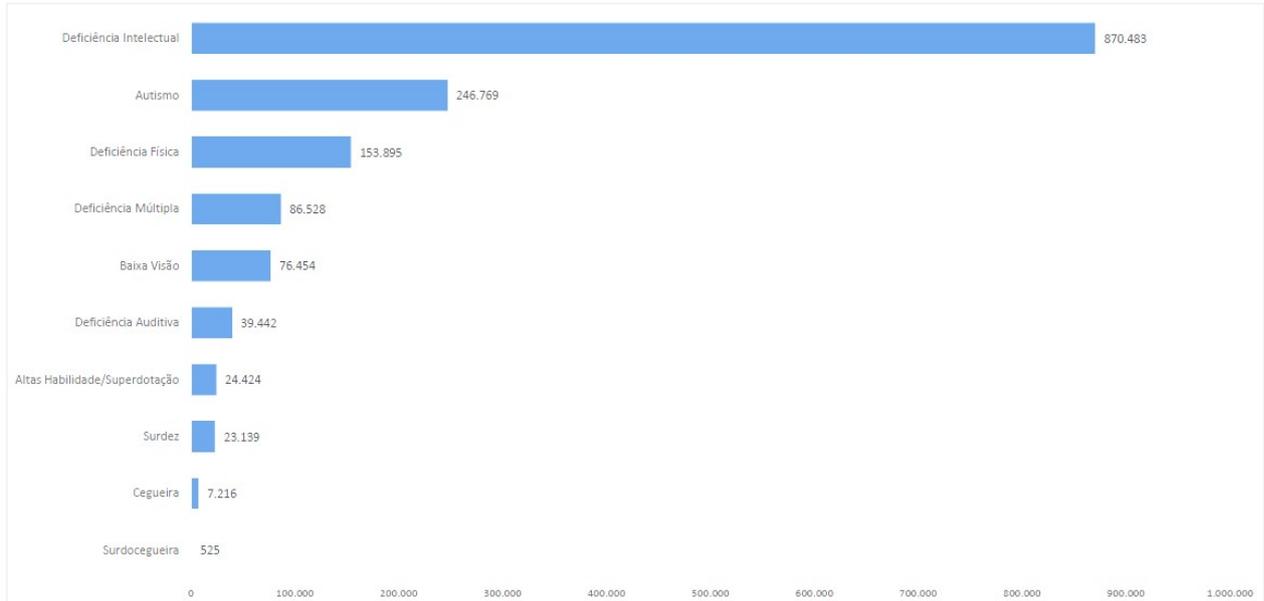
A ausência de oportunidades desenvolve algumas atitudes indesejáveis em muitos estudantes com características de AH/SD. Diante dessa situação de invisibilidade no ambiente escolar, eles tendem a apresentar algumas características:

Dificuldades de relacionamento com colegas da mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses; perfeccionismo; vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; Problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras; Tédio em relação às atividades curriculares regulares; Tendência a questionar regras. (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 49)

Esses desafios geram prejuízos para a vida desses sujeitos, dado que muitos começam a apresentar comportamentos indesejáveis no ambiente escolar, tais como: “indisciplina diante da falta de estímulo, intolerância a críticas e as regras, e desmotivação frente às tarefas que consideram pouco interessantes” (PAES; VIGANO, 2010, p. 49).

Conforme o Gráfico 1, no Brasil, até o ano de 2020, estavam matriculados na educação especial 24.424 estudantes identificados com características de AH/SD:

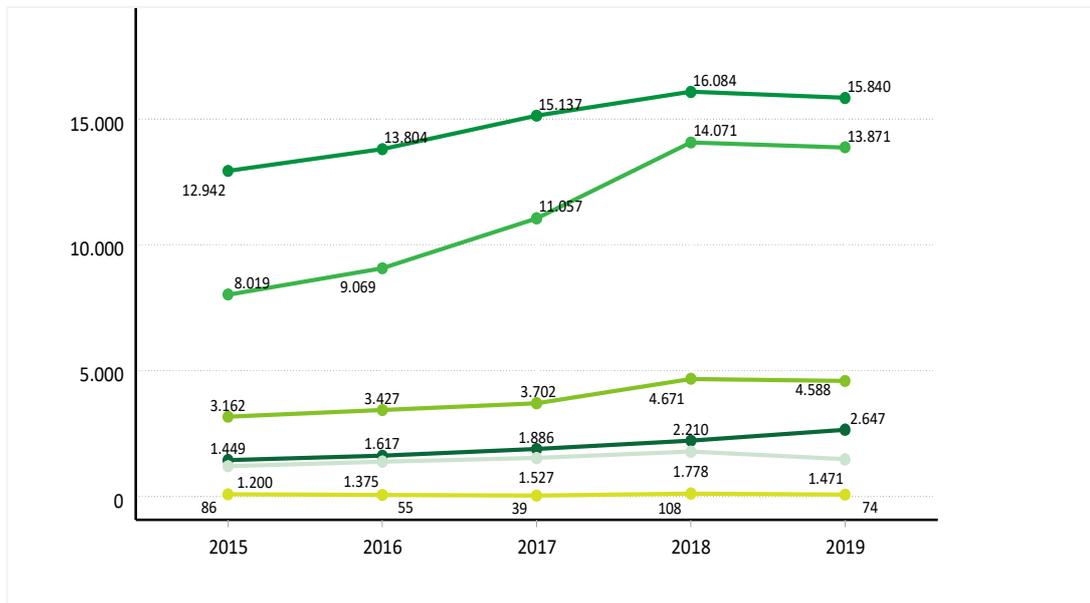
Gráfico 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil (2020)



Fonte: Brasil/ Inep (2021).

Em Goiás, de acordo com o Censo Escolar do Estado de Goiás (2019), o percentual de alunos com algum tipo de transtorno, deficiência ou AH/SD matriculados em classes comuns no Ensino Fundamental sofreu redução entre os anos de 2015 e 2019, como mostram os Gráficos 2 e 3:

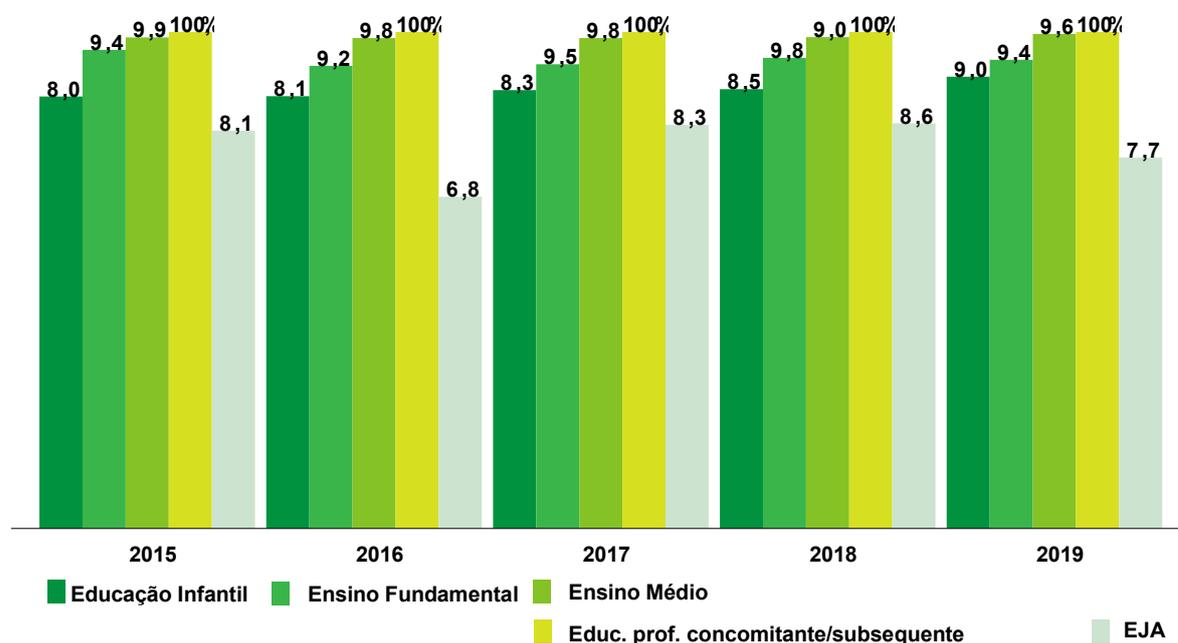
Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - Goiás (2015 - 2019)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Por sua vez, o número de matrículas na educação especial foi de 38.491, em 2019, ou seja, representando um aumento de 43,3% em relação a 2015. A quantidade maior de matrículas ocorreu anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, essa etapa concentra ainda 41,2% das matrículas na educação especial (BRASIL, 2019).

Gráfico 3 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino - Goiás (2015 - 2019)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Embora o índice de matrículas tenha aumentado nos últimos anos, o “percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns no ensino fundamental reduziu entre 2015 e 2019” (BRASIL, 2020, p. 44).

Ao observar os dados do Censo Escolar do Estado de Goiás (2020), nota-se que o número de alunos com características de AH/SD matriculados entre 2015 e 2019 diminuiu. Essa redução pode estar relacionada como diversos fatores, tais como: falta de corpo docente qualificado para atender a esse público; ausência de infraestrutura nas unidades escolares; e ineficiência de políticas públicas voltadas para essa questão.

A invisibilidade desses estudantes pode estar relacionada com a exclusão deles das propostas de ensino ofertadas, que não são igualitárias para todos. Constata-se que o número de alunos que participam de AEE tem diminuído de maneira considerável (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Por mais que os estudantes com AH/SD sejam considerados público-alvo da EE e tenham direito a um atendimento voltado para as suas necessidades, existem

poucas estratégias para identificação, reconhecimento e atendimento a eles (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Um das estratégias fundamentais para o atendimento à demanda dos estudantes com AH/SD, diz respeito à formação continuada dos professores, como abordada no tópico a seguir.

3.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

Existem alguns documentos legais, relativos à EE, que amparam o público-alvo dessa modalidade, garantindo que tenham acesso e permaneçam na escola regular, bem como recebam atendimento adequado. Dentre esses documentos, destacam-se: a Lei n.º 9.394/1996, responsável por instituir as diretrizes e bases da educação; a Lei n.º 13.234/2015, a qual estabelece as diretrizes e os procedimentos para que ocorra a identificação, o cadastramento e o atendimento a estudantes com AH/SD, em qualquer nível de ensino; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Resolução CNE/CEB 4/2009; e o Decreto 7.611/2011.

Apesar das garantias advindas desses documentos legais, observa-se que, na prática, boa parte desses alunos ainda permanece sem reconhecimento e sem atendimento a suas necessidades específicas no processo de escolarização (BRERO; CAPELLINI, 2021).

A Lei n.º 9.394/96, em seu Capítulo V, estabelece a garantia do atendimento aos alunos que são público-alvo da EE. Além disso, sobre a formação dos profissionais, em seu art. 59, inciso III, consta que, para o atendimento especializado a esses alunos, “os professores deverão ter especialização adequada e, para o ensino regular, os docentes necessitam de capacitação para a inclusão desses alunos” (BRERO; CAPELLINI, 2021, p. 161).

O estado de Goiás, desde 1999, por meio da Superintendência de Ensino Especial/SEDUC-GO, adotou a proposta de efetivação da educação inclusiva, cuja orientação jurídica ampara-se na Lei n.º 26/1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, considerando, em seu âmbito, a

aproximação dos pressupostos e das práticas sociais da educação para todos, sem exceção.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 determina, em seu art. 12, que, para atuar no AEE, o professor precisa ter uma formação inicial que o permita o exercício da docência, bem como formação específica em EE. O art. 13 do referido documento estabelece as atribuições desse profissional:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. (BRASIL, 2009a, p. 4)

Portanto, é necessário que o professor da educação inclusiva desenvolva habilidades e competências para participar da adequação curricular. Desse modo, a formação continuada de professores consiste em aspecto a ser destacado ao abordar a inclusão, uma vez que muitos desses profissionais se sentem inseguros e ansiosos quando recebem, em sala de aula, um estudante com necessidades específicas.

Neste cenário, é válido acrescentar que a formação continuada leva a discussões e reflexões sobre metodologias diferenciadas, as quais auxiliam no processo de escolarização. Essa formação “[...] pode ser realizada em centros ou no próprio ambiente escolar, onde as propostas seriam direcionadas para determinado problema” (LIMA, 2002, p. 9).

De acordo com a Lei n.º 9.394/96, em seu art. 67, incisos II e V, é de responsabilidade da escola assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, “[...] inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V- período reservado a estudos planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (BRASIL, 1996, n. p.)

Esse tipo de formação visa responder a questões diversas que permeiam o ambiente escolar, orientando o trabalho dos professores. Desse modo, quando se fala em formação continuada, é importante inserir nesse âmbito as AH/SD, visto que:

[...] é no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – altas habilidades/superdotação – seja implementado. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 7)

A formação continuada de professores da EE em AH/SD é relevante, dado que fornece a esses profissionais noções mínimas sobre como funciona essa necessidade específica, e como deverão atuar com alunos que apresentam essa condição. Isso porque, o professor da sala de aula regular deve organizar o seu planejamento levando em consideração as “necessidades educacionais do aluno com AH/SD, reconhecendo que este é, primeiramente, um sujeito de responsabilidade da escola e não exclusivo do educador especial” (RECH; NEGRINI, 2019, p. 491).

Nesse contexto, destaca-se que:

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD. (FREITAS; RECH, 2015, p. 3)

Entende-se que a formação continuada pode ampliar os conhecimentos dos professores, permitindo que repensem as suas práticas pedagógicas, com a finalidade de construir um processo educativo que seja realmente inclusivo.

Freitas e Rech (2015) enfatizam que um trabalho realizado de forma articulada entre o professor do ensino regular e o da EE é fundamental no processo de construção de uma prática pedagógica adequada e eficiente junto aos estudantes com AH/SD. Por meio dessa interação, ambos os “profissionais reúnem seus conhecimentos e saberes construídos e, assim, podem planejar estratégias que venham ao encontro dos interesses apresentados pelo aluno com AH/SD” (FREITAS; RECH, 2015, p. 3).

Diante dessas ponderações, convém ressaltar que, no estado de Goiás, conforme a SEDUC-GO:

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S é um núcleo que realiza cursos de formação continuada de professores; oferece assessoria e consultoria aos profissionais da educação nas unidades escolares; faz orientações às famílias de crianças e jovens com indicadores de altas habilidades/superdotação; e, é responsável pela avaliação pedagógica do estudante para proceder a potencialização em sua área de talento. (GOIÁS, 2020, p. 161)

Em se tratando da formação continuada de professores para atuar com alunos com AH/SD, o NAAH/S cumpre papel singular. Os cursos de formação, tanto presenciais quanto remotos, voltados para altas habilidades e superdotação possuem como premissa básica capacitar os profissionais da educação para que identifiquem e atendam alunos com indicativos de AH/SD.

Menciona-se que a identificação das AH/SD ocorre por meio do atendimento suplementar, com vistas ao enriquecimento curricular dos estudantes no AEE, no âmbito das Unidades Escolares Estaduais. Salienta-se que “os professores formadores do NAAH/S trabalham diretamente nas orientações aos professores de AEE para a realização deste trabalho” (GOIÁS, 2020, p. 161).

Conforme estabelece a SEDUC/GO, durante o processo da formação continuada dos professores que atuam com alunos com indicativos de AH/SD, o coordenador pedagógico do NAAH/S deve realizar a articulação e a realização de palestras, promoção de cursos, oficinas, seminários, dentre outros. Ele deve direcionar o trabalho dos professores formadores; apontar alternativas aos obstáculos encontrados no trabalho; garantir uma comunicação efetiva; “avaliar o processo ensino-aprendizagem; incentivar o trabalho em grupo; sugerir modos para renovar e inovar a prática pedagógica” (GOIÁS, 2020, p. 161).

Pontua-se que as ações efetivas de formação de professores para atuar com alunos com AH/SD ainda são incipientes. Além disso, há pouco engajamento de docentes em cursos ofertados na área. Isso ocorre devido à sobrecarga de trabalho, à baixa remuneração, à desvalorização profissional, ao desinteresse dos governantes por uma educação de qualidade e à pouca qualificação do docente para a pesquisa como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, enfatiza-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas

destinadas a esse público, especialmente as relacionadas com a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, partiu-se do seguinte questionamento: como a SEDUC-GO tem se organizado para atender às políticas públicas de inclusão e, especialmente, para lidar com os alunos com indicativos de AH/SD nas escolas de educação básica? Para responder a esse questionamento, abordou-se, primeiramente, aspectos amplos concernentes à educação especial e inclusiva. Assim, foram apresentadas algumas reflexões sobre essa modalidade de educação, que, no decorrer do tempo, vem sendo perpassada por ideias que se relacionam com a forma como a sociedade vem tratando as pessoas com deficiência ou algum tipo de necessidade especial. Nesse âmbito, quatro fases foram destacadas, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Verificou-se que, mesmo diante de inúmeras mudanças sociais, ainda prevalece a segregação, em que muitas pessoas são distanciadas socialmente, recebendo pouca atenção. Ressalta-se que a inserção desses sujeitos na escola regular não é suficiente para garantir seus direitos. É necessário que professores, gestores e comunidade escolar estejam preparados e qualificados para atuarem com base em uma educação para e na diversidade. Essa diversidade não contempla apenas os alunos com alguma deficiência ou com AH/SD, mas também todos aqueles marginalizados pela sociedade.

Neste sentido, é imprescindível destacar os pressupostos contidos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que assegura os direitos de igualdade às pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, cabendo a esta adaptar o ambiente às necessidades da pessoa, e não o contrário. Posto isso, defende-se que todos os cidadãos devem estar atentos às leis e às diretrizes governamentais que direcionam a sociedade como um todo, para que seja possível garantir, no mínimo, equidade quanto às oportunidades e ao respeito. Sendo assim, não basta garantir a inclusão das pessoas na sociedade, é necessário dar-lhes oportunidades justas, de modo que seus direitos sejam respeitados.

Diante disso, o presente estudo procurou evidenciar políticas públicas sob a perspectiva de educação especial e inclusiva. Salienta-se, aqui, que eventos em âmbito mundial sobre pessoas com deficiências ecoaram nas políticas públicas brasileiras (nacionais e estaduais), tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990);

Declaração de Salamanca (1994); Convenção da Guatemala (1999); Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências (2006). Em âmbito nacional, destacam-se: Constituição Federal de 1988; Aviso Curricular n.º 277, de 8 de maio de 1996; LDBEN n.º 9.394/1996; Plano Nacional de Educação (2001-2010); Portaria MEC n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011; Plano Nacional de Educação (2014/2024); LBI n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.

No Brasil, os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos foram atendidos não apenas pela Constituição, mas também – e especialmente – pela LDB de 1996. Souza (2019) explica que este último documento deixa claro a transversalidade da EE em todos os níveis de ensino, nos arts. 58, 59 e 60.

Em Goiás, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade foi o primeiro e mais efetivo movimento voltado para alunos com deficiência, apontando a necessidade de as escolas adotarem práticas pedagógicas capazes de atender às reais necessidades desses sujeitos, respeitando as possibilidades de cada um.

Após a abordagem das políticas públicas, procurou-se responder aos questionamentos em torno das AH/SD. Além do apontamento das características específicas, abordou-se a forma utilizada para o reconhecimento de estudantes com características de AH/SD. Ressalta-se que, no âmbito da SEDUC-GO, esses alunos são encaminhados ao NAAH/S-GO, que os acompanha. O trabalho desenvolvido por esse núcleo auxilia o professor de AEE e demais professores no trabalho com esses sujeitos.

O NAAH/S-GO oferece cursos aos professores, sejam esses profissionais do ensino especial, sejam do ensino regular. Intenta-se fomentá-los com conhecimentos sobre o assunto, de modo a aperfeiçoarem a prática pedagógica, como vista ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Além disso, presta suporte teórico e emocional às famílias, para melhor compreensão acerca do comportamento e do desenvolvimento socioemocional dos filhos.

Indivíduos superdotados carecem de acompanhamento, dado que, ao não se fazerem entendidos, podem apresentar comportamento inquieto e serem confundidos com pessoas com TDAH. Nota-se que, muitas vezes, por não compreenderem o que lhes é ensinado, alguns alunos com indicativo de AH/SD

comportam-se de forma semelhante àqueles com dificuldades de aprendizagem. Diante disso, há a necessidade do acompanhamento de um profissional especializado – professor de AEE –, para que superem os obstáculos encontrados durante a trajetória do processo de escolarização. Contudo, devido à falta de preparo/qualificação de muitos professores, tanto os da área da inclusão quanto os do ensino regular, poucos são os alunos identificados com AH/SD. Por isso, é fundamental o preparo do professor, bem como a participação da família nesse processo.

De um modo geral, pode-se afirmar que a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho por parte de alguns estudantes nas mais diversas áreas. Essas características devem ser constantes ao longo do tempo. Além disso, o estudante deve demonstrar expressivo nível de desempenho na área relacionada com a superdotação apresentada. Em muitos casos, há o registro do aparecimento precoce de determinadas habilidades, bem como a resistência a obstáculos e frustrações existentes no processo de desenvolvimento desses sujeitos.

Por fim, procedeu-se à discussão sobre as políticas educacionais e a inclusão de alunos com AH/SD no estado de Goiás. Nesse momento, abordou-se a invisibilidade desses alunos na sociedade, que são especialmente invisíveis para as políticas públicas e as políticas de formação continuada de professores que atuam junto a eles.

É dever da sociedade auxiliar esses estudantes no processo ensino-aprendizagem. Isso porque a escola cumpre responsabilidade social; portanto, deve acolher esses sujeitos da melhor maneira possível. Alunos com características de AH/SD necessitam viver em uma sociedade que os respeite e os valorize, em suas diferenças, aptidões e individualidades.

Embora a SEDUC-GO tenha a preocupação em formar professores para lidar com alunos com NEE, há um vácuo entre os cursos oferecidos e a disponibilidade do professor para participar deles. Observa-se pouco engajamento de docentes em cursos ofertados na área. Dentre os principais fatores para que isso ocorra, estão: sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, desvalorização profissional, desinteresse dos governantes por uma educação de qualidade e pouca qualificação do docente para a pesquisa como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem.

Por meio deste estudo, foi possível observar que, por mais que diversas políticas públicas para atender às especificidades da educação especial e inclusiva tenham sido elaboradas, ainda são necessárias modificações. Isso porque, há brechas na própria legislação que permitem ações não pedagogicamente adequadas, como a contratação de profissionais apenas com o Ensino Médio para atuar como apoio pedagógico.

Diante do que foi apresentado, há a necessidade de novas pesquisas, bem como de ações que busquem, junto ao poder público, o desenvolvimento de cursos direcionados ao atendimento educacional especializado. Entende-se que a formação continuada pode ampliar os conhecimentos dos professores, permitindo que repensem as suas práticas pedagógicas, com a finalidade de construir um processo educativo que seja realmente inclusivo.

REFERÊNCIAS

AHS GOIÁS. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)**. 2020. Disponível em: <https://altashabilidadessuperdotacaogoias.wordpress.com/2020/05/23/example-post-3/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, E. M. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **Altas Habilidades /Superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 13-23.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALYRIO, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. Disponível em: <http://www.faculdaderaizes.edu.br/files/images//M%C3%89TODOS%20E%20T%C3%89CNICAS%20DE%20PESQUISA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANDRADE, C. D. Obrigado, amiga. **Arte e Educação**, v. 1, n. 11, abr./maio 1972.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, M. I. de; FRATARI, M. H. D. C.; SANTOS, A. O. Atendimento as altas habilidades superdotação - AH/SD: considerações sobre o atendimento educacional especializado - AEE no contexto da educação inclusiva. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 3, n. 1, p. 106-139, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/49623>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ASPESI, C. C. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 29-47.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BORGES, J. A. de A. R. **Educação inclusiva em Goiás: pontos e contrapontos**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Facmais, Inhumas, Goiás, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020: Divulgação dos Resultados**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRERO, D. R. B. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação de professores para o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**; Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 160-175, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8160>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BROGNOLI, M. de O.; SANTOS, S. A. dos. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 12, p. 105-116, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/superdotacao>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 49, n. 17, p. 209-231, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrrTKm57vsYZvqDVpsgbx/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CUPERTINO, C. M. B. Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. *In*: 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência. Universidade da Provincia de Cuyo; Instituto San Bernardo de Claraval. **Anais** [...], Mendoza, Argentina, 1998.

DELOU, M. C. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. *In*: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 57., 2005. **Anais** [...], Fortaleza: UFC, 2005.

DELOU, C. M. C. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades. **Cadernos de Santa Maria**, Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Habilidade**. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/habilidade/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. São Paulo: Autêntica, 2012.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERRARI, J. S. **Superdotação intelectual**. 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/superdotacao-intelectual.htm>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FERREIRA, J. A. O. **Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2018.

FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPPEE, 2010.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. **Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**, v. 23, n. 30, mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273902510_Atividades_de_Enriquecimento_Escolar_Como_Estrategia_Para_Contribuir_com_a_Inclusao_Escolar_dos_Alunos_com_Altas_HabilidadesSuperdotacao. Acesso em: 10 maio 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 61-73.

GARCIA, V. G. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e o Mercado de Trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

GOIÁS. Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 12 jan. 1999. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/pdf#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20do%20Sistema%20Educativo%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s.&text=Art.,trabalho%20e%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 03 mar. 2022.

GOIÁS. Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 15 dez. 2006. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-02/res_cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

GOIÁS. **Estado atende 17 mil alunos com deficiência na rede de ensino**. 2022. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/126665-goi%C3%A1s-atende-17-mil-alunos-com-defici%C3%Aancia-na-rede-estadual-de-ensino.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2020-2022**. 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Nete_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico do Estado de Goiás: Censo da Educação Básica – 2019**. Brasília: INEP, 2020.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

MAIA, A. C. B.; FONSECA, M. L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 261-270, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/hWqSFVtLJN6fcMmDh6VWZJQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANI, E. M. de J. **Altas habilidades ou superdotação**: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, E. R. M. F. de *et al.* Avaliação neuropsicológica de um adolescente com altas habilidades/superdotado estudo de caso. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 8, n. 2, p. 133-155, 2017. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2582>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MIOTO, R. C. T. A centralidade da família na política de assistência social: contribuições para o debate. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 133-142, 2004. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3756>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MIOTO, R. C. T. Família, trabalho com famílias e serviço social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 163-176, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271071219_Familia_trabalho_com_familias_e_Servico_Social. Acesso em: 08 jan. 2022.

MONBOURQUETTE, J. **ABC da Comunicação Familiar**: Livro dos pais que não têm tempo de ler. Tradução de Maria Cecília M. Duprat. São Paulo: Paulus, 1996.

OLIVEIRA, H. **Altas Habilidades e Superdotação**: O papel relevante da família e da escola na promoção de talentos das crianças com alto potencial. 2018. Disponível em: <https://medium.com/coachingdefamilia/altas-habilidades-e-superdota%C3%A7%C3%A3o-o-relevante-papel-da-fam%C3%ADlia-e-da-escola-na-promo%C3%A7%C3%A3o-de-talentos-9ea979131b9>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 41-52.

PAES, C. T. P.; VIGANO, S. de M. M. **As tecnologias e o desenvolvimento de alunos com Transtorno Espectro Autismo (TEA) em anos iniciais**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1872/Caroline%20Tomaz%20Porciuncula%20Paes%20Paes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PAIVA, M. L. da S. **Dificuldades no trabalho com alunos com Altas habilidades/Superdotação segundo docentes do Ensino Fundamental**. 2015. 39 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, G. G. da S.; LOPES, W. de J. F. Relações entre escola-família-comunidade como mecanismo potencializador da aprendizagem discente nos anos iniciais na escola pública. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 543-559, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/338/pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PIMENTA, T. **Criança Superdotada, ou inteligente?** Saiba as diferenças. 2021. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/crianca-superdotada-ou-inteligente/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a11.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PROCÓPIO, M. V. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. da P. R. da. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923/903>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul.

2019. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 12 mar. 2022.

REIS, M. B. de F. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

RIBEIRO, C. F.; CAVALCANTE, P. P.; LEHMANN, L. de M. S. A Superdotação na visão de graduandos. *In: Encontros Científicos em Diversidade e Inclusão da UFG*. v. 2. **Anais** [...], Rio de Janeiro, 2017.

SÁ, R. N. A. de; SALAZAR, L. B. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 1, p. 153-167, nov. 2020. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/necessidades-educativas-especiais>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 1, n. 1, p. 63-70, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, O. de B. **Superdotados: Quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHEEFFER, R. **Introdução aos testes psicológicos** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

SILVA, L. R. da; DORZIAT, A. Helena Antipoff: um legado de inclusão e respeito às diferenças das pessoas com deficiência. *In: II Congresso Nacional de Educação*. **Anais** [...], Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16122>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, M. L. S.; PASSOS, X. S.; PARREIRA, S. L. S. Síndrome de Reet: uma revisão da literatura. **Journal of the Health Sciences Institute**, v. 34, n. 1, p. 53-57, 2016. Disponível em:
https://docs.bvsalud.org/biblioref/2016/09/2048/v34_n1_2016_p53a57.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. A família e o indivíduo superdotado. **Revista Semestral da**

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, n. 2, p. 337-346, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mcM3J3Y8m6QzRCvNPjHQ8cQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOUZA, C. S. M. de. **A educação especial no ensino superior: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás, 2019.

SOUZA, V. S. de. **Altas Habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema**. 2013. 40 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Paraná, 2013.

STRIEDER, R.; MENDES, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para convivência com os diferentes**. Joaçaba, SC: Unoesc, 2013.

THEODORO, E. C. da S.; RANGNI, R. de A. Altas habilidades ou superdotação e habilidades sociais: análise de produções nacionais e internacionais. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 110-116, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8454>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VICTOR, C. F. da S.; PIRES, M. A., OLIVEIRA, R. de S. O. **Desenvolvendo as Altas Habilidades/Superdotação no Estado de Goiás**. Núcleo de Altas Habilidade/superdotação- NAAH/S. GEGRAF, Goiania, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.