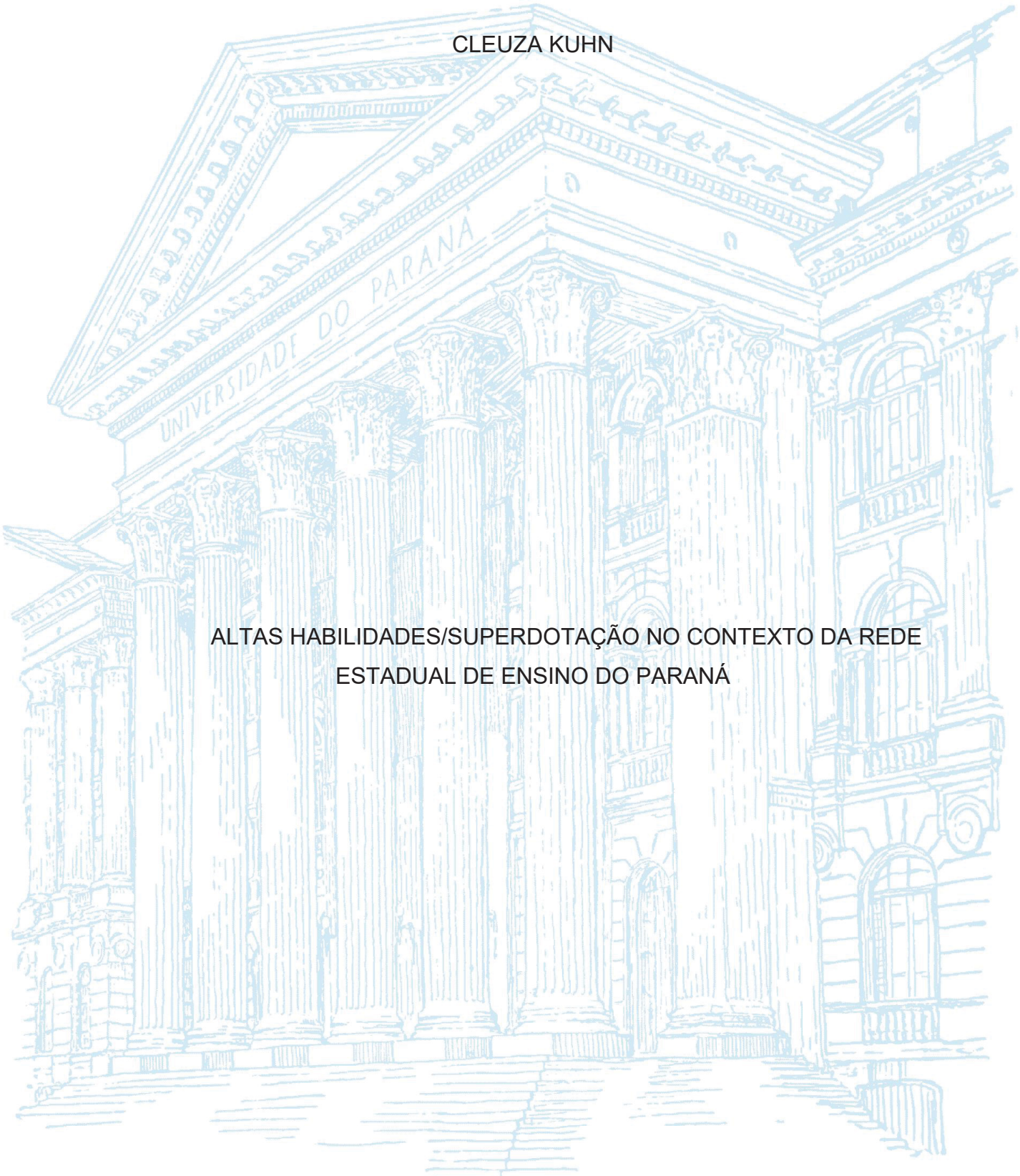
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLEUZA KUHN



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

CURITIBA

2023

CLEUZA KUHN

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Tese apresentada para defesa como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Laura Ceretta Moreira

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Kuhn, Cleuza.
Altas habilidades/superdotação no contexto da Rede Estadual de Ensino do Paraná / Cleuza Kuhn – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Superdotados – Educação – Paraná. 3. Educação especial – Paraná. 4. Inclusão escolar. 5. Educação e Estado – Paraná. I. Moreira, Laura Ceretta. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CLEUZA KUHN** intitulada: **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica
10/07/2023 17:46:39.0
LAURA CERETTA MOREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 19:56:51.0
CÉLIA RATUSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 19:44:50.0
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA
Avaliador Externo (UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA - MONTEVIDEO)

Assinatura Eletrônica
06/07/2023 13:49:24.0
JEFFERSON MAINARDES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
05/07/2023 09:14:19.0
GERUSA FERREIRA LOURENÇO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 296731
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 296731

Ao Francisco. À minha mãe. Aos meus irmãos e à minha irmã.
E, principalmente, para todos/as que, representados/as pela/na menina que fui, têm o direito de conhecer a si mesmo/a.

"— Olhe para a floresta lá fora — ele pediu, apontando para a parede de vidro. — Escolha uma árvore. Descreva-a, se quiser, em termos daquilo que ela destrói, daquilo que ela desafia, daquilo que ela não consegue fazer, e terá um monstro de raízes gulosas e ímpeto irresistível que devora a luz das outras plantas, seus nutrientes, seu ar. Mas esta não é a verdade da árvore. Esta não é a verdade inteira, quando ela é vista como uma parte da natureza; e quando falo em natureza não me refiro a algo sagrado; refiro-me apenas ao quadro completo, Akasha. A coisa maior, que abarca tudo isso." (RICE, Anne. A Rainha dos Condenados, 1988, p. 328)

AGRADECIMENTOS

Faço meus agradecimentos neste momento de defesa, pois o não agradecer soa como seu oposto, a ingratidão, característica que aprendi a desprezar desde muito cedo.

Preciso agradecer à Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, não por ter confiado em mim uma vez, mas duas: mestrado e doutorado. Ela arriscou, eu me responsabilizei diante de tantos e tantas que ainda aguardam sua vez nas tentativas de ingresso em programas de pós-graduação *strictu sensu.* Tenho me dedicado para devolver a confiança em resultado.

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço, pela acolhida no grupo de pesquisa em rede, estendendo às demais participantes e, em especial, à Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. A riqueza de participar de projetos tão largos no sentido mais amplo dessa palavra é imensurável para minha formação enquanto pesquisadora. Aproveito para agradecer a participação desta banca de defesa, que eu tenha conseguido demonstrar o quanto cresci.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes, bastante presente nas linhas escritas desta pesquisa, não posso descrever a honra que é tê-lo como avaliador e poder ouvir diretamente da fonte das minhas principais referências para estudar a Abordagem do Ciclo de Políticas. Obrigada pelas contribuições.

Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera, o primeiro texto que li sobre altas habilidades/superdotação era um artigo seu, indicado pela professora do módulo de Altas Habilidades/Superdotação, na especialização que fiz em Educação Especial e Inclusiva, em 2006, ainda me lembro do comentário que ela fez: “essa é uma das maiores pesquisadoras da área do país”. Do nome no xérox à composição da minha banca de defesa de doutorado. Que longa jornada. Queria que ela me visse. Que alegria a minha.

Jamais poderei perder qualquer possibilidade de agradecer à minha mãe. Ela me mostra todos os dias que a maternidade não tem aposentadoria. E ao meu filho, que experimentou a ausência da mãe dele mesmo quando ela estava presente. Aos meus irmãos e minha irmã, que sempre ampararam essa caçula. Ao meu pai, *in memorian*, por muito tempo, você foi um anti-herói, hoje, mais madura, reconheço seus valores amalgamados na minha responsabilidade com o labor.

Às amigas que dedicaram seu precioso tempo para ler minhas linhas e emprestar seu conhecimento: Anne Festucci e Juliana Pasini, que bênção contar com vocês. À pessoa que me colocou nessa área, Denise Matos, você é um presente na minha vida.

Ao diretor e à diretora da escola onde atuo, Maycon Rodrigues e Marilu Grassi, assim como ao meu amigo, professor Silvio Martins, a falta de apoio institucional foi substituída pela humanização em conciliar pelos horários com meus estudos, assim como o fez meus ex e atuais coordenadores da instituição privada de ensino superior, onde também trabalho, professores Luciano Villela, Claudimery Chagas e Mac Domingues.

Finalmente, agradeço ao Departamento de Educação Especial e Inclusão, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, pela disponibilização das informações necessárias para construção deste estudo.

Ninguém faz nada absolutamente sozinho/a. Somos possíveis no coletivo. Como já canta Maria Bethânia: “não mexe comigo, que não ando só.”

Pelo contrário, estou muito bem acompanhada.

RESUMO

O presente estudo abordou o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), que fazem parte do público-alvo da educação especial e estão inseridos nas políticas públicas fundamentadas no direito de inclusão em educação. Partindo do pressuposto de que a educação especial é uma modalidade de educação, que visa a dar apoio à educação inclusiva, a qual deve acontecer na escola, o AEE seria um recurso nesse processo. Assim, a problemática da pesquisa versou sobre como as políticas de inclusão são traduzidas pelo/as professore/as das salas de recursos multifuncionais para AH/SD na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. O objetivo foi analisar as políticas de inclusão de estudantes com AH/SD e como são traduzidas pelo/as professore/as, que atuam nas salas de recursos multifuncionais voltadas para o AEE ofertado pela Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Para amparar este estudo, foi utilizada como trajetória teórico-metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), baseada nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), bem como na Teoria da Atuação de Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). Dessa feita, para o contexto de influência, foi realizada análise das influências internacionais no contexto brasileiro, a partir da interface entre a educação de superdotado/as e a menção desse/as estudantes em documentos de agências multilaterais e o surgimento do interesse pelo atendimento especializado desse grupo nas políticas educacionais brasileiras. Para análise do contexto de texto, retrocedermos historicamente ao século XX, considerando o referenciamento aos EUA em estudos sobre a temática; os organismos multilaterais, usados como fundamentos legais, aos quais os textos das políticas nacionais recorrem como amparo de seus princípios frente à inclusão em educação; o início e o percurso na legislação brasileira da educação de superdotado/as. Para analisar o contexto da prática, realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Quanto à coleta de dados, participaram 66 docentes de sala de recursos multifuncionais para AH/SD da rede estadual de ensino do Paraná, para o/as quais foram aplicados questionários fechados, por meio de plataforma *online*, enviados para todos os 32 Núcleos Regionais de Ensino, além de realização de grupo focal com sete professoras, que haviam respondido ao questionário. A partir dos dados coletados pelo questionário, tratados pela estatística descritiva, realizamos uma triangulação com os relatos do grupo focal, resultando na organização de quatro eixos temáticos para análise do contexto de prática das políticas voltadas para o AEE a estudantes com AH/SD: formação para educação especial e altas habilidades/superdotação; condições de trabalho; inclusão em educação; autoavaliação. Ao final do estudo, constatamos que, apesar de percepções positivas quanto ao serviço prestado nas salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino do Paraná, as políticas públicas atuais não têm contribuído para inclusão no ensino comum desse alunado, resultando em uma educação segregacionista, em que a invisibilidade de estudantes com AH/SD no ensino comum se revela como um desafio distante de ser superado.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; atendimento educacional especializado; salas de recursos multifuncionais; abordagem do ciclo de políticas; políticas de inclusão.

ABSTRACT

The present study addressed specialized educational assistance (SEA) for students with high abilities/giftedness (HA/G), who are part of the target audience for special education and are included in public policies based on the right to inclusion in education. Based on the assumption that special education is a type of education that aims to support inclusive education, which must take place at school, SEA would be a resource in this process. Thus, the research issue focused on how inclusion policies are translated by teachers in multifunctional resource rooms for HA/G in the Public Education Network of the State of Paraná. The objective was to analyze the inclusion policies for students with HA/G and how they are translated by the teachers, who work in the multifunctional resource rooms focused on SEA offered by the Public Education Network of the State of Paraná. To support this study, the Policy Cycle Approach (PCA) was used as a theoretical-methodological trajectory, based on the work developed by Stephen Ball and Richard Bowe (1992), as well as the Theory of Actuation, by Ball, Maguire and Braun (2016). This time, for the context of influence, an analysis of international influences in the Brazilian context was carried out, based on the interface between gifted education and the mention of these students in documents from multilateral agencies and the emergence of interest in specialized care of this group in Brazilian educational policies. To analyze the text context, we went back historically to the 20th century, considering the reference to the USA in studies on the subject; multilateral organizations, used as legal foundations, to which the texts of national policies resort to support their principles regarding inclusion in education; the beginning and trajectory of Brazilian legislation on gifted education. To analyze the context of practice, we carried out quantitative and qualitative research. Regarding data collection, 66 teachers from the multifunctional resource room for HA/G from the state education network of Paraná participated, for which internal questionnaires were applied, through an online platform, sent to all 32 Regional Centers of Teaching, in addition to holding a focus group with seven teachers, who had responded to the questionnaire. Based on the data collected by the questionnaire, treated by descriptive statistics, we carried out a triangulation with the reports from the focus group, resulting in the organization of four thematic axes for analyzing the context of practice of policies aimed at SEA for students with AH/G: training for special education and high abilities/giftedness; work conditions; inclusion in education; self-evaluation. At the end of the study, we found that, despite positive perceptions regarding the service provided in multifunctional resource rooms for high skills/giftedness in the state education network of Paraná, current public policies have not contributed to the inclusion of these students in common education, resulting in in a segregationist education, in which the invisibility of students with HA/G in common education reveals itself as a challenge that is far from being overcome.

Keywords: high abilities/giftedness; specialized educational service; multifunctional resource rooms; policy cycle approach; inclusion policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PROCESSO DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS - ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS 59
FIGURA 2 - CONTEXTOS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS 63
FIGURA 3 - MAPA DO ESTADO DO PARANÁ 70
FIGURA 4 – RECORTE DA PLANILHA DE DADOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO (QUAPOIE-PE) 78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RESULTADOS DOS INDICADORES DO QUESTIONÁRIO, CONFORME COLETA DE DADOS: MÉDIA GERAL 126
GRÁFICO 2 - RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL COMO DOCENTE 134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTUDOS RESULTANTES DA REVISÃO SISTEMÁTICA QUE ABORDAM O AEE PARA ESTUDANTES COM AH/SD 36
QUADRO 2 – SÍNTESE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DE POLÍTICA 65
QUADRO 3 – SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DOS ATORES DE POLÍTICAS DE ACORDO COM A TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS 66
QUADRO 4 – QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO POR REGIÃO 72
QUADRO 5 – LISTA DE INDICADORES E ITENS DO QUAPOIE-PE (VERSÃO 6).....75
QUADRO 6 – SÍNTESE DO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS NOS EUA 81
QUADRO 7 – SÍNTESE DAS MENÇÕES ÀS AH/SD NOS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS 100
QUADRO 8 – DIVISÃO DOS INDICADORES DO QUESTIONÁRIO EM EIXOS TEMÁTICOS 115
QUADRO 9 – RESULTADOS DOS INDICADORES DO QUESTIONÁRIO, CONFORME COLETA DE DADOS: MÉDIA GERAL 124
QUADRO 10: REPRESENTAÇÃO VISUAL DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO: COMPARAÇÃO INDIVIDUAL E POR INDICADORES.....127
QUADRO 11 – RESULTADO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 128
QUADRO 12 – RESULTADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES 129
QUADRO 13 – RESULTADO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES 132
QUADRO 14 – RESULTADO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 137
QUADRO 15 – RESULTADO DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 138

QUADRO 16 – RESULTADO DOS APOIOS PESSOAIS AOS ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 139
QUADRO 17 – RESULTADO SOBRE OS SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 140
QUADRO 18 – RESULTADO SOBRE OS RELACIONAMENTOS SOCIAIS DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 141
QUADRO 19 – RESULTADO SOBRE A CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 143
QUADRO 20 – RESULTADO SOBRE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 144
QUADRO 21 – RESULTADO SOBRE A QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 145
QUADRO 22 – RESULTADO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 145
QUADRO 23 – RESULTADO SOBRE AS PARCERIAS ENTRE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE AH/SD E COM PROFESSORES DO ENSINO COMUM NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 146
QUADRO 24 – RESULTADO SOBRE A CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 149
QUADRO 25 – RESULTADO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 150
QUADRO 26 – RESULTADO SOBRE A REDE DE APOIO RECEBIDA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 152
QUADRO 27 – RESULTADO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 153
QUADRO 28 – RESULTADO SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 155
QUADRO 29 – RESULTADO SOBRE OS RECURSOS PARA AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 155
QUADRO 30 – RESULTADO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES 157

QUADRO 31 – RESULTADO SOBRE AS DEMANDAS FORMATIVAS FRENTE ÀS AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 159

LISTA DE ABREVIATURA OU SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira de Superdotação
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEE-I	Atendimento Educacional Especializado nas Escolas em Tempo Integral
AGAHSD	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BOA	Base Orientadora da Ação
CADAH/S	Centro de Atividades e Desenvolvimento em Altas Habilidades/Superdotação
CAEE	Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDET	Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos
CF	Constituição Federal Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
DEDUC	Diretoria de Educação
DEE	Departamento de Educação Especial
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
ESEA	*Elementary and Secondary Education Act*
ESSA	*Studente Succeeds Act*
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
	na perspectiva do professor comum
	na perspectiva do professor especialista
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
NLCB	*No Child Left Behind*
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAAH/SD-RJ	Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Rio de Janeiro
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUAPOIE	Questionário de análise da política de inclusão escolar
QUAPOIE-A	Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva do aluno
QUAPOIE-FA	Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva do aluno
QUAPOIE-GE	Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva do gestor
QUAPOIE-PC	Questionário de análise da política de inclusão escolar
QUAPOIE-PE	Questionário de análise da política de inclusão escolar
REAMEC	Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
RR	Roraima
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online*
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar do Estado do Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de recursos multifuncionais
SRMAHSD	Sala de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação
SUED	Superintendência da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....25
2 **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA.....34**
2.1 MÉTODO DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....35
2.2 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....39
2.3 DISCUSSÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....53
3 **DOS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS, TEORIA DA ATUAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....58**
3.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS.....58
3.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O CONTEXTO DE PESQUISA.....67
3.2.1 Lócus da Pesquisa: Estado do Paraná.....69
3.2.2 Caracterização dos Participantes.....71
3.2.3 Instrumentos de coleta de dados.....72
3.2.3.1 Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar para o Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE).....74
3.2.3.2 Roteiros de grupos focais.....76
3.2.4 Procedimentos éticos.....76
3.2.5 Procedimentos de Coletas de Dados.....76
3.2.6 Organização dos dados da pesquisa.....77
4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO 80
4.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PARANÁ: FOCO NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....101
4.1.1 Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação.....,,.....104
4.1.2 Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação do Paraná.....106

4.1.3 Perfil dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação.....109
4.2 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DAS POLÍTICAS PARA AH/SD..... 111
5 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ 114
5.1 ANÁLISE DOS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÁTICA PELOS PROFESSORES DE ESTUDANTES COM AH/SD 123
5.2 FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 128
5.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO 131
5.4 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO 136
5.4.1 Atendimento Educacional Especializado: estudantes com AH/SD 137
5.4.2 Atuação das professoras das salas de recursos multifuncionais de AH/SD 143
5.4.3 Professoras das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professore/as do ensino comum 148
5.4.4 A participação da escola 152
5.5 AUTOAVALIAÇÃO 157
5.6 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA 160
6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS 164**
REFERÊNCIAS 170
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR(A) ESPECIALIZADO(A) – QUAPOIE-PE (versão – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO).....177
APÊNDICE II – QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO DOS QUESITOS E INDICADORES (QUAPOIE-PE – versão: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO).....186
APÊNDICE III – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – PROFESSOR/A DE SRM PARA AH/SD.....195
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (QUESTIONÁRIO).....197

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (GRUPO FOCAL).....199

APRESENTAÇÃO

Talvez seja herança do iluminismo essa prática usual que temos em fazermos planos, traçarmos objetivos e nos sentirmos seguros com a vida desenhada racionalmente, o que, numa leitura superficial, já se mostra como fantasia dado o futuro um destino incerto por natureza.

Em primeiro lugar, ao me apresentar aqui, devo destacar que, antes da docência, estive envolvida na profissão de publicitária por mais de 15 anos da minha vida. Isso se faz importante porque a publicidade é um campo em que a criatividade é uma característica indispensável. Convivi com pessoas criativas diariamente, trata-se de sujeitos vistos como diferentes, excêntricos, pelas demais pessoas, seja no jeito de vestir, de pensar, de encontrar soluções para os problemas dos clientes no que se refere à comunicação social. Sendo eu mesma também rotulada como tal, sentia-me à vontade naquele ambiente. Não sei o porquê, nunca consegui explicar, mas ser diferente e criativa, perceber-me dessa maneira, sempre fez parte da minha existência. Mal sabia que isso teria tanta relevância no caminho que trilharia mais tarde na minha segunda profissão.

Foi durante minha graduação em Letras Português/Inglês, que surgiu uma oportunidade muito interessante de participar de um intercâmbio, promovido pela universidade em que eu estudava, Universidade Tuiuti do Paraná, junto a uma universidade americana, a *Bridgewater State College*, que tinha como foco a inclusão social e a tecnologia assistiva. Esta experiência levou meu olhar para a importância da diversidade, da inclusão e do respeito pelas diferenças e, desde então, minha trajetória acadêmica tem sido marcada pela educação especial e inclusiva.

O passo mais largo deste processo acadêmico me direcionou ao programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná, no qual desenvolvi minha dissertação direcionando-a para formação de professores, focando nos cursos da UFPR frente à inclusão, sendo intitulada como **Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR**, também publicada em congressos nacionais de educação especial.

Já durante o processo seletivo do mestrado, conheci quem seria não só uma futura colega, mas uma amiga e profissional que me levaria, de mansinho, para a área das altas habilidades/superdotação, Denise Matos. Até aquele momento, meu

foco estava centrado na formação de professores para educação inclusiva, não era minha intenção escolher uma área específica da educação especial, muito menos altas habilidades/superdotação (AH/SD), com a qual não tinha tido nenhum contato, salvo pelo módulo específico na minha especialização em educação especial. No entanto, em decorrência da minha convivência com a Denise e Laura, minha orientadora, comecei a participar de eventos e congressos, colaborando na organização do I Congresso Internacional de Altas habilidades/Superdotação, em 2010, que aconteceu em Curitiba. Além disso, publiquei artigos em parceria com elas e comecei a estudar sobre o assunto, o que faria toda diferença logo adiante.

Depois do mestrado, veio a maternidade, e por causa dela não havia mais como protelar a mudança de profissão, bem como de cidade, voltei para Foz do Iguaçu, onde nasci. Participei do concurso de professores do estado do Paraná, em 2013, para disciplina de inglês, no qual fui aprovada, debutando na rede estadual de ensino em 2015. Já de início, devido à falta de professores especialistas na área, fui convidada a assumir a sala de recursos para altas habilidades/superdotação, que havia sido implementada em 2014, o que só foi possível devido ao meu contato com a área, como expliquei há pouco. Começou, então, minha experiência no atendimento educacional especializado para este/as estudantes. Permaneci por mais dois anos, atuando num turno vespertino na Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação, em paralelo, às minhas aulas de inglês no outro turno, que ficavam no mesmo colégio.

Não obstante, desde 2013, atuo como docente no Ensino Superior numa instituição privada, onde minhas disciplinas são concentradas em áreas que envolvem linguagem e criatividade nos cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Letras, tendo já ministrado disciplinas específicas de educação especial. Além disso, já ministrei vários módulos de áreas da educação especial, e, mais específico, de altas habilidades/superdotação em cursos de especialização *Lato Sensu* para formação continuada de professores, ofertados pelo mesmo centro universitário ao qual estou vinculada. Em tempo, fui coordenadora desses cursos de especialização durante um ano, retirando-me para concentrar-me no meu objetivo de ingresso ao programa de doutorado da UFPR, tendo em visto que meu filho, já estava com 6 anos, e eu começava a me sentir mais segura em relação à sua compreensão diante da ausência da mãe.

Em 2018, participei do processo seletivo para doutorado da UFPR, na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, tendo sido aprovada como orientanda da professora Dra. Laura Ceretta Moreira, minha ex-orientadora do mestrado, com tema de pesquisa voltado para a área das altas habilidades/superdotação, que, já no primeiro ano, convidou-me a fazer parte de uma pesquisa em rede que participava em parceria com outras universidades. O estudo versava sobre "Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em contextos municipais", o qual era coordenado pela Profa. Dra. Eniceia Mendes da UFSCar. Aceitar esse desafio direcionou meu estudo para outro caminho, o qual contribuiu para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora de maneira que sou incapaz de mensurar.

Para me dedicar ao doutorado, ao ingressar no programa, precisei deixar a sala de recursos para reduzir minha carga horária e a disciplina de concurso (inglês) era prioridade na distribuição das aulas. Mais uma vez, no primeiro semestre de 2022, fui convidada a assumir a sala de recursos multifuncionais para AH/SD, tendo em vista que a professora que estava atuando depois da minha saída assumiu outra função na escola do seu padrão, a formação e o concurso dela é para função de pedagoga.

Logo, neste momento, pesquiso a atuação de políticas de inclusão para o atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino do Paraná e também atuo nela. Sim, é um desafio distanciar pesquisadora do objeto de estudo. No entanto, isso também me trouxe um olhar atualizado sobre como está se dando a prática no contexto atual, tendo em vista que havia me afastado alguns anos e muitas mudanças ocorreram desde então. Além disso, aproximou-me dos meus participantes da pesquisa, o que tão pouco me deu menos trabalho. A dedicação para que participassem e respondessem ao meu questionário foi árdua, além dos e-mails oficiais disponibilizados pelo órgão específico, lancei mão dos grupos de *WhatsApp*, assim como conversei individualmente com todo/as aquele/as que identificava não haviam respondido à pesquisa, muitas vezes, sem sucesso. Felizmente, apesar de não ter atingido o número pretendido, essa aproximação foi essencial para conseguir um número expressivo para concretizar esse percurso. Ao mesmo tempo, diverso/as professore/as foram solícito/as, gentis e entusiastas com a temática.

Ao comparar minha primeira experiência com as mudanças que me deparei nesse retorno ao AEE para estudantes com AH/SD no estado do Paraná, trouxe-me diversas inquietações, muitas delas provenientes das questões relacionadas à minha tese. Vivencio diversos contrastes de realidades ao ter contato com a prática, experiência e estruturas materiais compartilhadas por outras colegas de outras localidades. Da mesma forma, observo que não sou a única que se inquieta com as discrepâncias. Enquanto algumas salas são cheias de alunos/as identificado/as, outras lutam para manter o atendimento, que é atrelado à demanda. Há espaços com diversos computadores, que estabelecem muitas parcerias, outros, como meu caso, (re)começam com papel, ideias, algum material escolar e muita criatividade. É a criatividade que me salva em muitos momentos, a experiência da minha profissão anterior.

Compreendo a importância do meu esforço para que a professora não contamine a pesquisadora. No entanto, não somos seres ahistóricos, ao mesmo tempo que analiso a atuação das políticas, eu mesma atuo as políticas na escola. Confio que esse contexto me ajude mais do que me atrapalhe. A partir da próxima página, meu eu pesquisadora assume seu papel.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada em 2008, reafirma o movimento internacional pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, que fundamenta igualdade e diferença como valores indissociáveis, ancorada na concepção dos direitos humanos. Entre as determinações provenientes dessa política, foi estabelecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para democratização do acesso de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, assim como no turno contrário, o que pode ser efetivado por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Nosso estudo aborda o AEE para um grupo específico da educação especial, o/as estudantes com altas habilidades/superdotação[1] (AH/SD), que são sujeitos cuja condição o/as caracterizam pela diferença. Portanto, justificando sua inserção como público-alvo da educação especial, configurando-se como direito adquirido pelo Estado brasileiro, sob efetivação das políticas públicas na perspectiva da inclusão em educação, fundamentada pelo movimento mundial pelo direito à educação, que teve início nas últimas décadas do século XX.

Para situar o/a leitor/a em relação a algumas informações básicas sobre AH/SD, quanto à descrição desses estudantes, na legislação nacional consta 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 na realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.15).

Encontramos a mesma definição no documento paranaense, com acréscimo importante, o qual determina que o AEE da rede estadual de ensino é destinado especificamente aos seus estudantes:

---

[1] Durante todo o texto, faremos uso da nomenclatura com "/", conforme consta no documento vigente nacional - PNEEPEI (BRASIL, 2008), bem como na instrução normativa (PARANÁ, 2011), que rege o AEE para os estudantes com AH/SD no nosso *lócus* de pesquisa.

> Aluno **matriculado na rede estadual de educação** com indicativos de altas habilidades/superdotação que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PARANÁ, 2011, p. 1, grifo nosso).

Algumas questões são importantes, mesmo que sejam exaustivamente encontradas nos estudos que abordam a área das AH/SD: as características, que são as grandes aliadas na identificação desses estudantes; e os mitos, do lado oposto, se constituem em grandes entraves, contribuindo para a invisibilidade e o enraizamento de preconceitos e discriminações sofridas por esse alunado.

Para apresentarmos as características, poderíamos recorrer a diversos autores, mas seremos breves e lançaremos mão da lista apontada pelos Parâmetros Curricular Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que atribui os seguintes traços como comuns aos superdotados: alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; persistência; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; facilidade de aprendizagem; criatividade e imaginação; iniciativa; liderança; vocabulário avançado para sua idade cronológica; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; habilidade para lidar com ideias abstratas; habilidades para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; interesse por livros ou outras fontes de conhecimento; alto nível de energia; preferência por situações/objetos novos; senso de humor; originalidade para resolver problemas.

É importante salientar que as características acima não estão, necessariamente, presentes em sua totalidade no mesmo indivíduo, como explicam Ourofino e Guimarães (2007, p. 44), “nem todos os indivíduos superdotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento, mas, embora apresentem um perfil heterogêneo, algumas características são evidenciadas”.

A identificação na rede estadual de ensino do Paraná respeita um processo composto por diversos instrumentos utilizados para esse fim, fazendo uso,

principalmente, dos instrumentos adaptados por Pérez e Freitas (2012) a partir dos originais desenvolvidos pelo pesquisador norte-americano Joseph S. Renzulli.

Quanto aos mitos, trata-se de fatores que dificultam a identificação de estudantes com AH/SD, tanto que Pérez (2003), em sua tese de mestrado, apresentou os tópicos mais recorrentes, batizando-os como os "fantasmas" que mais "assombram" a temática. Infelizmente, embora já tenham se passado duas décadas da sua publicação, no contexto de prática, pudemos identificar, durante a realização do grupo focal, que tais percepções do senso comum influenciam, de forma negativa, a identificação e a inclusão dos alunos com AH/SD no que se refere à sua educação.

Entre as ideias equivocadas, Pérez (2003) apontou a relação do superdotado com o sinônimo de gênio; a confusão entre superdotação e hiperatividade ou precocidade; a falsa expectativa de que possam ser fabricados se forem estimulados; a falácia de que não necessitam aprender, pois o fazem sozinhos; a prerrogativa de que só podem ser ensinados por professores também superdotados; a crença de que não apresentam nenhum tipo de dificuldade de aprendizagem; e de que se configuram como casos raros.

Tanto a falta de conhecimento das características como um movimento intensivo de desmitificação tornam-se impedimentos que ferem o direito de estudantes com AH/SD receberem um atendimento educacional que permita o desenvolvimento das suas potencialidades, assim como possam conhecer sua condição de superdotado, que, ao contrário do que o imaginário coletivo perpetua, nem sempre é recebido e vivenciado como uma existência sem problemas emocionais, sociais, cognitivos, econômicos, ou garante que todas as expectativas sobre ele sejam realizadas.

No Paraná, o AEE para superdotação respeita a Instrução 10/2011-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação, que tem como objetivo “apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares” (PARANÁ, 2011).

Ao me deparar com o contexto descrito, enquanto professora da rede pública estadual de ensino com experiência em SRM para alunos superdotados, encontrei

porto para meus estudos na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, visto que meu objeto de pesquisa é o atendimento a uma parte do público-alvo da educação especial, amparando-me no direito à educação do aluno superdotado, tendo em vista o histórico de exclusão que esses sujeitos enfrentaram e ainda enfrentam diante de suas diferenças, que os colocam à margem da sociedade, e, em especial neste estudo, da educação básica, ambiente onde deveriam receber não apenas estímulo às suas potencialidades, mas subsídios para desenvolvimento de sua identidade enquanto sujeito que apresenta condição diferente dos demais e é justamente nesse ponto, a diferença, a conexão entre minha pesquisa e a referida linha.

Diante do exposto e partindo do pressuposto de que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, dando apoio à inclusão em educação, que deve acontecer na sala de aula comum, o AEE deveria ser apenas um recurso nesse processo, conforme consta na legislação brasileira. À vista disso, a tese é de que a inclusão desse grupo no ensino comum não tem se efetivado, pelo contrário, a permanência da invisibilidade dos superdotados na sala de aula comum se configura como uma educação segregacionista.

Isto posto, no intuito de analisar como as políticas públicas para AH/SD têm sido traduzidas, assim como as especificidades da organização do AEE no estado paranaense, estabelecemos como limitação do nosso objeto de estudo a forma como o/as professore/as atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais para AH/SD, da rede pública de ensino do estado do Paraná, traduzem as políticas públicas para esse alunado.

Para tanto, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Como as políticas de inclusão são traduzidas pelo/as professore/as das salas de recursos multifuncionais para AH/SD na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná?

Os objetivos foram construídos a partir da proposta teórico-metodológica, fundamentada na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), teoria desenvolvida pelos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992), dois pesquisadores atuantes na área de políticas educacionais. A ACP foi construída nos alicerces do pós-estruturalismo e oferece suporte para compreensão da característica complexa e controversa da política educacional, bem como faz emergir processos micropolíticos conjurados com a ação daqueles que tratam das políticas no nível local (MAINARDES, 2006). Soma-se, ainda, a articulação entre os processos macro e micro como ação

necessária para a análise de políticas educacionais. Na explicação de Mainardes (2006), a ACP não se caracteriza como referencial teórico-analítico estático, pelo contrário, é dinâmica e flexível.

Para esta pesquisa, considerando os contextos de análise de políticas propostos pela ACP, optamos por utilizar os contextos de influência, de produção de texto e de prática, que estarão presentes durante toda a construção do texto. Sendo assim, o objetivo geral foi analisar as políticas de inclusão de estudantes com AH/SD e como são traduzidas pelo/as professore/as que atuam nas salas de recursos multifuncionais voltadas para o atendimento educacional especializado ofertado pela Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Para alcançá-lo, ficaram determinados os seguintes objetivos específicos:

- analisar o contexto de influência, a partir da interface entre a educação de superdotados e a menção desse/as estudantes em documentos de agências multilaterais e o surgimento do interesse pelo atendimento especializado aos alunos com AH/SD nas políticas educacionais brasileiras;
- analisar a produção de texto da política de inclusão escolar quanto ao AEE dos alunos com AH/SD no Brasil e, em específico, do Paraná;
- analisar o contexto da prática, dando ênfase às políticas de atendimento educacional especializado na rede pública de ensino do Paraná, com foco na percepção de professores atuantes em salas de recursos multifuncionais para AH/SD.

Quanto à descrição do encaminhamento metodológico, fomos amparadas por Sampieri (2013) e Lakatos e Marconi (2017). Além da ACP, outra teoria que fundamenta nosso estudo e colaborou para análise do contexto de prática é a Teoria da Atuação de Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). Os autores defendem que a política não se limita apenas pelos textos, mas se constitui também na prática permeada por processos discursivos e intervenções textuais, frente a isso, a política possui diversas vozes e reverbera nos sujeitos que as vivenciam em distintas posições. É o caso dos espaços que compõem a escola, onde a política não alcança, mas a ação não deixa de acontecer por meio de uma série de fatores, pois, segundo os autores, a política é apenas uma parte do que os professores fazem e o ensino e a vida escolar não se limitam a ela.

Para discussão das políticas voltadas para estudantes com AH/SD, bem como contextos históricos, predominaram os estudos de Gama (2006); Pérez e

Freitas (2014); Pérez (2018), os quais contribuíram sobremaneira para compreensão dos meandros presentes na inconstância da educação dos superdotados no Brasil. Outro/as autores/as e os trabalhos científicos elencados na revisão sistemática também colaboraram para o desenvolvimento da análise das políticas, conforme os dados emergiam em cada contexto investigado, como Mori e Brandão (2009) e Szymanski e Vieira (2021).

Como previamente mencionado, o *lócus* de pesquisa foi a rede de ensino pública do estado do Paraná, a qual contempla 32 Núcleos Regionais de Ensino, distribuídos por todas as mesorregiões paranaenses. Quanto aos participantes, definimos como recorte o/as professore/as de sala de recursos multifuncionais para AH/SD, para os quais foram aplicados questionários fechados – Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar – versão para Professores Especialistas (QUAPOIE-PE), por meio de plataforma *online,* contemplando todos os 32 núcleos estaduais, que resultou na devolução de 66 respostas obtidas, de um total de 140 professores. Os instrumentos utilizados permitiram uma coleta de dados em larga escala e os dados foram tratados a partir da estatística descritiva. Além disso, foi realizado um grupo focal com sete professoras, que responderam ao questionário, o que contribuiu para análise do contexto de prática.

Defendemos a necessidade de análise das influências que pautaram a discussão a respeito dos direitos do/as aluno/as público-alvo da educação especial, cujas bases ideológicas de Educação Inclusiva foram constituídas a partir de organismos multilaterais, tendo em vista a importância de investigar a origem do discurso presente nos textos políticos, que reverberam na prática da escola para esse alunado. Conforme exposição de Mendes (2006, p. 394), em relação ao princípio de inclusão, “[...] embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou mídia e o mundo a partir da década de 1990”, fortalecendo-se entre os debates protagonizados não só no Brasil, mas nos países em nível mundial, isto é, a partir daquele momento, “[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social” (ibid., p. 395), e que deve abranger também o/as estudantes com AH/SD.

Este estudo foi ancorado ao projeto intitulado “Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em contextos

municipais”[2], que foi coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com participação de pesquisadoras ligadas a programas de pós-graduação em educação das seguintes universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Nessa rede, foi inserido também o Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do Estado do Paraná”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob coordenação da Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, no qual fui incluída ao ingressar como aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação a instituição supracitada, sob orientação da mesma professora.

Ressalto que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos sob número CAEE 47798421.1.3003.0102, pela UFPR. Outra colaboradora foi a Secretaria Estadual de Educação e do Esporte, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusiva (DEEIN), disponibilizando suporte para envio dos questionários *online* aos participantes, para realização dos grupos focais e pela disponibilização de informações e dados do AEE para AH/SD na rede estadual de ensino.

Ao nos debruçarmos sobre o caminho percorrido até aqui, desenhamos a organização da pesquisa dividida em cinco seções: a primeira é a apresentação desta introdução, em que conduzimos o leitor pela trajetória que nos trouxe até esse ponto no qual nos encontramos, colocando-o à par da questão que rege nossa proposta de estudo e dos objetivos aos quais nos propomos atingir, o encaminhamento teórico-metodológico a ser utilizado, alguns apontamentos sobre AH/SD, ancorados em Pérez (2003); Pérez e Freitas (2014) e Ourofino e Guimarães (2007), e a estrutura da pesquisa.

Na segunda seção, trazemos uma revisão sistemática realizada em dois momentos do desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro, em outubro de 2019, para identificarmos estudos com a mesma temática aqui abordada, e o segundo, em outubro de 2022, para conferir se havia outras pesquisas recentes. A contribuição da revisão sistemática foi promissora, primeiro para reiterarmos a relevância da nossa

---

[2] Projeto aprovado no edital universal do CNPq chamada MCTIC/CNPq, 28/2018.

empreitada, e, em segundo, mas não menos importante, para nos direcionar, a partir de outros levantamentos, realidades e olhares, e fundamentar a análise das políticas públicas para AH/SD à luz da ACP e da Teoria da Atuação de Políticas.

Na seção três, a trajetória teórico-metodológica é apresentada e a metodologia da pesquisa é detalhada, aprofundando a Abordagem do Ciclo de Políticas, a partir dos três contextos: influência, produção de texto e prática. Desse modo, nossa referência teórica está pautada nos estudos de Ball e Bowe (1992), assim como discorremos sobre a Teoria da Atuação de Políticas de Ball, Maguire e Braun (2016). Quanto à descrição do encaminhamento metodológico, fomos amparadas por Sampieri (2013) e Lakatos e Marconi (2017). Contamos ainda com os autores: Mainardes (2006; 2018), um dos nomes brasileiros mais expressivos em relação à ACP, além de outros textos que desenvolveu em parceria, como Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011); dos trabalhos de pesquisa de Doutorado de Joslin (2018) e Santos (2020b).

Na seção 4, dispomos de elementos que se constituem como fatores preponderantes na construção do que hoje se tem como políticas educacionais para estudantes com AH/SD. Por isso, são encontradas desde as primeiras marcas até os tempos atuais quanto à inclusão desse alunado dentro do público-alvo da educação especial, perpassando pelas agências multilaterais. Em relação às influências internacionais, além dos EUA, abordamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas especiais (1994); Declaração de Guatemala (1999); Declaração de Dakar – Senegal (2000); Declaração de Incheon (2015). Quanto às políticas em análise, foram selecionadas as seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 (BRASIL, 1971); Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Política Nacional da Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Documento orientador de criação Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) (BRASIL, 2006); Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Ainda fazem parte das políticas em análise, as específicas da educação inclusiva do estado do Paraná: Deliberação 02/2016 do CEE/PR (PARANÁ, 2016),

Instrução 010/2011 - SUED-SEED (PARANÁ, 2011). Nesta seção, estão apontados os contextos de influência das políticas em análise, assim como já evidenciamos nas políticas a transformação de tais influências em texto produzido (segundo contexto do ciclo). Para discussão sobre o *contexto de influência e de produção de texto*, os principais autores utilizados foram: Gama (2006); Mettrau e Reis (2007); Lima (2011); Rhame (2013); Pérez e Freitas (2014); Leonessa (2014); Jolly e Robins (2016); Reynaud e Rangni (2017); Cianca, Rossato e Munhoz (2017); Pérez (2018); e Bortolotto (2022).

Para o contexto da prática, seção cinco, trazemos a análise dos dados coletados por meio dos questionários frente às políticas federais e estaduais para o AEE de estudantes com AH/SD, numa triangulação com os dados do grupo focal. Para melhor organização, foram traçados quatro eixos para análise à luz do Contexto de Prática e da Teoria da Atuação: 1) Formação para Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação; 2) Condições de Trabalho; 3) Inclusão em Educação, subdividido em a) atendimento educacional especializado: estudantes com AH/SD, b) os professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD, c) professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professores do ensino comum, d) a participação da escola; 4) autoavaliação. Para apoiar nossas análises, foram utilizadas as seguintes autoras: Gama (2006); Ball (2010); Pérez e Freitas (2014); Pereira (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Nozu e Bruno (2015); Freitas, Vestena e Neumann (2017); Brito, Prado e Nunes (2017); Lima e Moreira (2018); Vieira (2020); Santos e Senna (2020); Szymanski e Vieira (2021); Bortolotto (2022).

Os últimos passos dessa jornada, foram as considerações finais, que retomam a proposta inicial, a problemática e os objetivos inicialmente traçados junto ao desenvolvimento da pesquisa.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

O objetivo geral desta seção é apresentar estudos brasileiros realizados acerca do atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação; e analisar as formas como o tema tem sido abordado nas pesquisas.

Foram identificadas três publicações que se utilizaram de revisões sistemáticas acerca da área das AH/SD, porém a partir de enfoques diferentes, como a de Almeida et al. (2022), que apresenta uma revisão sistemática a respeito da identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de modo a conglobar com as premissas inclusivas. Os autores usaram as bases do Google Acadêmico e Scielo, sem menção ao período de recorte da coleta, e encontraram um total de dez artigos, uma dissertação e cinco livros, que compuseram o corpus de análise da revisão.

Já o foco da investigação realizada por Costa, Bianchi e Santos (2022) foi identificar as características de crianças com altas habilidades/superdotação e foram utilizadas as bases *Scopus* e *Web of Science* e Scielo. As pesquisadoras analisaram 29 artigos, publicados entre 2010 e 2019, agrupados em cinco categorias. Os resultados foram apresentados em síntese narrativa e confirmaram o caráter heterogêneo das altas habilidades/superdotação.

O terceiro trabalho de Rambo e Fernandes (2020) teve como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica das pesquisas realizadas, a partir de consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Banco de Teses da Capes e aos repositórios de universidades brasileiras (UnB, UFSCar, UNESP, PUCRS, PUCSP, UNIFESP, UFSC, UFPR, UFSM, UFRGS e UFES), entre 2014 e 2017**;** buscando agrupá-las em áreas afins para delinear os principais focos dos estudos implementados com atenção às AH/SD em Matemática. Os resultados revelaram que as categorias mais exploradas no Brasil são de representação social, identificação e inclusão.

Este contexto demonstra a necessidade de adensar estudos com enfoque em atendimento educacional especializado para AH/SD. Para tanto, nos ancoramos em pressupostos da revisão sistemática, a qual deve ser realizada de modo abrangente,

imparcial e passível de reprodução, visando a responder a uma questão específica de um problema de pesquisa, localizando, avaliando e sintetizando o conjunto de evidências dos estudos científicos (BRASIL, 2012).

2.1 MÉTODO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

A pesquisa foi dividida em 3 etapas e realizada em dois momentos diferentes de tempo. O primeiro ocorreu em outubro de 2019, fase de exploração dos estudos sobre a temática para investigar a pertinência desta tese. O segundo momento, seguindo o mesmo caminho anterior, aconteceu em outubro de 2022, com a finalidade de identificar se, concomitante ao desenvolvimento desta tese, outras investigações haviam sido publicadas. Para tanto, foram seguidas as seguintes etapas:

Etapa 1 – a busca pelos artigos foi realizada na base de dados *Scielo* (*Scientific Eletronic Library Online*), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAFÉ/CAPES), com os seguintes descritores: altas habilidades/superdotação; atendimento educacional especializado; sala de recursos multifuncionais; núcleo de atividades em altas habilidades/superdotação (NAAH/S); políticas públicas. A pesquisa pelo descritor altas habilidades/superdotação determinou que o termo deveria constar no título dos estudos, enquanto os demais poderiam estar no título e/ou no assunto. Este filtro se deu porque os estudantes com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da educação especial, aparecendo dentro dos textos com foco em outras áreas dessa modalidade de ensino, em consequência, na realização da busca consta o descritor das AH/SD, entretanto, não significa que o tema seja abordado de forma específica. Consideramos como ano de corte 2009, tendo em vista que a PNEEPEI foi publicada em 2008.

Na busca de 2019, foram encontrados 245 trabalhos, enquanto em 2022, o número foi de 267, representando 512 títulos no total. Desses achados, respectivamente, 76 e 84 abordavam de fato o conteúdo de algum descritor, ou mais, dos quais, somente 160 foram selecionados para serem aplicados novos filtros.

Etapa 2 – o segundo passo foi seguido da leitura dos títulos para verificar sobreposição dos estudos entre os levantamentos das três bases de dados, bem como das duas datas de pesquisa. Além de excluir as repetições em português, também foram eliminados aqueles cujos textos estavam em outro idioma, mas eram versões em inglês ou em espanhol do texto publicado no Brasil.

Etapa 3 – novamente, foi realizada releitura dos títulos que não se enquadravam no escopo da análise. Para tanto, foram adotados como critérios de exclusão: artigos que tratavam da área das AH/SD (total de 134), mas estavam concentrados em investigar conceito; características e mitos; identificação; avaliação; levantamento de estudos sobre a área; estudos que associavam gênero e AH/SD; estudos que envolviam outras condições, sendo uma delas altas habilidades/superdotação; percepção sobre AH/SD, seja por parte de pais, professores e/ou o próprio sujeito superdotado; projetos, programas, práticas e desenvolvimento desvinculados das salas de recursos multifuncionais ou dos núcleos de apoio (NAAH/S), assim como aqueles que, mesmo abrangendo esses espaços, focavam outras perspectivas, como o atendimento à família. Quanto ao critério de inclusão, ficou determinado que permanecessem somente as pesquisas que abordavam as AH/SD a partir de políticas públicas, práticas docentes associadas ao atendimento educacional especializado e inclusão escolar de estudantes superdotados.

Dessa maneira, como resultado, em 2019, foram selecionados 10 estudos, enquanto, em 2022, somente 5 deles cumpriram os mesmos critérios, isto é, 15 pesquisas, conforme consta, em ordem cronológica, no Quadro 1.

QUADRO 1 - ESTUDOS RESULTANTES DA REVISÃO SISTEMÁTICA QUE ABORDAM O AEE PARA ESTUDANTES COM AH/SD

Autore/as	**Ano**	**Foco do estudo**	**Título**	**Objetivos**
1.MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé.Brandão	2009	SRM (estadual)	O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná	Conhecer o atendimento educacional realizado em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotaçã o (AH/SD) no Estado do Paraná.
2.LYRA, Juliana Chueire	2013	NAAH/S – SRM (estadual)	Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades / super dotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso	Analisar como tem sido realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de ensino, da região

				metropolitana de Londrina.
3.DELOU, Cristina Maria Carvalho	2014	AEE - UFF	O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)	Apresentar o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), realizado na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, localizado em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.
4.KLAGENBERG, Rosalina Moro	2014	SRM (municipal)	Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?	Investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham com o tema das Altas Habilidades/Superdotação.
5.PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS Soraia Napoleão	2014	Políticas públicas para AH/SD	Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso	Analisar as políticas públicas brasileiras para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando a legislação vigente.
6.MANI, Eliane Morais de Jesus	2015	Gestão	Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista	i) Analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) Descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.
7.MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth	2016	Políticas educacionais para AH/SD	Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)	Analisar as políticas educacionais para o atendimento dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) no Brasil e nos Estados Unidos.
8.OLIVEIRA, Débora da Cunha	2017	NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas	Analisar as diversas relações existentes no

Nogueira de			Habilidades/Superdotação da cidade de Manaus (NAAH/S): desafios e perspectivas	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotaçã o (NAAH/S) da cidade de Manaus e como as interações deste ambiente interferem no desenvolvimento humano dos seus diversos atores
9.NASCIMENTO, Virginia Florêncio Ferreira de Alencar; DELGADO, Oscar Tintorer; ALENCAR, Patricia Florencio Ferreira de; LEITE, Jardel Sousa	2019	CADAH/S	Atividade de situações problema em matemática: uma proposta metodológica aplicada no centro de atividades e desenvolvimento em Altas Habilidades/Superdotação	Analisar por meio da atividade de situações problema, com base na teoria de Galperin, a evolução das etapas de assimilação dos alunos, com indicativos em altas habilidades/superdotação.
10.SANTOS, Cleonice da Luz dos	2019	SRM (municipal)	Altas habilidades/superdotaç ão na rede municipal de Foz do Iguaçu/PR: uma proposta educacional com tecnologias digitais	Elaborar uma proposta educacional que utilize as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), considerando as diferentes inteligências, para alunos atendidos em Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdota ção, em Foz do Iguaçu-PR.
11.LIMA, Clairen Angélica Santiago	2019	SRM (municipal)	Altas habilidades/superdotaç ão em liderança: identificação e suplementação para o ensino fundamental I	Indicar os estudantes do Ensino Fundamental I com AH/SD em Liderança de uma escola pública municipal, do interior do estado de São Paulo.
12.PEDREIRA, Bianca Rosendo	2019	SRM (distrital)	Design e educação: contribuições para o desenvolvimento do potencial criativo em estudantes com altas habilidades/ superd otação	Relacionar a criatividade com o *design* e as altas habilidades/superdotação para compreender melhor os conceitos e desenvolver atividades que estimulem o potencial criativo no ambiente escolar visando trabalhar características associadas a criatividade.
13.VIEIRA, Sandra Mara Maciel	2020	SRM (estadual)	O Atendimento Educacional Especializado para Altas Hab ilidades/Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-Pr: das Políticas à Prática	Analisar quais os limites e desafios do trabalho desenvolvido pelo Estado no NRE de Cascavel voltado às pessoas com AH/SD, investigando o que é previsto nas legislações estaduais e federais, o que foi implementado e o que é necessário implementar nas SRM para que essas pessoas, assim como os demais alunos, tenham as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas

				possibilidades.
14.SANTOS, Karla Vanessa Gomes dos	2020	SRM (distrital)	Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli	Investigar as práticas pedagógicas de professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo7 da Educação Básica do Distrito Federal, segundo a Teoria de Joseph Renzulli.
15.SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; VIEIRA, Sandra Mara Maciel	2021	SRM (estadual)	O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação: das políticas à prática	Analisar as condições históricas e pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM) para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), e refletir sobre a realidade atual deste atendimento, tomando-se como base o Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR (NRE/Cascavel -PR).

FONTE: elaborada pela autora (2022)

Uma vez aplicados todos os filtros, os estudos foram lidos na íntegra. A partir disso, apresentamos na próxima subseção os resultados e a discussão, abordando, além das informações contidas no quadro, metodologia adotada pelos autores, bem como os resultados atingidos, observando ainda os teóricos que embasam as pesquisas e identificando as universidades e os programas de pós-graduação mais atuantes na produção acadêmica voltada para a área das AH/SD, de acordo com o levantamento por nós realizado.

2.2 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Aqui será apresentado o corpo final da revisão sistemática, o qual está composto por artigos e dissertações, totalizando 15 estudos com foco no atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação, publicados entre 2009 e 2021.

O mais antigo, de 2009, foi um relato de pesquisa publicado por Nerli Nonato Ribeiro Mori e Silvia Helena Altoé Brandão, com o título *O atendimento em salas de*

recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná, na Revista Brasileira de Educação Especial. Com objetivo de conhecer o atendimento educacional realizado em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), as autoras entrevistaram duas professoras com experiência na atuação em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sendo uma da cidade de Curitiba e outra, de Londrina. Embasadas na Teoria Histórico-Cultural, Mori e Brandão apontaram como resultados "práticas pedagógicas pautadas no ecletismo e o esforço pessoal das docentes para equiparar as suas salas." Ressaltaram que a teoria que fundamenta o trabalho pedagógico realizado pelas professoras entrevistadas é o Modelo Triádico de Enriquecimento, de Joseph Renzulli. Segundo elas, apesar das dificuldades relatadas pelas entrevistadas, estas últimas, ao mesmo tempo, acreditavam que o atendimento especializado se configura numa contribuição importante para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados.

Em suas considerações finais, Mori e Brandão, compreendendo a diferença socioeconômico como impacto no acesso à diversidade de áreas e interesses de crianças de um modo geral, apontaram como "necessário buscar modos de proporcionar, aos alunos, possibilidades semelhantes de acesso aos instrumentos físicos e simbólicos", sendo assim, "as Salas de Recursos apresentam-se como uma alternativa a este intento, na medida em que podem ser espaços sociais que proporcionem acesso a instrumentos físicos e linguísticos, equipamentos tecnológicos." (p. 492). Ao mesmo tempo que reconhecem a importância das salas de recursos, alertaram que "Esse serviço de apoio especializado ainda está longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais" (p. 492).

Todavia, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais de estudantes superdotados; com as devidas modificações, é interessante que este serviço de apoio seja ampliado para toda a escola.

O trabalho seguinte, em termos cronológicos, é uma dissertação de mestrado defendida em 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), por Juliana Chueire Lyra, com orientação da Prof. Dra. Maria Cristina Marquezine, intitulada *Atendimento educacional especializado de alunos*

com altas habilidades / superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso. Como o título da pesquisa revela, o objetivo era analisar como estava sendo realizado o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de ensino, da região metropolitana de Londrina, o qual foi constituído por um estudo de caso, que abrangeu o NAAH/S-PR e as salas de recursos multifuncionais para AH/SD. A pesquisa contou com 10 participantes, profissionais do núcleo, os quais foram entrevistados com um roteiro semiestruturado, que forneceu dados quanti e qualitativos. A autora buscou refletir sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento, estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC (BRASIL, 2006) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. A partir dos achados, Lyra apontou como principais resultados os pontos a seguir: o atendimento aos alunos, realizado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e salas de recursos, foi ampliado desde sua implantação, em 2006, até o ano de 2012; existia escassez de referencial teórico específico sobre o atendimento dos NAAH/S que foi adotado como política de Governo (BRASIL, 2006), para o atendimento às necessidades educacionais especiais desta população; havia necessidade de investimento na qualificação dos professores do ensino regular, cuja dificuldade maior consistiu na identificação do aluno em um primeiro momento, e depois no seu encaminhamento e atendimento; o NAAH/S do Paraná funcionava, também, pelo comprometimento e empenho pessoal de vários profissionais que incentivam a realização deste trabalho; os aspectos positivos do trabalho desenvolvido no NAAH/S decorriam do envolvimento dos profissionais, das práticas aplicadas, das parcerias estabelecidas; havia falta de disponibilização pelos órgãos responsáveis de manutenção dos equipamentos, aquisição de novos computadores, impressoras, mobiliários, fornecimento de materiais de trabalho, recursos financeiros e profissionais.

Cristina Maria Carvalho Delou publicou o artigo *O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ),* na Revista Educação Especial, em 2014, como objetivo geral apresentar o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), realizado na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, localizado em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A autora atuava como docente na referida instituição e descreveu que o PAAAH/SD-RJ tratava-se de um programa gratuito, que articulava ações de ensino, pesquisa e

extensão, atendendo alunos da educação básica, seus familiares, bem como as escolas. Segundo explicação da autora, os objetivos do PAAAH/SD podiam ser categorizados em diagnóstico; orientação à família e à escola; atendimento educacional especializado; aceleração de estudos; formação docente e pesquisa. A metodologia desenvolvida no referido programa era a da pesquisa-ação e apontou que, entre as ações desenvolvidas, havia a realização de convite aos alunos diagnosticados com altas habilidades/superdotação a participarem das atividades acadêmicas de formação dos futuros professores das redes regulares de ensino, o que permite contato direto com este tipo de alunado. Delou defendeu que os resultados do PAAH/SD podiam ser vistos na demanda crescente pela busca dos serviços e na criação de uma nova disciplina para os cursos de licenciatura oferecidos pela UFF, mas ressaltou a necessidade de "consolidação de cursos de pós-graduação stricto-sensu, mestrado e doutorado profissional e acadêmico, com vistas a formação de professores voltados para as práticas pedagógicas realizadas na escola" (p. 686), assim como incluiu nesse bojo a importância da "formação de docentes de ensino superior e de pesquisadores que atuem com objetos de pesquisa relacionados às altas habilidades/superdotação" (ibid., p. 686).

Em 2014, Rosalina Moro Klagenberg defendeu sua dissertação de mestrado, com título *Altas habilidades/Superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS,* no Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo investigou como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham com o tema das Altas Habilidades/Superdotação. Para tanto, sua metodologia contou com dados quanti e qualitativos, levantados por meio de um questionário com questões fechadas e abertas, além de uma oficina sobre AH/SD realizada pela autora com professores das salas de recursos multifuncionais na referida rede. Foram 32 professores participantes e dois gestores, que atuavam dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME) e que tinham a função de gerenciar as SRM, no que tange à formação, organização e funcionamento das mesmas. O estudo revelou que, apesar de atuarem na educação especial, por meio das salas de recursos multifuncionais, apenas um professor soube discorrer sobre AH/SD, tendo os demais participantes declarados desconhecer o assunto. Observou-se, ainda, que muitos professores atuantes

nesses espaços não possuem especialização na área da educação especial, sendo uma parte considerável indicada pela equipe diretiva e Secretaria Municipal de Educação, com critérios não divulgados. A autora acredita que um dos fatores pela reduzida presença de alunos nos espaços de Atendimento Educacional Especializado seja a falta de informação e formação dos profissionais que atuam na educação municipal daquele município. Kragenberg fundamenta seus argumentos nos pressupostos teóricos de Vygostky.

O terceiro trabalho publicado em 2014 foi o artigo de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas, com título *Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso*, publicado pela Revista Educação Especial. A proposta das autoras era analisar as políticas públicas brasileiras para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando a legislação vigente. Durante o estudo, Pérez e Freitas verificaram, como causas da carência e precariedade das políticas analisadas, o atrelamento da oferta do atendimento educacional especializado a uma demanda que ainda não é aferida, para isso, apresenta o baixo número de estudantes com AH/SD computados no Censo Escolar publicados pelo INEP (2011). De acordo com o texto,

> No Censo da Educação Básica de 2012, somente 11.025 dos mais de 2,5 milhões de alunos com AH/SD, conforme as estimativas, de acordo com as leis da probabilística, foram registrados como tais, sendo 10.902 em classes comuns e os restantes 123 em classes especiais. Isso explicaria a escassez de serviços públicos de atendimento educacional para os estudantes com AH/SD, que contam apenas com os 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) implantados em 2005, em todas as capitais brasileiras. (p. 630).

Outro ponto citado foi a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais, o que se revela como fator de dificuldade para o AEE a/as estudantes com AH/SD. Pérez e Freitas debatem ainda sobre a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional, que não estabelecem interface com outras políticas públicas nos demais âmbitos sociais, questão que prejudica o deslocamento de estudantes oriundos de classes econômicas desfavorecidas, tendo em que vista que, muitas vezes, os atendimentos acontecem longe da residência do aluno. O terceiro aspecto ressaltado pelas autoras diz respeito ao pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) das leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico.

Pérez e Freitas concluíram a análise, afirmando que a real inclusão dos alunos com AH/SD requer a correta identificação e registro desses estudantes nos censos escolares; a promoção de um conhecimento mais aprofundado da legislação, normas e documentos norteadores e de sua fiscalização pelos poderes públicos; a necessária formação inicial e continuada de professores, profissionais e gestores sobre as AH/SD e suas necessidades; o apoio técnico e financeiro e a fiscalização do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação; mecanismos legais que garantam o acesso ao atendimento educacional especializado de estudantes de classes desfavorecidas; e a eliminação do infundamentado preconceito ideológico – neste tópico, as autoras problematizam a visão de que o atendimento a estudantes com AH/SD deve estar relacionado à meritocracia.

A dissertação de mestrado *Altas Habilidades ou Superdotação: Políticas Públicas e Atendimento Educacional Especializado em uma Diretoria de Ensino Paulista*, de Eliane Morais de Jesus Mani, orientada pela Profa. Dra. Rosemeire Araújo Rangni, foi defendida em 2015, e estava inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da UFSCar. Os objetivos estudo estavam centrados em: i) Analisar o conhecimento da equipe gestora de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação; ii) Descrever a oferta de serviços de Educação Especial propostos nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de inclusão escolar, voltada para os alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino estadual, compreendendo uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

Caracterizada como estudo de caso, pautada pela pesquisa exploratória descritiva, o estudo de Mani contou com participação de 22 gestores educacionais de uma Diretoria de Ensino da rede de ensino paulista, localizada no interior do Estado e foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo de conhecer o perfil desses profissionais e concepção sobre a temática das altas habilidades ou superdotação. De acordo com a autora, com os resultados, foi possível constatar importantes avanços em relação aos parâmetros legais para a transformação educacional em uma perspectiva inclusiva. Por outro lado, Mani alertou que os efeitos desses documentos não refletiam, na prática, um contexto

igualitário para os alunos com altas habilidades ou superdotação, considerado o *lócus* da sua pesquisa, tendo em vista que as informações coletadas junto aos gestores revelaram que a multiplicação de conhecimento da temática às escolas era incipiente. A pesquisadora concluiu que esse aspecto pode configurar-se como um dos fatores que impactavam na falta de atendimento ao/às estudantes com AH/SD.

> Infere-se, portanto, que dada à existência de documentos legais que admitem o direito dos alunos com altas habilidades ou superdotação à equidade educacional na escola regular, a realidade a partir dos dados coletados evidencia um enfoque fragmentado de ações da gestão, as quais não são localizadas, mediante o reconhecimento da existência desses alunos, tornando as escolas ambientes excludentes para a parcela de alunos com altas habilidades ou superdotação. (MANI, 2015, p. 133).

Em 2016, Brenda Cavalcante Matos e Carina Elisabeth Maciel publicaram o ensaio *Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD),* na Revista Brasileira de Educação Especial. O objetivo do estudo era analisar as políticas educacionais para o atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil e nos Estados Unidos (EUA).

O estudo foi baseado em análise documental e a discussão de dados obtidos se deu a partir de literatura específica sobre o tema das AH/SD. Para esse levantamento, as autoras realizaram busca em livros, publicações de trabalhos e artigos científicos, além da pesquisa em documentos oficiais, tanto em relação às legislações brasileiras quanto as americanas, o período de recorte não foi mencionado.

Matos e Maciel identificaram existências de diferenças significativas, mas também de semelhantes entre as ações realizadas pelos dois países. Segundo elas, no Brasil, o Estado é indicado na legislação pertinente como responsável pelo atendimento a esse público, enquanto isso, nos Estados Unidos, esse atendimento é financiado pelo governo, mas desenvolvido parcialmente pela iniciativa privada.

Outra constatação foi de que o cerne da preocupação das leis americanas está focado na identificação desses estudantes por meio de testes de identificação, além das leis darem atenção à definição do conceito. Já no caso brasileiro, a legislação “envolve tanto a definição dos conceitos, identificação desses sujeitos, bem como indica a ação estatal para o atendimento desse grupo, envolvendo a escola no processo e organizando núcleos de atendimento específicos.” (MATOS;

MACIEL, 2016, p. 186), ou seja, o ensaio de Matos e Maciel apontou “que as políticas americanas não determinam como as ações devem ser implantadas, mas apenas indicam a necessidade de realização das mesmas.” (ibid., 186). Diferentemente, no Brasil, “as políticas não só determinam que as ações devam ser feitas, mas também indicam como elas devem ser realizadas.” (ibid., 186).

Em 2017, Débora da Cunha Nogueira de Oliveira defendeu sua dissertação intitulada *O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): desafios e perspectivas, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM*, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, tendo como orientadora a Prof. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.

A pesquisadora se pautou na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner para compreender o funcionamento do NAAH/S (Manaus-AM), “percebendo como as diversas relações existentes nesse contexto interferem no processo de desenvolvimento das pessoas que dele fazem parte” (OLIVEIRA, 2017, p. 10). Para isso, foram utilizados os componentes de referida metodologia, a saber: processos proximais, pessoa, contexto e tempo. Em relação ao primeiro, foi caracterizado pelas mudanças que ocorrem no desenvolvimento das pessoas que interagem no NAAH/S. Sendo assim caracterizaram-se as formas individuais de interação neste contexto. O componente relativo à pessoa, ou seja, os sujeitos que fazem parte do núcleo, foi composto por cinco professores, três psicólogas, uma coordenadora, cinco alunos e cinco pais. Quanto ao terceiro componente, contexto, a pesquisadora considerou a interação entre quatro níveis ambientais para formação do ambiente bioecológico: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Para coletar os dados, a pesquisadora usou como método de pesquisa a inserção ecológica.

Dessa forma, a pesquisa descreveu o NAAH/S; a compreensão dos alunos e pais sobre a escola e sobre o próprio núcleo; o entendimento do conjunto das ideologias, políticas públicas (governo) que interferiram e interferem no desenvolvimento do Núcleo. O componente tempo foi caracterizado pelas continuidades e descontinuidades nas atividades realizadas pelo Núcleo, as mudanças realizadas desde o seu surgimento até o momento de realização da pesquisa, e seus eventos históricos.

Para Oliveira (2017, p. 10),

> o tempo se configurou um elemento fundamental para entender cronologicamente a relevância dessas relações, principalmente pela característica de continuidade estabelecida nas interações. Esses componentes ecológicos inter-relacionados influenciaram as ações, as percepções e o comportamento das pessoas.

Segundo os resultados do estudo, ficou evidenciado que no NAAH/S, a partir das vivências estabelecidas, os pais aprenderam a lidar com as expectativas e dificuldades de seus filhos; enquanto os profissionais desenvolveram melhor sua qualificação, desempenhando seu papel com os alunos de forma mais eficiente e eficaz, ajudando-as a aprimorar suas habilidades e a vencer suas limitações; ao mesmo tempo que as crianças passaram a se entender, a lidar com seus medos e frustrações e encontrar seu espaço na sociedade. Por fim, a autora reitera a importância de registro histórico da construção do NAAH/S na cidade de Manaus.

Em 2019, foram publicados quatro estudos. Na primeira revisão, foram identificados um artigo e uma dissertação, já no segundo momento, foram encontradas mais duas dissertações. O primeiro foi publicado na revista REAMEC (Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática), com título *Atividade de situações problema em matemática: uma proposta metodológica aplicada no Centro de Atividades e Desenvolvimentos em Altas Habilidades/Superdotação*, tendo como autores Virgínia Florêncio Ferreira de Alencar Nascimento, Oscar Tintorer Delgado, Patrícia Florêncio Ferreira de Alencar e Jardel Sousa Leite. Com base na teoria de Galperin, o objetivo da pesquisa, que era parte de uma dissertação, buscava analisar, por meio da atividade de situações problema, a evolução de assimilação dos alunos com indicativos de AH/SD. Segundo os autores, “a atividade de situações problema, como atividade de estudo, assume lugar de protagonista como método científico, revelando a importância da reflexão e da prática docente no processo de ensino e aprendizagem.” (p. 106) A partir de metodologia mista, o estudo contou com participação de sete alunos, que frequentavam o atendimento educacional especializado, no componente curricular de Matemática, no Centro de Atividades e Desenvolvimento em Altas Habilidades/Superdotação - CADAH/S, em Boa Vista - RR.

No processo de coleta de dados, foram realizadas duas etapas, a primeira foi constituída por provas formativas, as quais apresentaram como resultados as dificuldades dos alunos na busca da solução dos problemas envolvendo as operações fundamentais da matemática. Por outro lado, no segundo momento,

quando aplicada a base orientadora da Ação, foram registrados avanços de etapas de assimilação, na qualidade das operações e ações que os mesmos apresentaram durante o processo de aprendizagem, trazendo à tona a importância, inclusive no contexto de atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação, da mediação do professor de matemática como contribuição na melhoria do potencial dos alunos atendidos nesse espaço em resolver problemas dessa área de conhecimento.

A dissertação de mestrado de Cleonice da Luz dos Santos, sob título de *Altas Habilidades/Superdotação na rede municipal de Foz do Iguaçu: uma proposta educacional com tecnologias digitais*, com orientação do Prof. Dr. Clodis Boscarioli, foi defendida em 2019 e estava inserida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Foz do Iguaçu.

O objetivo do estudo de Santos foi elaborar uma proposta educacional que utilizasse as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), considerando as diferentes inteligências, para alunos atendidos em Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação, em Foz do Iguaçu-PR. A pesquisadora defendeu que as tecnologias digitais podem ser recursos pedagógicos que proporcionam maior motivação e enriquecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, amparada pela pesquisa bibliográfica e documental, desenvolveu uma proposta educacional com atividades baseadas em recursos digitais, como criação de vídeos, GIF, *storytelling*, jogos de raciocínio, pensamento computacional e outros recursos, com objetivo de estimular as Inteligências Múltiplas, por meio do Modelo de Enriquecimento Tipo I, de Joseph Renzulli.

Santos (2019) afirmou que, devido à boa qualidade da internet e os computadores disponíveis na SRM para AH/SD do município investigado, seria possível aplicar as atividades propostas. No entanto, também alertou sobre os problemas no AEE daquela localidade, como a baixa quantidade de alunos identificados (abaixo de 1% à época), revelou ainda que, em 2018, o atendimento a esses alunos foi praticamente inexistente. Além disso, apontou a falta de formação continuada sobre a temática para os professores da rede municipal de ensino como evidência da necessidade de reestruturação do AEE para AH/SD. Ao final, recomendou que o tema seja pauta de reuniões e encontros pedagógicos, que houvesse oferta de palestras e meios para esclarecimentos de dúvidas para

superação de mitos, pois, segundo a autora “sem o conhecimento de características e indicadores de AH/SD, os profissionais não terão condições de reconhecer os alunos com essas características em suas salas de aula.” (SANTOS, 2019, p. 104).

Outra dissertação, defendida em 2019, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos e também sob orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, é de Clairen Angélica Santiago Lima, cujo título é *Altas Habilidades/Superdotação em liderança: identificação e suplementação para o Ensino Fundamental I*.

O objetivo geral do estudo foi indicar os estudantes do Ensino Fundamental I com AH/SD em liderança de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A partir da apresentação de vários conceitos sobre liderança, a autora argumentou que se trata de uma das seis áreas contidas nas AH/SD, mas com pouco atenção recebida na escola, o que, segundo ela, é prejudicial para os alunos, pois “a educação para os indivíduos com as características interpessoais deve ser desenvolvida desde cedo na Educação Básica.” (LIMA, 2019, p. 58).

Lima (2019) dividiu a pesquisa em duas etapas, sendo a primeira o processo de identificação de estudantes com AH/SD em liderança, e a segunda, a proposta de enriquecimento curricular no atendimento educacional especializado (AEE). Para desenvolvimento da atividade, desenvolveu um instrumento nomeado como Projeto de Enriquecimento em Liderança. A grande contribuição da dissertação, conforme consta no estudo, foi que, por meio de sua realização, houve a possibilidade de atendimento além da simples indicação dos alunos, o que viabilizou à equipe escolar se apropriar da temática de AH/SD em Liderança e propor a intervenção pedagógica na escola.

O quarto trabalho selecionado de 2019 foi a dissertação de Bianca Rosendo Pedreira, defendida nesse ano na Universidade de Brasília (UnB), como parte do Programa de Pós-Graduação em Design, com título *Design e educação: contribuições para o desenvolvimento do potencial criativo em estudantes com altas habilidades/superdotação*, sob orientação da Profa. Dra. Dianne Magalhães Viana.

O objetivo geral é relacionar a criatividade com o *design* e as altas habilidades/superdotação para compreender melhor os conceitos e desenvolver atividades que estimulem o potencial criativo no ambiente escolar visando trabalhar características associadas a criatividade. Pedreira (2019) defende a importância de entender como essas metodologias podem auxiliar no desenvolvimento pessoal,

social e educacional dos alunos, considerando a subjetividade dos temas estudados e dos possíveis resultados, tendo em vista que “as metodologias de *design* e criativas podem otimizar o aprendizado de crianças e jovens, desenvolver seus talentos, habilidades sociais e estimular um pensamento crítico e diferenciado” (PEDREIRA, 2009, p. 11).

Sua proposta foi uma intervenção, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, que se adequasse à abordagem já utilizada na Sala de Recursos de AH/SD de Taguatinga, aplicada à Sala de Recursos de Ciências da Natureza, devido à disponibilidade e interesse do professor e alunos. De acordo com a pesquisadora, após a realização da pesquisa, foi possível observar que a síntese das metodologias de *design* e criativas trouxeram resultados produtivos. Mesmo havendo desistências e pouco tempo para concluir todos os projetos, tendo só um grupo desenvolvido o projeto por completo, foi perceptível a habilidade dos alunos de analisar o processo, seus próprios resultados, seus comprometimentos com a tarefa e seus processos individuais de desenvolvimento.

Em 2020, Karla Vanessa Gomes dos Santos, defendeu sua dissertação, de modalidade profissional, com título *Práticas Pedagógicas de Professoras da Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo Teoria de Joseph Renzulli*, também na Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira.

O objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas de professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação que atuam com estudantes da área acadêmica do segundo ciclo[3] da Educação Básica do Distrito Federal, segundo a Teoria de Joseph Renzulli.

Esta pesquisa apresentou um formato metodológico chamado *multipaper,* que é elaborar uma dissertação ou tese no formato de um conjunto de artigos científicos e cada artigo tem seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões. Esse formato permite que cada artigo possa ser submetido em periódicos acadêmicos independentemente.

Considerando os filtros aplicados para exclusão de estudos, a seleção desta dissertação para leitura na íntegra se deu, em específico, ao que concerne o *paper*

---

[3] Nota da autora da pesquisa: O segundo ciclo da Educação Básica compreende o 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental) e o 2º Bloco – 4º e 5º anos. (SANTOS, 2020, p. 26)

três, equivalente ao quarto capítulo do estudo de Santos (2020a). De qualquer forma, para fins de entendimento da organização metodológica da pesquisa da autora, os outros dois artigos, que compõem segundo e terceiro capítulo da referida pesquisa, estão aqui expostos seus objetivos individuais: o primeiro *paper,* busca situar historicamente a educação inclusiva para estudantes da educação especial, como foco nas AH/SD e como metodologia foi utilizada a pesquisa documental. O segundo tem o intuito de caracterizar o público atendido nas salas de recursos de AH/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e contou com aplicação de questionário. O terceiro e último artigo, que forma o miolo da dissertação, apresenta o objetivo ampliado daquele apresentado como objetivo geral na introdução, a saber, caracterizar as práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal e as convergências com a Teoria de Joseph Renzulli. Foi uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário para professores que atuam nas salas de recursos de AH/SD do Distrito Federal.

Os resultados que interessam aqui para esta revisão são os expostos neste terceiro artigo. Segundo a pesquisadora, o que ficou evidente é que os profissionais que atuam nessas salas “dominam em grande parte o arcabouço teórico proposto por Joseph Renzulli, contudo ainda há pontos divergentes que sugerimos e propomos serem esclarecidos por meio da formação continuada” (SANTOS, 2020, p. 132).

Santos (2020a, p. 62) ressalta que no atendimento de estudantes AH/SD no Distrito Federal há “um cenário mais próspero que na maioria das unidades federativas brasileiras”, tendo em vista a organização em salas específicas e profissionais especializados na área. Entretanto, a autora adverte sobre existência de certo descaso, por parte do governo local, que se materializa com salas funcionando em locais inapropriados, falta de investimento em recursos materiais e tecnológicos, muitas salas não possuem internet, menciona ainda a pouca oferta de cursos aos professores do AEE-AH/SD.

A segunda pesquisa encontrada em 2020 foi a dissertação de mestrado de Sandra Mara Maciel Vieira, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNIOESTE (campus Cascavel), sob orientação da Profa. Dra. Maria Lídia Szymanski, com título *O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-Pr: das*

Políticas à Prática, que resultou no último estudo elencado nesta revisão sistemática. O objetivo geral da dissertação de mestrado era analisar quais os limites e desafios do trabalho desenvolvido pelo Estado no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel voltado às pessoas com AH/SD, investigando o que é previsto nas legislações estaduais e federais, o que foi implementado e o que é necessário implementar nas SRM para que essas pessoas, assim como os demais alunos, tenham as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas possibilidades.

No entanto, as pesquisadoras publicaram um artigo, em 2021, na Revista Diálogo Educacional, com título *O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação: das políticas à prática* como recorte da dissertação, que sintetiza os resultados. Desse modo, apresentamos os detalhamentos do artigo, o qual teve como objetivos analisar as condições históricas e pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM) para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e refletir sobre a realidade atual deste atendimento, tomando-se como base o Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR (NRE/Cascavel - PR).

As autoras realizaram uma pesquisa de campo, na qual entrevistaram diretores e professores que atuaram ou atuam em SRM para AH/SD e aplicaram um questionário a pais e alunos que frequentavam uma SRM para AH/SD na referida cidade. Assim como na dissertação de Santos (2020a), as pesquisadoras apontam que o estado do Paraná apresenta peculiaridades na organização do atendimento aos estudantes com AH/SD, como a divisão das salas de recurso multifuncional por área da educação educacional. O estudo está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, tomando por base os princípios da contradição, da totalidade e da mediação que norteiam esse referencial para, para analisar as categorias os recursos materiais, didático-pedagógicos e o processo pedagógico na SRM para AH/SD; a formação específica para atuação na SRM para AH/SD; desafios, dificuldades e avanços do AEE para AH/SD na visão dos diretores, professores, pais e alunos, conforme orientação da Análise de Conteúdo de Bardin.

De acordo com Szymanski e Vieira (2021), a análise dos dados destacou a importância da SRM para alunos com indicativos de AH/SD. Porém também denunciou a carência de recursos financeiros e estruturais — estrutura física/material, didática/pedagógica, equipamentos/recursos tecnológicos —,

carências na formação docente inicial e continuada, além da identificação tardia dos indicativos de AH/SD.

2.3 DISCUSSÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Uma vez realizada a leitura dos textos mencionados, pudemos observar alguns pontos que merecem atenção. O primeiro diz respeito às abordagens teóricas adotadas nos estudos. Em relação à superdotação, especificamente, a Teoria dos Anéis, de Joseph Renzulli, bem como seu modelo triádico de enriquecimento, predominou, tendo sido identificada na maioria das pesquisas, o que vai emergir na seção desta tese que trata dos encaminhamentos para o atendimento aos estudantes com AH/SD, a saber, a educação pública brasileira faz uso dos instrumentos de identificação, de Freitas e Pérez, os quais foram baseados nos originais daquele autor. Entre as autoras brasileiras, as mais citadas foram Soraia Napoleão Freitas, Susana Graciela Pérez Barrera, Denise Fleith, Eunice Soriano de Alencar e Ângela Virgolim.

Também foi recorrente a menção à teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, assim como os pressupostos de Vygostky, como mediação do professor, interação social e criatividade. Além desses autores, foram identificados diálogos entre estudiosos de áreas correlatas aos campos de estudos dos pesquisadores, como, por exemplo, a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, presente na dissertação de mestrado em psicologia de Débora da Cunha Nogueira de Oliveira; e da Base Orientadora da Ação (BOA), aplicada no estudo de solução de problemas de matemática, publicado por Virgínia Florêncio Ferreira de Alencar Nascimento, Oscar Tintorer Delgado, Patrícia Florêncio Ferreira de Alencar e Jardel Sousa Leite, bem como autores que discorrem sobre liderança e sobre o *design*, presentes nas dissertações de Lima e Pedreira, respectivamente.

Outro fator que emergiu na análise dos dados foi a predominância de estudos no Paraná. Dos 11 estudos finais, quatro deles contemplavam cidades desse estado, estando em segundo lugar, o Distrito Federal, com duas dissertações. Os demais trabalhos estão distribuídos em outras cinco unidades federativas, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Amazonas, Roraima e São Paulo.

Observamos que o Distrito Federal apresenta algumas diferenças na organização do atendimento aos estudantes com AH/SD, assim como no estado do

Paraná, onde o Atendimento Educacional Especializado se configura de forma distinta dos demais estados também, visto que as Salas de Recursos Multifuncionais são divididas por áreas da educação especial, consequentemente, há espaços exclusivos para AH/SD, amparados pela Instrução 10/2011-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar dos problemas apontados pelos estudos de Mori e Brandão (2009) e Santos (2019), podemos considerar que há um aspecto positivo nas salas de recurso multifuncional específicas para AH/SD, frente às questões apontadas pelos resultados obtidos por estudos realizados em locais onde as SRMs atendem mais do que uma especificidade, como mostrado na dissertação de mestrado de Rosalina Moro Klagenberg, que revelou a falta de conhecimento sobre altas habilidades/superdotação por parte de professores que atuam nas SRMs da cidade de Canoas, que, a priori, deveriam estar aptos a atender todos os públicos-alvo da educação especial, entre eles, os superdotados.

Em relação às dissertações, entre as Instituições de Ensino Superior (IES), três estudos foram realizados por universidades estaduais (duas da UEL – ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação, uma da UNIOESTE – Programa de Pós-Graduação em Ensino), uma por uma instituição privada sem fins lucrativos (UNILASALLE – Programa de Pós-Graduação em Educação) e cinco por universidades federais (uma da UFAM – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, duas da UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e duas da UnB - uma do Programa de Pós-Graduação em Educação/Modalidade Profissional e outra do Programa de Pós-Graduação em Design).

A UEL, a UnB e a UFSCar prevaleceram com duas dissertações de mestrado acerca da temática. Em tempo, o estudo de Szymanski e Vieira (2021), embora decorrente de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNIOESTE, aqui foi selecionado como artigo. Outro ponto importante a ser ressaltado, é que, embora a temática das AH/SD transite em outras áreas, como Psicologia e Design, conforme os trabalhos aqui selecionados, a predominância se deu nos programas de pós-graduação em educação, com suas variantes para ensino ou, em específico, educação especial.

Quanto às metodologias utilizadas, com exceção de Santos e Delou, os trabalhos contaram com abordagens mistas quanti-qualitativas, para os quais foram desenvolvidos roteiros com questões abertas e fechadas aplicados aos participantes. Esses foram formados por alunos, professores, profissionais, gestores e familiares envolvidos no processo de AEE aos estudantes com AH/SD. Santos desenvolveu uma pesquisa bibliográfica enquanto Delou usou os dados do programa, que apresentou em seu artigo. Além disso, Santos (2020a) apresentou uma proposta metodológica baseada no *multipaper.*

Em termos de configuração do AEE para AH/SD no Brasil, constatamos que SRMs e NAAH/S foram os espaços nos quais a maior parte das pesquisas se desenvolveu. Apenas dois estudos apresentaram outros locais de atendimento, o Centro de Atividades e Desenvolvimentos em Altas Habilidades/Superdotação (Boa Vista - RR) e o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). Todas essas possibilidades estão de acordo com os documentos oficiais, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo no Art. 5º que:

> O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas 5 com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p.).

Tendo em vista que o esforço pessoal dos professores que atuam nos ambientes especializados foi reiterado na maioria dos estudos, voltamos para dois pontos cruciais recorrentes na área das AH/SD. O primeira é a carência na formação docente não só dos professores que já estão no chão da escola, como dos que estão em formação. O segundo é a necessidade de investimento por parte do Estado, pois, embora requeira conhecimento do professor especialista, o AEE para AH/SD também carece de tecnologias para criação de projetos e de propostas de enriquecimento que despertem curiosidade e criatividade dos alunos superdotados de forma que o desenvolvimento de seu talento seja garantido conforme estabelecido pela legislação vigente que lhe concede tal direito.

Após nos debruçarmos sobre os estudos apresentados, podemos fazer algumas aferições. Entre elas, verificamos na elaboração dos filtros de pesquisa, que o termo das altas habilidades/superdotação, embora estivesse presente em muitos dos estudos levantados, em sua maioria, não trazia em seu corpo a temática, isto é, a identificação do descritor só se dava devido à definição do público-alvo da educação especial composta também pelo aluno superdotado. Desse modo, a quantidade de pesquisas reduziu-se drasticamente, o que revela o quanto a área das AH/SD ainda se configura como marginalizada dentro do próprio campo da educação especial. Ressaltamos que não foi encontrado, nos bancos de dados investigados, estudo algum que abordasse as AH/SD, tendo como base teórico-metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas.

Também observamos que, dentro dos trabalhos que abordavam a temática desejada, existe prevalência de enfoque em relação à identificação ou diagnóstico (a depender da abordagem teórica do estudo), o que de fato são profundamente importantes, visto que daí surge a necessidade de atendimento educacional especializado para estes estudantes. Entretanto, o AEE parece um assunto que permanece à margem dos interesses dos estudiosos deste campo de conhecimento.

A respeito dos procedimentos utilizados para coleta de dados, chamou nossa atenção a predominância do uso de questionários, identificados em cinco dos 15 estudos. Destarte, com exceção dos estudos de Pérez e Freitas (2014) e Matos e Maciel (2016), os demais apresentaram como *lócus* de pesquisa contextos locais, discutindo realidades microrregionais, que são importantes, por um lado, contudo, também dificultam uma análise política com alcance mais amplo.

Entre os poucos estudos específicos, os enfoques se diferenciam, o que evidencia a necessidade de aprofundamento de pesquisas neste tema, uma vez que o AEE não se limita apenas aos alunos atendidos, atores principais deste processo, mas também precisam ser considerados os profissionais especializados, assim como os docentes das demais áreas. Há, ainda, a urgência de disseminação de informação entre os professores da sala comum, que massivamente desconhecem as características das AH/SD, e, não menos importante, os familiares envolvidos por uma realidade distante do ideário coletivo frente ao convívio com uma inteligência superior e tudo que ela traz consigo.

Esse afunilamento, compreensível diante de tantos entraves presentes e demandas pendentes nessa área, transforma-se em um círculo vicioso, pois se o

atendimento especializado não aparece, se não é divulgado, se não é efetivo, não há por que identificar, diagnosticar e encaminhar os alunos para recebê-lo, muito menos, justifica-se investimento de dinheiro público para um retorno não mensurável.

A contribuição desta revisão sistemática ressalta ainda que a educação inclusiva tem tido foco nos espaços de AEE, possivelmente em decorrência da falta de divulgação e socialização de ferramentas pedagógicas que exemplifiquem, na prática, como ocorre um enriquecimento curricular. Precisamos, sim, continuar na luta pela identificação dos alunos que permanecem invisíveis nas salas comuns, mas não podemos nos distrair com aqueles que, já identificados, anseiam por conhecimento, o que não deve ser limitado a um atendimento em contraturno e descolado do ensino comum.

3 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS, TEORIA DA ATUAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O intuito desta seção é situar em que base teórico-metodológica esta tese foi construída e descrever cada etapa do caminho percorrido. No entanto, o primeiro passo é apresentar a base teórica que orienta esse estudo e, posteriormente, descrever a partir da segunda subseção, os encaminhamentos metodológicos.

3.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICOS E TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS

Esta subseção objetiva apresentar os conceitos relativos à ACP, embasados em leituras: dos textos de Ball e Bowe (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016); de estudos individuais de Mainardes (2006; 2018), um dos nomes brasileiros mais expressivos em relação à ACP, além de outros textos que desenvolveu em parceria, como Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011); dos trabalhos de pesquisa de Doutorado de Joslin (2018) e Santos (2020b).

A Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992), ambos atuantes na área de políticas educacionais, foi construída nos alicerces do pós-estruturalismo, o que fica evidente na proposta teórica dos autores acerca da análise de políticas educacionais, uma vez que

> Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

A ACP evidencia a característica complexa e controversa da política educacional, bem como salienta “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local”, além disso, a abordagem aponta a necessidade de se articularem tanto os processos macro quanto micro no que se refere à análise de políticas educacionais. Trata-se de um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

De acordo com Mainardes (2006), no início da elaboração da ACP, Ball e Bowe (1992) procuraram retratar como se dava o processo político, para isso, os

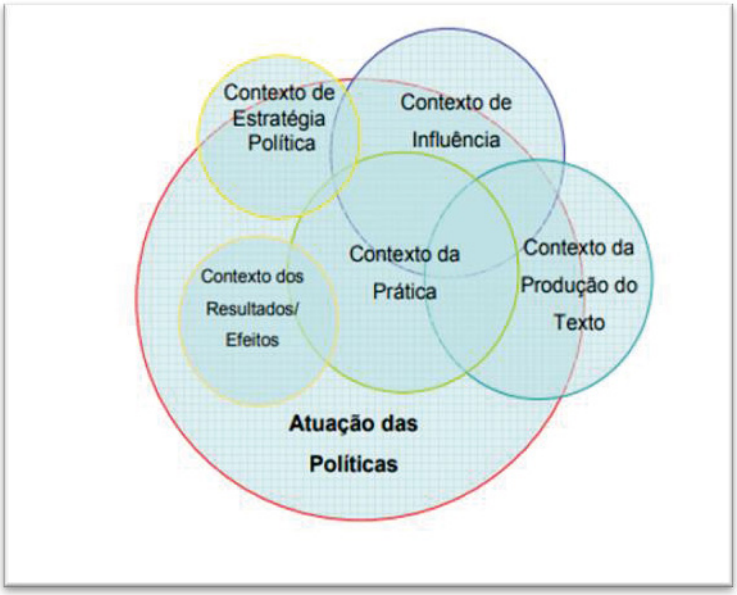
autores apresentaram uma noção de um ciclo contínuo formado por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso[4]. A primeira delas referia-se à política oficial, na qual não estão apenas relacionadas as intenções dos órgãos oficiais do governo, como também das próprias escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem. A segunda faceta, política de fato, era constituída pelos textos que formam a política proposta, ou seja, os textos políticos e os textos legislativos, que são as bases iniciais para que seja colocada em prática. Quanto à política em uso, "referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática" (MAINARDES, 2006, p. 49).

No entanto, os autores ingleses observaram rigidez na linguagem dessa configuração inicial, o que desviava da proposta apresentada por eles. A partir disso, no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball propuseram uma versão mais refinada da Abordagem do Ciclo de Políticas, incluindo outros dois contextos: o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Contudo, os autores consideraram que o primeiro é uma extensão do contexto da prática enquanto o segundo pode ser englobado pelo contexto de influência, tendo em vista que o ato de pensar sobre as políticas e seus discursos pode ser modificado pela prática. "Dessa forma, o ciclo de políticas é um método de pensar como se dá a tradução da política em prática, ou seja, o processo de atuação, a efetivação da política na prática, e, por consequência, seus efeitos" (JOSLIN, 2018, p.49-50), o que está representado na figura 1 elaborada pela autora:

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PROCESSO DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS - ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

---

[4] No texto original os autores empregaram os seguintes termos: *intended policy*, *actual policy* e *policy-in-use*. (MAINARDES, 2006, p.61)



FONTE: Joslin (2018, p. 50).

Apesar da inclusão dos contextos de resultados e da estratégia política, a ACP pode ser utilizada a partir dos três contextos de análise da política: de influência, de interpretação de texto e o de prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O início das políticas públicas, bem como a construção dos discursos políticos se dão, a priori, a partir do *contexto de influência*, apresentado pelos autores ingleses como o primeiro contexto para análise das políticas educacionais, tendo em vista que é nesse contexto que "grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado." (MAINARDES, 2006, p. 51) É aqui que o discurso político, do governo e do processo legislativo, por meio de suas redes sociais, atua, isto é, onde também acontece a legitimação e a formação do discurso que se tornam base para a política a ser criada. "O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social" (ibid., p. 51).

Há de se considerar ainda a existência de um conjunto de arenas públicas mais formais, representado por comissões e grupos, que, muitas vezes, tornam-se lugares de articulação de influência. Outro aspecto relevante para análise das influências de contexto são as aquelas internacionais que interferem na produção de políticas nacionais, segundo os estudos mais recentes de Ball, como aponta Mainardes (2006), ao explicar sobre o tema, há duas situações: a primeira, a mais

direta se dá pelo fluxo de ideias, que pode acontecer tanto pela circulação de ideias internacionais quanto pelo processo de empréstimo de políticas, ou por grupos que "vendem" suas soluções no mercado.

A segunda situação se dá como patrocínio e de certa maneira pela imposição de soluções oferecidas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, que alinha soluções ideológicas ligadas à promoção de um sistema integrado com as linhas de mercado. Entretanto, além do Banco Mundial, há outros organismos importantes, como "a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais" (MAINARDES, 2006, p. 52).

Ao analisar sobre as influências externas, Prieto (2008, p. 28) conclui que:

> (...) em relação às possíveis apropriações em âmbito local de recomendações internacionais é de que, ao não serem explicitadas as fontes de "inspiração" das políticas de educação, ou seja, as decisões e rumos das ações internas seguirem, muitas vezes, uma lógica externa (quais razões no âmbito da nação explicam o "abandono" de algumas diretrizes?), fica a impressão de maior autonomia entre os ditames das agências multilaterais na definição de políticas locais. Todavia, a ausência dessas informações não deixa de confirmar que "a produção de sentidos nas políticas educacionais locais reproduz diretrizes internacionais" (Garcia, 1997), pelo menos em parte.

Concomitante, os estudos de Ball ressaltam que essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, apontando que diversas pesquisas mostram existência de uma interação dialética entre global e local. Além disso, a globalização, segundo esses estudos, promove migração de políticas, contudo, não se trata apenas de uma mera transposição e transferência, uma vez que os contextos nacionais específicos recontextualizam as políticas, o que evidencia um processo interpretativo sobre a globalização.

O *contexto de produção de texto* é apresentado como o segundo contexto e tem relação intrínseca com o de influência, porque a partir das influências ideológicas são produzidos os textos das políticas alinhados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, materializam a política, representando-a de diversas formas, seja tanto nos textos legais oficiais quanto em textos políticos, em vídeos, pronunciamentos oficiais, sem necessariamente se apresentarem com clareza, coesão na construção interna desses textos. Um

aspecto importante é que a leitura dos textos políticos precisa ser contextualizada em seu local e tempo de produção, tendo em vista a competição existente para o controle de representações politicas exercidas por quem produz os textos, que são resultados de disputa e acordos. Por outro lado, apesar das intervenções textuais recebidas pelas políticas, há limitações materiais e possibilidades, pois as respostas serão observadas somente no contexto seguinte, que Ball apresenta como o contexto de prática (MAINARDES, 2006).

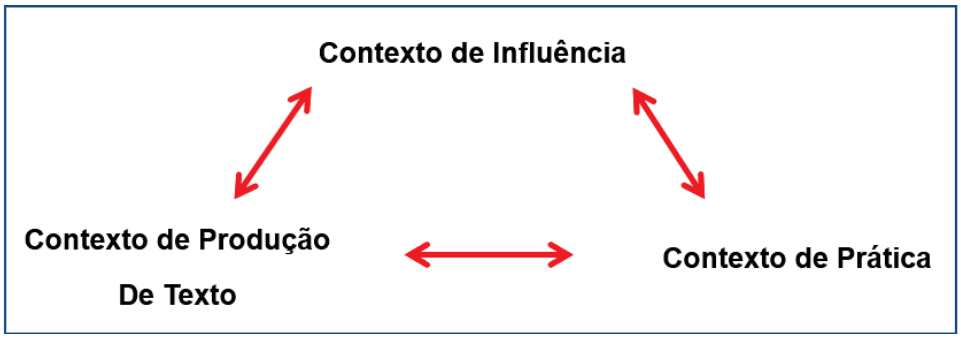
É no *contexto da prática*, segundo Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), que acontece a interpretação e recriação da política, é aqui onde os efeitos e as consequências são produzidos, resultando em mudanças e transformações significativas na política original, isso porque, de acordo com os autores, não existe apenas uma implementação da política, mas uma interpretação, fazendo com que sejam recriadas.

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22).

Dessa maneira, há um papel ativo dos professores e demais profissionais no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, sendo assim, como explica Mainardes (2006), o que esses sujeitos pensam e a acreditam “têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Considerando esse pressuposto, o contexto de prática desta pesquisa abrange os professores atuantes em salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino do Paraná, que participaram da pesquisa.

Os três contextos formam um ciclo que interagem entre si, conforme representação na figura 2:

FIGURA 2 - CONTEXTOS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS



FONTE: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

A partir da apresentação da proposta da ACP, fica evidente que, nesta abordagem, docentes e demais profissionais envolvidos na educação "exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (MAINARDES, 2006, p. 53).

Outra importante referência utilizada nesta pesquisa foi um estudo desenvolvido por Ball, Maguire e Braun, publicado como livro intitulado *How schools do policy: Policy enactements in secondary schools*, em 2012. No Brasil, a versão em português, que teve revisão de tradução de Jefferson Mainardes, foi lançada em 2016 com título "Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias". Nesta obra, os autores fazem dura crítica ao termo "implementação" de políticas e defendem uma proposta teórica calcada na "atuação" de políticas (*theory of policy enactment*[5]):

> Assim, queremos "transformar" a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes "interpretações" conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (...), mas de maneira que são limitadas pelas possibilidades de discurso. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

De acordo com os autores, a política é constituída não apenas por textos, como também por processos discursivos e intervenções textuais em contextos

---

[5] No livro, há uma nota de revisão explicando que, "O termo *enactment* é de difícil tradução. Originalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Neste livro, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas (...) optou-se por traduzir *enactment* como atuação das políticas" (p. 12)

práticos, sendo assim, a política detém diferentes vozes e produz distintas posições nos sujeitos que a vivenciam. Além disso, a política se constitui como apenas uma parte do que os professores fazem, pois “há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). Existem outros espaços dentro da escola aonde a política não chega, “pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores ou do acaso ou da crise – mas esse espaço para a ação também é produzido ou delimitado pela política, como veremos” (ibid., p. 18).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) alertam que em muitas produções escritas sobre política educacional não é valorizado o significado de política e/ou ainda a mesma é definida de forma superficial como uma tentativa de solução de problemas. Segundo eles, “essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática”. Diante dessa afirmação, os autores retomam Ozga (2000, p. 42) para declarar que esse tipo de análise normativa, geralmente, entende a política como uma “(...) preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas”, também recorrem a Taylor et al. (1997, p. 5), que descrevem como a “(...) única resposta plausível para (as) mudanças sociais e econômicas” do Estado. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) criticam que essa limitação de perspectiva sobre a política reduz “todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos.” Em consequência, todos os envolvidos na prática da política são apagados, como os professores e os demais participantes do contexto da escola, inclusive os estudantes.

A teoria da atuação de políticas no estudo apresentado por Ball; Maguire e Braun (2016) está centrada na preocupação com as formas distintas e complexas de produção de sentido, mediação e batalha, a partir do conjunto de políticas educacionais, as quais ainda podem ser ignoradas ou colocadas em ação nas escolas. Logo, a atuação, isto é, a encenação das políticas no cotidiano escolar está mais próxima da realidade do que considerar apenas a prática dos professores como implementação *ipsis litteris* das políticas educacionais propostas/impostas como abordagem de análise, tendo em vista que, “nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os

compromissos – isso faz parte do trabalho de *interpretação* e *tradução*" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Ao fazer essas considerações, os autores ressaltam a importância de se pensar o contexto no qual as políticas são colocadas em ação, defendendo que:

> um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas "interpretativas" subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Para tanto, foram definidas quatro dimensões contextuais da atuação da política, que podem estar sobrepostas ou interligadas, nomeadas como: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos, como apresentado no quadro 2 retirado da obra original.

QUADRO 2 – SÍNTESE DAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DE POLÍTICA

Dimensões contextuais: • **Contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); • **Culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas); • **Contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); • **Contextos externos** (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Oftsed*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

FONTE**:** Ball; Maguire e Braun (2016, p.38).

A primeira dimensão, contextos situados, refere-se aos aspectos do contexto que estão ligados à escola quanto à sua história, localidade e matrículas, sendo estas últimas um exemplo de inter-relação.

As culturas profissionais dizem respeito a variáveis menos perceptíveis do que na dimensão anterior, já que o interesse aqui é "examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de política e como" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

O contexto material é mais concreto porque se refere às questões físicas da escola, ou seja, edifícios, orçamentos, assim como funcionários, tecnologias de informação e infraestrutura.

A última dimensão, contextos externos, abrange as pressões e as expectativas geradas tanto pelo conjunto de políticas locais quanto nacionais, como

as avaliações em larga escala, além disso, o grau e a qualidade de apoio recebidas pelas escolas das autoridades e suas relações com as demais escolas são apontadas como aspectos pertencentes ao contexto externo.

Mainardes (2018, p. 7) defende a eficácia das dimensões contextuais como elementos concretos propostos pela teoria da atuação na identificação dos processos de interpretação e de tradução das políticas devido à sua objetividade, tendo em vista que em estudos analisados por ele, a utilização das dimensões contribuiu para a coleta de dados no contexto da prática, assim como para análise e apresentação de resultados, sendo o contexto da prática um espaço de produção de soluções e alternativas “para tentar fazer algo com a política proposta” (ibid., p. 7).

Neste estudo, os contextos situados abarcam as Salas de Recursos Multifuncional destinadas ao atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino do Paraná, distribuídas pelos 32 Núcleos Regionais de Ensino no estado. O levantamento das culturas profissionais, contextos materiais e externos estão presentes nos indicadores do instrumento de coleta de dados materializado em um questionário que contempla questões acerca dessas informações.

Outro grupo de conceitos apresentados pela teoria da atuação está voltado para a forma como os atores interagem com a política. Santos (2020b) sintetizou, baseada na leitura de Ball, Maguire e Braun (2016), as sete categorias, introduzindo uma breve explicação para cada uma delas:

QUADRO 3 – SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DOS ATORES DE POLÍTICAS DE ACORDO COM A TEORIA DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Narradores	Interpretam a política para seu grupo, selecionando e executando seus significados. Esta seleção é essencial para motivar a equipe, considerar as possibilidades e, em certos casos, até mesmo ceder aos argumentos dados pela equipe. Estes atores podem também oprimir sua equipe ou fracassar, mas buscam um empenho coletivo.
Empreendedores	Defendem e representam a política na escola, são carismáticos, criativos, possuem energia e compromisso, buscando recrutar outros profissionais para a causa que defendem. Eles não são encontrados em todas as escolas.
Pessoas externas	Embora não atuem dentro da escola, são fundamentais para determinados aspectos da política serem bem-sucedidos, podem atuar por meio de parcerias, monitoramento ou empreendedorismo (no caso de empresas que desejam vender seus produtos para a escola)
Negociantes	Professores encarregados de gerir os dados, elaborar relatórios, acompanhar, apoiar e facilitar a atuação da política

Entusiastas e Tradutores	Servem de exemplo para outros profissionais, eles planejam e organizam eventos, textos e processos para o restante do grupo, recrutando outros professores, são considerados os ativistas da política na escola. Possuem uma atividade animada que atrai outros professores. A colaboração e a cooperação são evidentes com estes atores.
Críticos	Representantes de sindicatos, buscam acompanhar a gestão e realizar a manutenção de contradiscursos. Seu papel pode ser silenciado, entretanto são atores essenciais, pois dão voz aos professores que se sentem desconfortáveis em relação a aspectos da política.
Receptores	Professores iniciantes ou com experiência, mas que são completamente dependentes da política. Estes atores não buscam interpretar a política de maneira criativa, seguem orientações e dependem da tradução realizada por outros atores. Acreditam que a política é mandatória, vertical e está distante das suas necessidades imediatas no ambiente de sala de aula. São verbos comuns utilizados por estes atores em relação à política: forçada, requerida. Eles expressam que se sentem: pressionados, tem que se ajustar, são instruídos, ordenados, julgados.

FONTE: Santos (2020b, p. 35), a partir de Ball, Maguire, Braun (2016).

De acordo com a pesquisadora, as categorias contribuem para compreender de que forma se dá o posicionamento dos atores em relação às políticas, “sendo preciso levar em conta as diferentes posições psicossociais e de valores existentes, as quais se relacionam com a autoestima dos professores, suas emoções, realizações e princípios pessoais” (SANTOS, 2020, p. 35).

No caso desse estudo, são os profissionais da escola que, finalmente, devem colocar em prática a política original da educação inclusiva dos estudantes com AH/SD, os quais, considerando as categorizações dos atores propostas por Ball, Maguire e Braun (2016), podem atuar como empreendedores, negociantes ou receptores, tendo em vista as atribuições destinadas aos professores especialistas, conforme consta nas orientações presentes nos documentos norteadores da prática nesses espaços. Dessa maneira, uma análise crítica dos dados coletados se faz essencial para analisar a tradução das políticas realizadas por esses atores enquanto foco da presente pesquisa.

3.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O CONTEXTO DE PESQUISA

Assim como há inúmeras pesquisas com foco na análise de políticas de inclusão escolar para o público-alvo da educação especial, como apontou Martins (2022) em sua tese de doutorado, também existem diversos grupos de pesquisa registrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), os quais têm contribuído sobremaneira para a Educação Especial a partir dos estudos por eles desenvolvidos.

O projeto de pesquisa em rede, do qual esse faz parte, surgiu de estudo coordenado por Lacerda e Mendes (2016), que, solicitadas em 2016 a atender uma demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolveram[6] o projeto matriz denominado "A Avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica", (Processo 23112.001311/2016-08), (LACERDA; MENDES, 2016). A partir dessa nova proposta, foram criados questionários para análise da política de inclusão escolar em larga escala, resultando em produção de várias teses e dissertações, a exemplo das de Santos (2020) e Branco (2020).

Em 2017, em decorrência do projeto desenvolvido em 2016, foi organizado o projeto intitulado *Desenvolvimento de Processo de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em contextos municipais*[7], sob a coordenação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da UFSCar, que contou com a participação de pesquisadoras ligadas a programas de pós-graduação em educação das seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

O projeto intitulado *Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais do Estado do Paraná*, coordenado pela Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira se inseriu nessa rede juntamente com orientadas de mestrado e doutorado, entre esses estudos, está incluída a presente tese.

O referencial teórico-metodológico adotado pelo projeto de pesquisa foi a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Ball e Bowe (1992), com análise dos três contextos de análise da política: contexto de influência, contexto de produção de

---

[6] O projeto "A Avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica, foi criado por um grupo de pesquisadores GP-FOREESP e "Surdez e abordagem bilíngue", na UFSCAR, com duração de 12 meses. A primeira versão do projeto contou com a elaboração de 12 instrumentos (questionários fechados) para alunos do PAEE, família, gestores, equipe multidisciplinar e professores do ensino comum e Educação Especial, que objetivou avaliar a política de inclusão escolar a partir de diferentes visões dos atores.

[7] Projeto aprovado no edital universal do CNPq chamada MCTIC/CNPq, 28/2018.

texto e contexto de prática. O objetivo geral do projeto foi desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

Segundo apontou Mendes (2016), quanto aos participantes, a pesquisa abrangeu: professores de sala comum que possuíssem alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE); professores de Educação Especial; gestores escolares que possuíssem alunos PAEE nas escolas; funcionários e ex-funcionários do setor municipal ligado à Educação Especial, que participaram do processo de elaboração da política de inclusão escolar municipal; outros profissionais que participam de apoio ao estudante do PAEE no município; discentes PAEE e pais ou responsável pelo estudante PAEE.

O estudo aqui relatado está vinculado a esse projeto maior, faz parte de um conjunto de estudos sobre política de inclusão escolar desenvolvidos no Estado do Paraná e teve como foco específico a análise da política de escolarização de estudantes com AH/SD no contexto das escolas comuns.

Os pressupostos que orientaram esta pesquisa foram pautados pela abordagem explicativa, pois esses tipos de estudos “vão além da descrição de conceitos ou fenômenos ou do estabelecimento de relações entre conceitos” (SAMPIERI, 2013, p. 107). Quanto aos tipos utilizados foi adotado o modelo misto, isto é, quali-quantitativo, o qual “representa um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam em coleta de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta” (SAMPIERI et al., 2013, p. 550).

Para tanto, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, um questionário com questões fechadas e um grupo focal, os quais serão descritos nos tópicos que se seguem.

3.2.1 Lócus da Pesquisa: Estado do Paraná

O estado do Paraná está situado na região sul do Brasil, que, segundo dados do IBGE[8], possui uma área territorial de 199.298,981km² (2021), uma população de aproximadamente 11.597.484 pessoas (2021) e uma densidade demográfica de

---

[8] Acesso em 28 out 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html
Os anos apontados são os que constam na página consultada, conforme data da informação coletada pela instituição.

52,40 hab/km² (2010). Faz fronteira com os estados de Santa Catarina, ao sul, São Paulo, ao norte e leste, e Mato Grosso do Sul, ao noroeste. Também faz fronteiras com os países Paraguai e Argentina, a oeste, sendo banhado pelo oceano Atlântico a leste. Possui 399 municípios, sendo Curitiba a capital do estado.

FIGURA 3: MAPA DO ESTADO DO PARANÁ POR MESORREGIÕES

FONTE: Paraná (2020).

Quanto ao ensino, a organização da educação pública paranaense obedece a uma divisão entre gestões municipais e estaduais. À primeira, compete os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, enquanto Ensino Fundamental II e Ensino Médio ficam a cargo da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Paraná (SEED/PR).

O espaço estudado nesta pesquisa tem como recorte o Atendimento Educacional Especializado direcionado a estudantes com AH/SD ofertado em Salas das SRM para AH/SD da rede estadual de ensino do estado do Paraná, que, de acordo com dados da SEED/PR, contava, no período da coleta de dados (julho-agosto, 2022), com 109 salas em funcionamento, distribuídas pelas regiões do estado sob jurisprudência dos Núcleos Regionais de Ensino, os quais representam a SEED/PR nas funções de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades.

3.2.2 Caracterização dos Participantes

A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo, é um subconjunto do universo. Já o universo ou população, é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum (MARKONI; LAKATOS, 2017).

Para definir os participantes da pesquisa, considerando a problemática e os objetivos do estudo, foram aplicados critérios gerais e específicos. Quanto aos gerais, era necessário: a) ser professor da rede pública estadual de ensino do Paraná; b) conhecer a pesquisa a partir da sua apresentação; c) aceitar participar do estudo, assinando o TCLE.

Em relação aos critérios específicos, ficou estabelecido que os participantes deveriam ser professor/as da Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação da rede estadual de ensino do Paraná.

A partir da definição do perfil dos atores da pesquisa e a mesma tendo sido aprovada para aplicação pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), o Departamento de Educação Inclusiva (DEEIN) disponibilizou os contatos e os números relacionados à quantidade de SRMs-AH/SD em funcionamento e de professores atuantes nessas salas, que somavam 109 e 140, respectivamente, no período solicitado (junho de 2022).

A divulgação se deu por meio dos e-mails institucionais, pelo grupo de *WhatsApp*, pelo contato com os técnicos de educação especial do NREs que apontavam menor participação. O *link* do *Google Forms* ficou disponível entre 14 de julho e 19 de agosto de 2022. Ressaltamos que, o contato se deu ainda, de forma individual, pelo *WhatsApp*, de forma insistente, para aumentar o número de participantes, que contrariava nossa expectativa de uma abrangência maior, haja vista o acesso direto aos professores, bem como a temática ser de interesse desse grupo.

Ao final, as respostas foram divididas por regiões do estado, abarcando as mesorregiões como consta no mapa da Figura 3: norte, que abanca as mesorregiões norte pioneiro, norte central e noroeste; sul, que abrange o centro sul e sudeste; leste, que contempla litoral, centro oriental, Curitiba e região metropolitana de Curitiba; oeste, que inclui oeste, sudoeste e centro ocidental, a fim

de verificar a distribuição de respostas e garantir que não houvesse concentração em uma ou outra localidade, conforme apresentado no quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 – QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO POR REGIÃO

Regiões	Total de professores	Total de respostas	%
Leste	**30**	**17**	**56,66%**
Norte	**54**	**22**	**40,74%**
Oeste	**34**	**15**	**44,11%**
Sul	**22**	**12**	**54,54%**
Total	**140**	**66**	**47,14%**

FONTE: elaborado pela autora a partir da quantidade de respostas obtidas (2022).

Ao aplicarmos a fórmula n=[z2*p(1-p)]/e2/x+[z2*p(1-p]/e2*N], com orientação de um profissional de estatística, com valor de confiança de 95%, e taxa de erro de 5%, a amostra seria de 103 respostas necessárias. No entanto, frente a um instrumento de longa duração devido ao alto número de itens, reduzimos o valor de confiança para 92% e a taxa de erro para 8,8%, chegando a uma amostra de 65 respostas, condizente com o que foi possível alcançar. Concluímos que 47,14% do total traz um desenho representativo eficaz para análise do contexto de prática.

Além da aplicação dos questionários para coleta de dados quantitativos, também foi utilizado o grupo focal, que “caracteriza-se como um grupo de pessoas selecionadas por pesquisadores para, com base em experiência pessoal, discutirem o tema que é objeto da pesquisa” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 319).

Para o grupo focal, foi realizada uma sessão, com 7 professoras, que haviam respondido ao questionário e aceitaram participar do encontro, que ocorreu via plataforma *Google Meet*, a qual foi gravada e posteriormente transcrita por meio da plataforma *Sonyx*.

Para preservação da identidade das participantes, foi adotada uma sigla para diferenciação das respostas, composta pela letra P (de professora) o número da participante e a região à qual fazia parte: P1-O; P2-O; P1-S; P1-L; P2-L; P1-N; P2-N.

3.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Conforme explicitado na primeira subseção, foram desenvolvidos instrumentos com perguntas fechadas para levantamento de dados quantitativos. De acordo com Lakatos e Marconi (2017, p. 338), o questionário é um “conjunto de questões que se submete ao pesquisado, objetivando obter informações que serão necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.”

Tais instrumentos elaborados pela equipe de pesquisa foram chamados de Questionário de Apoio à Inclusão Escolar (QUAPOIE), abrangendo cinco grupos da comunidade escolar: gestor (QUAPOIE-GE); professor comum (QUAPOIE-PC); professor especializado (QUAPOIE-PE); família (QUAPOIE-FA); aluno (QUAPOIE-A).

Diversos estudos foram desenvolvidos (SANTOS, 2020; BRANCO, 2020); no entanto, conforme se dava a aplicação dos questionários, a equipe do projeto observou a necessidade de reformulações e adequações. Ressaltamos, inclusive, que o primeiro estudo realizado na UFPR foi a dissertação de mestrado de Ferreira (2021), também sob orientação da profa. Dra. Laura Ceretta Moreira. Quanto à presente pesquisa, utilizamos a versão QUAPOIE-PE.6, ou seja, sexta atualização do questionário originalmente elaborado por Vivian Santos, Gabriela Tannús-Valadão, Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Broglia Feitosa Lacerda (2017). Em 2021, o instrumento foi reavaliado por juízes de cinco universidades federais, distribuídas em quatro regiões do Brasil, que tinham como desafio a redução de questões sem que os pontos de avaliação que embasaram a criação inicial do questionário fossem perdidos.

A partir desta versão, foi realizada mais uma adaptação no instrumento; no entanto, desta vez o desafio era direcionar as perguntas para professores que atuassem especificamente com estudantes com AH/SD, uma vez que eles são o foco deste estudo. Além das 55 questões do instrumento, foram acrescentadas mais 11 perguntas, considerando as especificidades da política paranaense de organização do AEE para as AH/SD no estado. Após as adaptações, o instrumento foi avaliado novamente pelos juízes do grupo de estudo para que fosse liberado para aplicação.

Além do questionário QUAPOIE-PE (Apêndice I), também foi utilizado um roteiro de questões norteadoras para o grupo focal com os professores especializados supracitados, que tivessem participado da pesquisa quantitativa. A relação das questões e valores atribuídos está disposta no Apêndice 2.

Sampieri (2013) apresenta 7 passos para a realização das sessões de grupo: determinar o número de grupos e sessões que deverão ser realizadas; definir o tipo de pessoa que deverá participar das sessões; detectar as pessoas do tipo escolhido; convidar essas pessoas para participar das sessões; organizar as sessões; realizar cada sessão e elaborar o relatório de cada sessão.

3.2.3.1 Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar para o Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE)

O questionário aqui utilizado foi baseado num instrumento desenvolvido em estudo coordenado por Lacerda e Mendes (2016), solicitado pelo INEP. Para identificação dos pontos mensuráveis antes da elaboração do constructo, foi necessária uma teoria de base, como essencial para o processo. Segundo Santos (2020b, p. 163), o projeto foi desenvolvido por integrantes dos grupos de pesquisa GP-FOREESP e "Surdez e abordagem bilíngue" da UFSCar:

> Nessa primeira versão, tomando como base uma revisão da literatura, foram identificados construtos e elaborados 12 instrumentos fechados com a finalidade de avaliação da política de inclusão escolar na ótica de diferentes atores. Para a presente investigação, o projeto matriz tomou como base seis tipos de instrumentos destinados aos alunos do PAEE, seus familiares, gestores escolares, profissionais da equipe multidisciplinar e dos professores do ensino comum e de educação especial. (...) O questionário original do professor de Educação Especial foi desenvolvido por Beatriz Aparecida dos Reis Turetta, Alice Almeida Chaves de Resende, Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes.

Já na parte de construção dos instrumentos, foi definida a escala a ser utilizada. Para tanto, foi adotada, como prioridade, uma escala de cinco pontos, sempre que possível, medindo também conteúdos similares, atendendo, dessa forma, à complexidade do questionário. Além disso, foram elaboradas questões de múltipla escolha com mais ou menos alternativas, a depender do conteúdo e da dificuldade da pergunta. Esse cuidado se deu para minimizar erros no preenchimento, atendendo às “recomendações de Brandão, Teixeira e Almeida (2004) acerca de aumentar a confiabilidade dos dados utilizando escalas de cinco

pontos, bem como, seguindo sempre o mesmo tipo de escala" (SANTOS, 2020, p.164).

Para atingir os objetivos deste estudo, foi necessário incluir quesitos e itens a fim de atender às especificidades da política do estado do Paraná no que refere ao AEE para AH/SD, além de fazer adequações nos enunciados das questões, deixando claro que as indagações tratam dessa parcela do público-alvo da educação especial. Por fim, o questionário conta com 21 indicadores e 71 itens, conforme distribuição exposta no quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 – LISTA DE INDICADORES E ITENS DO QUAPOIE-PE (VERSÃO 6)

INDICADORES	N.º ITENS
1. FORMAÇÃO	5
2. CONDIÇÕES DE TRABALHO	4
3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	3
4. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	7
5. APOIOS PESSOAIS	3
6. SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	6
7. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	3
8. PLANEJAMENTO COLABORATIVO	4
9. QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	2
10. AVALIAÇÃO	3
11. PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM	2
12. REDE DE APOIO NA ESCOLA	2
13. RELACIONAMENTOS SOCIAIS	1
14. POLÍTICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA	3
15. AUTOAVALIAÇÃO	5
16. CULTURA ESCOLAR	4
17. DEMANDAS FORMATIVAS	3
INDICADORES ESPECÍFICOS: AH/SD – PR	
18. FORMAÇÃO CONTINUADA	4
19. PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA	4
20. RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	1
21. TRABALHO COLABORATIVO	2
TOTAL DE ITENS	71

FONTE: Elaborado pela autora a partir do instrumento de pesquisa (2022).

O questionário foi digitalizado e organizado na plataforma *online* gratuita *Google Forms* e seu *link* foi divulgado nos emails dos professores alvo do estudo.

3.2.3.2 Roteiros de grupos focais

Para realização dos grupos focais, elaboramos um elaborado um roteiro (Apêndice III) com questões norteadoras baseadas nos temas abordados no questionário fechado, validado pelo grupo de pesquisadoras do projeto, a fim de aprofundarmos alguns itens do questionário. O objetivo foi a triangulação dos dados, uma vez que, como critério, os participantes dos grupos focais deveriam ter participado da pesquisa quantitativa.

3.2.4 Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) sob número CAEE 47798421.1.3003.0102. Foi elaborado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndices IV e V, cuja estruturação obedeceu às normas da Plataforma Brasil. Além disso, foi necessário protocolar pedido de autorização para realização de pesquisa acadêmica no site e-protocolo, uma vez que os participantes fazem parte da rede pública estadual de ensino do Paraná. O pedido foi deferido sob número 19.002.634-5. Registra-se, também, que todos os participantes preencheram e assinaram o referido termo.

Importante salientar que as identidades dos participantes foram preservadas, tendo sido seus nomes substituídos por siglas, de forma a manter o sigilo.

3.2.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta aconteceu de forma remota, tendo em vista a necessidade de abranger as diversas regiões do estado do Paraná. Após autorizada pela SEED-PR a aplicação da pesquisa, foi encaminhado e-mail para a lista de e-mails institucionais (@escola.pr.gov.br) de professores/as disponibilizada pelo DEEIN, apresentando o objetivo do estudo, bem como o *link* para preenchimento de forma *online*, incluindo o TCLE. Além do contato via e-mail, as mesmas informações foram encaminhadas

para o grupo de *WhatsApp*, do qual participavam mais de 80 atuantes especificamente nas SRM para AH/SD na rede estadual de ensino do Paraná.

Após 20 dias do início da coleta, foi estabelecido contato com os técnicos responsáveis pela educação especial que atuavam no NREs onde a devolutiva estava com a porcentagem menor, o que colaborou para equilibrar as respostas por regiões. Reiteramos que, durante o período em que o *link* ficou disponível, foram encaminhados diversos lembretes via e-mail, grupo do *WhatsApp,* inclusive por mensagens privadas, solicitando a participação na pesquisa, o que resultou em 66 questionários respondidos.

Para realização do grupo focal, foi enviado e-mail e mensagens via grupo do *WhatsApp*, buscando os professores participantes da pesquisa quantitativa que tivessem interesse e disponibilidade para participação dessa fase de coleta de dados. Foram 14 interessados, distribuídos entre as regiões norte, sul, leste e oeste. Entretanto, dado o final do ano letivo, somente sete professores conseguiram participar do encontro, devido aos compromissos do final do ano letivo, o qual foi realizado via plataforma *Google Meet*. O *link* foi enviado previamente a esses sujeitos e antes do início da sessão, foi disponibilizado ao grupo o TCLE para que pudessem acessar via plataforma *Google Forms*, declarando o aceite de cada um deles.

O grupo focal aconteceu dia 19 de dezembro de 2022, com duração de duas horas, tendo início às 14h e encerramento às 16h, conforme horário acordado com as professoras.

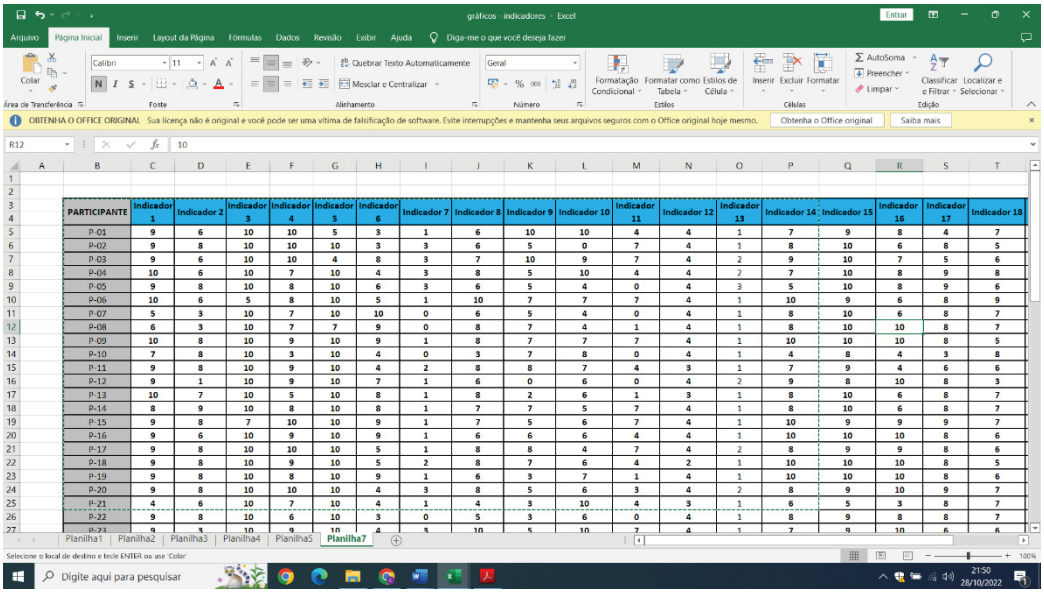
3.2.6 Organização dos dados da pesquisa

Com relação aos questionários, uma vez utilizada a plataforma *Google Forms*, em 25 de julho de 2022, encerramos o recebimento, e, em seguida, fizemos *download* dos dados que estavam organizados na plataforma, exportando-os para o programa Excel.

Posteriormente, foram organizadas planilhas dividindo as respostas por região (norte, sul, leste, oeste), contabilizando a quantidade de respostas obtidas em relação ao número total de professores daquela região. Lançamos a pontuação de cada resposta e identificamos os professores com as siglas P-01; P-02; P-03 até P-

66, a fim de garantir anonimato. Ao final, calculamos a média geral dos itens, resultando no índice de cada indicador conforme ilustrado na Figura 4.

FIGURA 4 – RECORTE DA PLANILHA DE DADOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO (QUAPOIE-PE)



PARTICIPANTE	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 6	Indicador 7	Indicador 8	Indicador 9	Indicador 10	Indicador 11	Indicador 12	Indicador 13	Indicador 14	Indicador 15	Indicador 16	Indicador 17	Indicador 18
P-01	9	6	10	10	5	3	1	6	10	10	4	4	1	7	9	8	4	7
P-02	9	8	10	10	10	3	3	6	5	0	7	4	1	8	10	6	8	5
P-03	9	6	10	10	4	8	3	7	10	9	7	4	2	9	10	7	5	6
P-04	10	6	10	7	10	4	3	8	5	10	4	4	2	7	10	8	9	8
P-05	9	8	10	8	10	6	3	6	5	4	0	4	3	5	10	8	9	6
P-06	10	6	5	8	10	5	1	10	7	7	7	4	1	10	9	6	8	9
P-07	5	3	10	7	10	10	0	6	5	4	0	4	1	8	10	6	8	7
P-08	6	3	10	7	7	9	0	8	7	4	1	4	1	8	10	10	8	7
P-09	10	8	10	9	10	9	1	8	7	7	7	4	1	10	10	10	8	5
P-10	7	8	10	3	10	4	0	3	7	8	0	4	1	4	8	4	3	8
P-11	9	8	10	9	10	4	2	8	8	7	4	3	1	7	9	4	6	6
P-12	9	1	10	9	10	7	1	6	0	6	0	4	2	9	8	10	8	3
P-13	10	7	10	5	10	8	1	8	2	6	1	3	1	8	10	6	8	7
P-14	8	9	10	8	10	8	1	7	7	5	7	4	1	8	10	6	8	7
P-15	9	8	7	10	10	9	1	7	5	6	7	4	1	10	9	9	9	7
P-16	9	6	10	9	10	9	1	6	6	6	4	4	1	10	10	10	8	6
P-17	9	8	10	10	10	5	1	8	8	4	7	4	2	8	9	9	8	6
P-18	9	8	10	9	10	5	2	8	7	6	4	2	1	10	10	10	8	5
P-19	9	8	10	8	10	9	1	6	3	7	1	4	1	10	10	10	8	6
P-20	9	8	10	10	10	4	3	8	5	6	3	4	2	8	9	10	9	7
P-21	4	6	10	7	10	4	1	4	3	10	4	3	1	6	5	3	8	7
P-22	9	8	10	6	10	3	0	5	3	6	0	4	1	8	9	8	8	7

FONTE: Elaborada pela autora a partir da tabela de organização dos dados (2022)

Na fase de interpretação dos dados, os valores atribuídos para cada indicador e item foram organizados a partir de uma escala de valores crescentes de 0 a 10, sendo: de 0 a 2,0 – **insuficiente**; 2,1 a 4,0 – **fraco**; 4,01 a 6,0 – **regular**; 6,01 a 8,0 – **bom**; e de 8,01 a 10 - **muito bom**.

Após conclusão da coleta e organização dos dados quantitativos e qualitativos, foram traçados quatro eixos para análise à luz do Contexto de Prática e da Teoria da Atuação: 1) Formação para Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação; 2) Condições de trabalho; 3) Inclusão em Educação, subdividido em a) foco nos/as estudantes com AH/SD, b) a organização do trabalho pedagógico dos professores das salas de recursos para AH/SD, c) trabalho colaborativo, d) participação da escola; 4) autoavaliação.

Na seção seguinte, o contexto de influência e de produção de texto se entrelaçam a partir das primeiras marcas nas políticas educacionais brasileiras a respeito do atendimento específico à superdotação, contemplando não apenas o texto da política em si, mas diversos textos, mecanismos, organismos e teorias

presentes na regulamentação e orientação da educação para esse alunado, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos aqui apresentados.

4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta seção buscamos discorrer acerca dos principais marcadores educacionais, assim como aportes legais nacionais, que evidenciam a área de altas habilidades/superdotação. No contexto internacional, investigamos a educação aos superdotados nos EUA, a partir do início do século XX, e as proposições de organismos multilaterais desde 1948 até 2015. Quanto à limitação das políticas nacionais, começamos nossos estudos das principais políticas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961); até àquelas que continuam vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), perpassando pelas políticas específicas da educação inclusiva do estado do Paraná.

As pesquisas, sobretudo do cenário brasileiro, indicam que anteriormente às declarações e conferências internacionais, as quais aconteceram em grande medida na década de 1990 e que trazem a pauta da inclusão na educação, o Brasil revela uma influência norte-americana bastante marcante quando aprofundamos as questões relacionadas às concepções e ao atendimento específico à superdotação. Em especial, nesses últimos aspectos, pudemos constatar teóricos recorrentemente citados nos trabalhos levantados na seção de revisão sistemática desta tese, como a Teoria dos Três Anéis (publicado, primeiramente, em 1978, mais tarde, em 1986 e 2016) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (publicado em 1977), de Joseph Renzulli, e a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (publicado pela primeira vez em 1983).

A partir da proposta da Abordagem do Ciclo de Políticas, depositamos nossos esforços em investigar, uma vez selecionadas as políticas públicas brasileiras com vistas à superdotação, as fontes de influência na construção da legislação para o público-alvo da educação especial, examinando os textos dos documentos. A revisão sistemática apresentada na seção 2, bem como leituras já realizadas de produções científicas que tratam da história da superdotação no país, colaboraram para estabelecermos paralelos, em alguns momentos, identificando as afirmações dos estudos, em outros, realizando apontamentos para adensar as análises e, quiçá, suprir insuficiências.

Retomamos que o contexto de influência, tal qual apresentado na seção 3, configura-se como o primeiro passo na análise das políticas educacionais, dada a existência de disputa de interesses na influência do que será definido como finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006). Ao considerar as duas situações para as influências de contexto, como explica o autor, podemos nos deparar com as que ocorrem de forma mais direta pelo fluxo de ideias, decorrentes pela circulação de propostas internacionais, ou, ainda, pelo processo de empréstimos de políticas.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para a recorrente menção aos EUA, assim como para os organismos multilaterais. De qualquer forma, mesmo que não tenham se configurado em políticas públicas, vimos como necessário apontar algumas ações no Brasil que evidenciam o que chamamos de “pêndulo brasileiro do atendimento das AH/SD” frente à descontinuidade com que a educação de estudantes superdotado/as emerge quando analisamos iniciativas isoladas, que começaram e foram interrompidas durante muitas décadas.

Para análise das possíveis influências dos EUA, estudamos o processo histórico dessa área naquele país, conforme quadro 6.

QUADRO 6 – SÍNTESE DO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SUPERDOTADOS NOS EUA

Período	Circunstância	Consequência
Entre o início do sec. XX	Alfred Binet e Theodore Simon	exerceram grande influência com os testes de inteligência, que resultaram na escala de inteligência Stanford-Binet;
Entre 1920 e 1930	Leta Stetter Hollingworth	desenvolve importante estudo etnográfico.
1931	EUA - *Section on Exceptional Children and Youth* – Seção da Criança e Adolescente Excepcional	A primeira política norte-americana a citar em seu texto a superdotação
1950	EUA - *National Science Foundation Act of 1950* – Lei da Fundação Nacional de Ciências de 1950	providenciou recursos para desenvolvimento e pesquisa em ciências, também focou no currículo de matemática e ciências no ensino médio, promovendo oportunidades profissionais nesses campos para os estudantes mais capazes.
1957	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS - lançamento russo do satélite SPUTNIK I	Alertou os EUA para a necessidade de investir em inteligência.
1971	*Marland Report*	Resultou no *Gifted and*

		Talented Children's Education Act, de 1978.
1978	*Gifted and Talented Children´s Education Act of 1978 – Public Law 95-561*	dava incentivo financeiro estatal para desenvolvimento de programas para estudantes considerados superdotados e talentosos.
1987	*National Research Center on the Gifted*	Criação do Centro Nacional de Pesquisas sobre Superdotados
2001	*No Child Left Behind – NCLB*	preconizava a aprendizagem de todos os alunos, com grande ênfase nas dificuldades e deficiências.
2015	*Every Student Succeeds Act* (ESSA)	uma revisão da *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), de 1965, que manteve alguns pontos da NCLB. Em relação à superdotação, a ESSA mantém o financiamento para o *Javits Gifted and Talented Students Education Program*, e adiciona novas provisões para coleta de dados e relatórios, fundos para desenvolvimento profissional, entre outros benefícios para alunos com AH/SD.

FONTE: elaborado pela autora (2022).

O segundo contexto é o de produção de texto e está diretamente ligado com o anterior, já que os textos das políticas são produzidos com base em interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas que frequentemente se relacionam com o contexto de influência, materializando a política em diversos formatos, isto é, não se limitam ao texto político, mas podem se estender a textos legais oficiais, vídeos (MAINARDES, 2006).

No que diz respeito a documentos oficiais norte-americanos, o mais citado na retomada histórica da superdotação no Brasil é o *Marland Report* (1971), a exemplo de Gama (2006), Pérez e Freitas (2014), Reynaud e Rangni (2017). Isso porque foi o maior marco desta área nos EUA, que resultou no *Gifted and Talented Children's Education Act*, de 1978. Trata-se de um estudo detalhado sobre o estado da educação dos superdotados, que contemplou desde o que se transformaria na primeira definição federal da educação para aqueles alunos até estudos de caso e

sugestões de programas para estudantes superdotados (JOLLY; ROBINS, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2014; GAMA, 2006).

Entre os principais problemas revelados por *Marland*, estavam:

> (...) o enorme número de alunos superdotados existente no país e a pequena fração deles efetivamente atendida na Educação; a reduzida prioridade outorgada ao atendimento especializado por parte das autoridades federais, estaduais e municipais; a ineficácia das legislações existentes; a falta de recursos destinados à educação de alunos com AH/SD; a dificuldade de identificação, ainda mais prejudicada pela apatia e hostilidade de professores, gestores, orientadores e psicólogos; a inexistência de serviços de atendimento efetivos; a dependência das secretarias estaduais e municipais da liderança do governo federal e a ineficácia do órgão federal em ofertar atendimento para os alunos com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2014, p.629).

Apesar da importância do relatório quanto às condições subalternizadas da educação de superdotados naquele país, ele não apresenta relação direta, em termos de influência nas políticas brasileiras para este público, com exceção no conceito exposto nas políticas, conforme aponta Pérez (2018). Nesse sentido, podemos identificar a influência do documento norte-americano, o qual define que:

> As crianças capazes de (ter) um elevado desempenho incluem aquelas que demostram rendimento e/ou habilidade potencial em alguma das seguintes áreas, individualmente ou combinadas:
> 1. habilidade geral intelectual
> 2. aptidão acadêmica específica
> 3. pensamento criativo ou produtivo
> 4. habilidade de liderança
> 5. artes visuais e performáticas
> 6. habilidade psicomotora (MARLAND, 1971, p. 8)

Na Política de 1994, o conceito é praticamente o mesmo:

> Altas Habilidades:
> 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
> - capacidade psicomotora (BRASIL,1994, p. 13)

A diferença que notamos na PNEEPEI (BRASIL, 2008) é que, ao final da pretensa definição, mescla um trecho da definição de Renzulli, embora o autor não

refira o envolvimento “na aprendizagem” e sim, o “comprometimento na tarefa” (em qualquer área):

> Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

O que ficou evidente foi que na década de 1970, no Brasil, a educação para superdotados marcada por ações isoladas decorrentes, em grande parte, do trabalho de Helena Antipoff.

Ainda que o Relatório *Marland* esteja presente em estudos de pesquisadoras nacionais, ressaltamos que as políticas educacionais brasileiras, que mencionam os superdotados (pelo termo generalizado de excepcionais, em 1961, e, de forma mais específica, mas ainda sem defini-los, em 1971), são anteriores à publicação do documento norte-americano. Além disso, há um grande intervalo de tempo frente ao próximo passo importante, no Brasil, quanto à legislação que especificaria esses estudantes, o que viria a acontecer somente em 1994 com a Política Nacional de Educação Especial. Desse modo, considerando as explicações de Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006) quanto aos papéis dos contextos de influência e como são materializados nos textos das políticas, sem ignorar a importância de *Marland* para os EUA e para os estudos da superdotação, o documento somente se constituiu como preponderante para caracterizar os estudantes com AH/SD nas políticas brasileiras.

Inclusive, há uma diferença substancial entre as duas federações em relação ao enquadramento das AH/SD. Nos EUA, a superdotação não faz parte da educação especial, mas é contemplada, com maior ou menor ênfase, pelas políticas educacionais desde 1931, conquistando uma legislação específica em 1978, a *Gifted and Talented Children´s Education Act of 1978 – Public Law 95-561*, que fornecia incentivo financeiro estatal para desenvolvimento de programas para estudantes considerados superdotados e talentosos.

Já, no caso brasileiro, as AH/SD sempre estiveram atreladas à educação especial, atingindo alguma identidade ao ser especificadas na LDB 5.692/71, muito “embora na prática raramente tenham sido identificados e o número desses alunos acomodados em um sistema educacional especializado não seja muito representativo, em comparação com as matrículas de alunos com deficiência ou

transtorno do desenvolvimento”[9] (MENDES; SANTIAGO; ANTUNES, 2018, p. 58 – tradução livre). Essas autoras creditam aos EUA a influência da inserção da superdotação no mesmo grupo de alunos com deficiências e transtornos, devido ao termo “excepcional”, o que, paradoxalmente, não ocorre naquele país.

Quando Matos e Maciel (2016) fizeram um estudo comparativo entre as políticas educacionais dos EUA e do Brasil quanto ao atendimento de alunos com AH/SD, apontaram uma diferença crucial quanto à movimentação de cada país. As autoras afirmaram que, “enquanto no Brasil as ações partem principalmente do governo para a sociedade, nos Estados Unidos essas ações partem principalmente da sociedade gerando como consequência, ações governamentais” (p. 183).

Por outro lado, há no Brasil uma influência significativa, que precedeu as primeiras iniciativas governamentais. Nesse sentido, comungamos das inúmeras defesas assentadas acerca da influência de Helena Antipoff (1892-1974) na educação brasileira, a qual defendia que tanto estudantes com desempenho abaixo quanto acima da média eram excepcionais e, que, portanto, necessitavam de atendimento diferenciado. Gama (2006) chama atenção quanto ao que Antipoff apontou, décadas anteriores, mais precisamente em 1938, no Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi, que as crianças tidas como ‘bem-dotadas’ deveriam ter uma educação diferenciada.

Entretanto, apesar de ser considerada a precursora da área da superdotação do nosso país, os primeiros passos foram dados por Leoni Kasef, em 1929, ao publicar *A Educação dos supernormais*, e Estevão Pinto com seus livros: *O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes*, de 1932, e, *Problema da educação dos bem-dotados*, de 1933 (GAMA, 2006).

Há registros, em 1945, de que pequenos grupos foram organizados para estudos específicos sobre literatura, teatro e música no Instituto Pestalozzi do Brasil (RJ) (GAMA, 2006). Isto é, podemos verificar aqui ações realizadas antes da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961), cuja compreensão de abrangência dos superdotados está justamente no termo “excepcionais”, o mesmo utilizado por Antipoff, o que nos alertou sobre a influência

---

[9] No original: “bien qu’ils aient, en pratique, rarement été identifiés et que le nombre de ces élèves accueillis dans un dispositif éducatif spécialisé soit peu représentatif, comparé aux inscriptions d’élèves handicapés ou atteints de troubles du développement.”

de situação direta pelo fluxo de ideias propagado pela educadora no que se refere à superdotação, mesmo que o termo *excepcionais* tenha sido traduzido da Europa.

> A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. O reflexo disso foi que, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos "excepcionais", palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta (DELOU, 2007, p. 28).

Chamamos a atenção para a diferença entre a prioridade de áreas de conhecimento entre Brasil, pelas ações de Antipoff, e EUA. Enquanto na Sociedade Pestalozzi, os alunos faziam "estudos por métodos dinâmicos, abordando literatura, teatro, marionetes, etc." (ANTIPOFF, 1992, p. 42 apud GAMA, 2006, p. 22), em solo norte-americano, o foco estava centrado nas áreas de ciências e matemática, o que pode ser constatado pela publicação *National Science Foundation Act of 1950* – Fundação Nacional de Ciências Seção de 1950, a qual não apenas "providenciou recursos para desenvolvimento e pesquisa em ciências, mas também focou no currículo de matemática e ciências no ensino médio, promovendo oportunidades profissionais nesses campos para os estudantes mais capazes"[10] (ROBINS, 2010, *apud* JOLLY; ROBINS, 2016, p.2, tradução minha). Isto é, a contribuição da lei 81-507, de 1950, foi a criação da Fundação Nacional de Ciências e do Comitê Nacional de Ciências.

Outro exemplo que podemos apontar em relação à priorização norte-americana por determinadas áreas de conhecimento é que, em decorrência da disputa pelo poder internacional, o lançamento russo do satélite SPUTNIK I, em 1957, alertou os EUA para a necessidade de ter científicos que lhes permitissem competir com a Rússia. A partir disso, houve um incentivo financeiro sem precedentes na busca pelos talentos, em especial para ciências e matemática, com evidente interesse no desenvolvimento de tecnologias avançadas a fim de superar seu principal rival, a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS (JOLLY; ROBINS, 2016; GAMA, 2006).

---

[10] No original: ""provided resources for the development and research in the sciences but also focused on strengthening math and science curricula in high schools and promoting careers in these fields to the most able students".

Enquanto isso, no Brasil da década de 1960, a Sociedade Pestalozzi realizou dois eventos importantes, pois foram os primeiros seminários sobre os bem-dotados. O primeiro aconteceu em 1966, no Rio de Janeiro, e o segundo, em 1967, em Belo Horizonte. Contudo, apenas quatro anos mais tarde, em 1971, o Ministério da Educação e Cultura convocou a instituição para promover um seminário em Brasília. De acordo com declaração de Antipoff (1992, p. 50, apud GAMA, 2006, p. 22), “houve relatos muito interessantes e debates ricos em ensinamentos. Não houve, contudo, nenhuma ação a seguir.”

A educadora supracitada foi pioneira em ações de atendimentos consistentes para estudantes com AH/SD, quando idealizou a criação da Associação Milton Campos – ADV, em Minas Gerais, próximo à fazenda do Rosário. Assim como esse exemplo, várias outras iniciativas aconteceram nas décadas seguintes, como o programa Cientistas para o Futuro, de 1950, organizado por Julieta Ormastroni e desenvolvido em São Paulo. Já na Bahia, a Fundação José Carvalho desenvolveu um programa, que buscava alunos superdotados de baixa renda na região nordeste do país. Em 1972, uma instituição de educação privada, então conhecida como Centro Educacional Objetivo, criou um atendimento para alunos que se destacavam. Na década seguinte, em 1986, foi criado, por Solange Wechsler, em São Paulo, o Clube de Talentos, com foco na identificação e planejamento para alunos superdotados. Dentre as ações citadas por Gama (2006), a que se mantém ativa, desde 1993, é o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), constituído como um órgão da Secretaria Municipal de Lavras para o atendimento a estudantes com AH/SD e coordenado pela profa. Zenita Guenther, uma das pesquisadoras brasileiras mais antigas nesta área, ao lado de Eunice Maria Lima Soriano de Alencar e Maria Helena Novaes (*in memorian).*

Além disso, em 1978, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), que, embora mantivesse sede no Rio de Janeiro, possuía escritórios regionais em outros estados. Essa organização foi perdendo força no final da década de 1990. Já no Rio Grande do Sul, foi criada a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAH/SD), que, naquele momento, desligou-se da ABSD. Em 2002, ocorreu a primeira reunião para fundação do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD, que teve início oficialmente em 2003 (GAMA, 2006).

Aportamos no levantamento histórico de Gama (2006) nossa análise de que, ao contrário do que foi afirmado por Matos e Maciel (2016), as iniciativas, embora isoladas e descontinuadas, em sua maioria, não decorreram das ações do governo, com exceção de Lavras. Concomitantemente, tampouco o contrário aconteceu. O que ficou evidente foram contribuições distribuídas pelo Brasil num longo intervalo de tempo, mas que, apesar delas, “o progresso na identificação e no atendimento de alunos superdotados no Brasil foi extremamente pequeno” (GAMA, 2006, p. 22).

No que se refere às políticas de fato, pós-LDB 5.692/71, na percepção de Rahme (2013, p. 99), foi a inclusão da educação especial no artigo 208, da CF/88, onde se lia que

> o atendimento educacional especializado é garantido como dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino. Quase dez anos mais tarde, a LDBN de 1996 (Lei no 9.394) apresenta um capítulo dedicado à educação especial.

Existem dois aspectos relevantes a serem pontuados nas últimas palavras da autora, o primeiro diz respeito à importância que a área receberia menos de uma década depois. A outra face da mesma informação, é que ainda seria preciso aguardar 10 anos para que o salto acontecesse.

Entretanto, o inciso III do Art. 208 da CF de 1988 diz o seguinte: "III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Em momento algum, ela menciona os superdotados. O único inciso que poderia se invocar para assegurar, de certa forma, o atendimento às AH/SD é o V do mesmo artigo 208 que, mesmo assim, não deixa de ser ambíguo: "V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um."

A contribuição da CF de 1988 para AH/SD está em não excluir esse alunado como público-alvo da educação especial conforme já constava na LDB 5692/71, mas nenhuma mudança foi apontada, nem mesmo foi citada de forma específica. Sendo assim, essa fase histórica costuma ser suprimida nos estudos que abordam as políticas educacionais brasileiras para os alunos superdotados. Apesar disso, é preciso ressaltar que o século não findaria sem antes demandar mudanças em escala mundial frente ao acesso à educação, o que começaria a lançar alguma luz à área das AH/SD no início do séc. XXI.

Em 1994, foi elaborada a Política Nacional da Educação Especial, a qual reconhecia necessidades educacionais específicas de uma parcela da população, que foi definida, neste documento, como “pessoa portadora de necessidades especiais”, como aquela

> [...] que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994, p. 22).

Essa política, ainda alicerçada aos princípios da integração, exerceu pouco impacto na educação especial. No mesmo ano ocorreu a publicação da Declaração de Salamanca, que teve como defesa o direito de todas as crianças estudarem juntas, o que evidenciou a discussão sobre o processo de inclusão das diferenças no espaço escolar do então chamado ensino regular. Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, conforme mencionado anteriormente, foi atribuído um capítulo específico à educação especial, definindo-a como modalidade de ensino, bem como descrevendo os alunos atendidos por ela, além de abordar sobre formação docente e atendimento para esse alunado.

Pérez e Freitas (2014, p. 629) consideram que:

> Outro grande balizador do caminho que levou à implementação de uma política pública educacional para as AH/SD foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que revogou a sua congênere de 1971, avançando um pouco mais ao definir os superdotados como alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996), por força da definição desta população na Política Nacional de Educação Especial, formulada em 1994.

Para adensar a análise de influência dessas políticas, debruçamos nossa pesquisa, ainda, nos documentos internacionais que têm seus princípios marcados na política educacional brasileira, investigando presenças e ausências das AH/SD nas propostas dos organismos multilaterais.

Para compreender a influência desses organismos multilaterais na construção das políticas para altas habilidades/superdotação brasileiras, é importante remontar ao que se pauta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) para

defender o direito à educação, como consta no seu Art. XXVI, item 1, “Todo ser humano tem direito à instrução.”

O mesmo está exposto na CF 1988, como apontam Reynaud e Rangni (2017), que se amparam na Lei Magna para firmar sobre a contribuição do desenho universal para o reconhecimento das singularidades, buscando, por meio das características de estudantes com AH/SD, encontrá-lo entre os textos por meio de termos que possam enquadrá-los. Essas discussões tornam-se frágeis, pois o direito à educação não está sendo negado a esses/as alunos/as, assim como as singularidades estão cada vez mais extensas devido aos mais diversos tipos de diagnósticos que transitam nos espaços escolares, mesmo entre os que não fazem parte do público-alvo da educação especial.

Dessa maneira, o que podemos observar é a busca de descrições nas quais possam ser enquadrados os estudantes com AH/SD, evidenciando, no balanço final, a invisibilidade desse alunado nos interesses debatidos mesmo em escala global. Ainda sobre a CF 1988, é possível nos ancorarmos no seu Art. XXI, onde o documento declara que todo cidadão tem direito ao serviço público de seu país, nesse sentido, a criação de políticas públicas se faz imprescindível para que os estudantes superdotados possam requerer o atendimento às suas necessidades junto ao Estado. Como visto, podemos buscar amparo de diversas maneiras para defendermos o direito da educação dos superdotados, porém, no contexto de produção de texto, essas justificativas somente demonstram que essa parcela da população, nem sempre esteve contemplada de forma direta pelas políticas públicas brasileiras, que antecederam a Política Nacional de Educação Especial, de 1994.

Quanto aos demais estudantes público-alvo da educação especial, é possível identificar diversos movimentos internacionais que tiveram impacto no desenvolvimento de políticas para esse grupo, mas que não trazem em sua discussão a superdotação. É o caso do emblemático documento de 1981, definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional das Pessoas Deficientes – Igualdade e Participação Plena, o qual, em seu item 45, afirma que “A política nacional de todos os países deve criar condições para que se desenvolva a educação de jovens, criança e adultos deficientes. Faz-se necessária uma revisão da política existente com vista a eliminar quaisquer medidas de caráter discriminatório” (ONU, 1981, p. 44).

Em 1990, a educação mundial sofreu outro marco importante, em Jomtien – Tailândia, com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O acesso à educação deveria, então, ser ampliado, exigindo iniciativas governamentais brasileiras, pois a expectativa era de que todas as crianças do país tivessem o direito à matrícula na educação básica garantida. Nesse documento, as pessoas com deficiência também foram mencionadas no Art. 3, item 5,

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

No caminho trilhado até a década de 1990 em direção ao que viria a se transformar em ações na perspectiva inclusiva, o qual defende o reconhecimento das diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem, entre outros benefícios do convívio com a diversidade humana e o atendimento às suas especificidades, não há a contemplação da superdotação de forma explícita, que somente seria nomeada em 1994, pela Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas especiais, conferência realizada em Salamanca – Espanha.

Reinaud e Rangni (2017) afirmam que, por um lado, durante um longo período, em especial, nas décadas de 1980 e 1990, não houve implementação significativa de políticas públicas com foco nos alunos com AH/SD, no que diz respeito à disseminação de conhecimento sobre identificação e AEE para esse público da educação especial. Por outro, segundo as autoras supracitadas, foi a partir daquele período que passos mais largos foram dados na criação de políticas inclusivas, visto que o referido documento viria a influenciar os textos de diversos dispositivos legais, evidenciados aqui com foco na área da superdotação, foi somente no início dos anos 2000, que os avanços, de fato, aconteceram.

Contudo, precisamos destacar que, em 1986, o MEC publicou dois cadernos (Diretrizes e Subsídios para o atendimento a estudantes superdotados) republicados em 1995. Em 1987, o CFE pulicou o Parecer 711/87, específico sobre a superdotação. Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) também destinaram uma parte específica para o

atendimento educacional dos alunos superdotados. Ou seja, houve iniciativas brasileiras voltadas para a educação desse alunado.

Em relação aos estudantes superdotados, recortamos o trecho no qual os mesmos são mencionados no documento de Salamanca:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e **superdotadas**, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3, grifo nosso).

Ainda que a Declaração de Salamanca (1994) tenha feito apenas uma breve menção aos alunos com AH/SD, conforme salientam Reynaud e Rangni (2017), finalmente as crianças superdotadas estavam inseridas no grupo definido como aquele que apresenta necessidades educacionais especiais; elas permaneceram como integrantes do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais brasileiras, e, portanto, assim como as áreas das deficiências e transtornos, também demandavam uma educação inclusiva.

Embora não seja mais citada de forma específica no restante do texto do documento, como acontece com as deficiências e os demais grupos, já estava subentendido que a cada retomada do termo “necessidades educativas especiais”, as crianças superdotadas deveriam estar contempladas em relação aos direcionamentos estabelecidos para transformação da educação. De acordo com Mettrau e Reis (2007, p. 491),

> A adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais” e do horizonte da “educação inclusiva” implica mudanças significativas, requerendo dos sistemas de ensino, das escolas e das famílias, o desafio de construir coletivamente as condições necessárias ao bom atendimento à diversidade, através do diálogo, da aprendizagem contínua, compartilhando conhecimento para assim, promover o processo de mudança desejável da gestão e da prática pedagógica.

Para diálogo com os textos das políticas com vistas à educação inclusiva pós-Salamanca, é importante reiterar a definição apresentada pelo documento:

> Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos

> para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 4).

No texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008)[11], mais uma vez, estão presentes o discurso do direito à educação, fundamentado pela concepção dos direitos humanos, e reafirmada a proposta da igualdade e diferença como valores indissociáveis com vistas à eliminação da exclusão historicamente vivenciada pelos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, é possível identificar as primeiras iniciativas da definição de educação inclusiva de 1994 ecoando, ainda, em políticas criadas 14 anos depois:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

A PNEEPI vai referenciar a Declaração de Salamanca em diversos momentos do seu texto, evidenciando a grande influência desse documento naquela política, que estabeleceu como seu objetivo:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:
> - Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> - Atendimento educacional especializado;
> - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

---

[11] As discussões para elaboração do texto começaram em 2006, quando foi formulado o primeiro documento. Naquele momento, participaram representantes de ONGs e universidades. Em relação às AH/SD, a Profa. Denise Fleith participou, representando as universidades e Susana Graciela Barrera Pérez participou, representando o ConBraSD, como presidente da entidade na época.

> - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> - Participação da família e da comunidade;
> - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

No tópico referente aos estudantes atendidos pela educação especial, a PNEEPEI declara abertamente o seu direcionamento pautado pela Declaração de Salamanca, determinando como público-alvo contemplado por ela e seu posicionamento de uma educação especial ancorada pelo paradigma da educação inclusiva, “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 11).

Na seção sobre as diretrizes da PNEEPEI, a educação especial é definida como:

> uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11).

Quanto ao AEE, segundo o documento supracitado, tem a função de:

> Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou **suplementa** a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 11, grifo nosso).

No que se refere aos alunos superdotados, visa a suplementar a educação desses estudantes, tendo como atividades programas de enriquecimento curricular. É possível identificar na PNEEPEI, o direcionamento de uma educação centrada na criança, conforme consta na Declaração de Salamanca, o que tomou forma nas

políticas brasileiras como atendimento especializado para esses estudantes, visto que, segundo a Declaração de Salamanca:

> Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.
> (...)
> Nesse sentido, o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994, p. 5).

Ainda no documento da PNEEPEI, em relação ao perfil dos professores que devem atuar na educação especial, precisam ter como base da sua formação, inicial e continuada,

> [...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Nos itens 38, 39, 40 e 41 da Declaração de Salamanca (1994), as orientações especificam o perfil dos professores para uma educação inclusiva, especificamente no item 39:

> O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (UNESCO, 1994, p. 10).

Reiteramos que diversas mudanças ocorreram nas últimas décadas e a perspectiva de inclusão em educação tem destacado outras abordagens como ficará evidente na discussão sobre o contexto de prática.

Quanto à criação de salas de recursos, a influência vem de dois itens do documento, 30 e 31, os quais afirmam que:

> **30.** Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.
> **31.** Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção. (UNESCO, 1994, p. 9).

Essas orientações podem ser verificadas no Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. O dispositivo legal reitera o público-alvo da educação especial estabelecido pela PNEEPEI e nos parágrafos 1 e 2 do Art. 2º

> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p. 2).

A família no processo da educação inclusiva está contemplada na Declaração de Salamanca nos itens 56, 58, 59 e 60. Em relação ao trecho da política brasileira, é possível identificar a influência do item 59, que sugere “Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão.” (UNESCO, 1994, p. 14), bem como do item 60, que defende que “Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos” (ibid., p. 14).

Já no Art. 3º, são descritos os objetivos do AEE, os quais convergem com os direcionamentos presentes na PNEEPEI:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008, p. 2).

No quinto artigo da PNEEPEI (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE, consta que:

> A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
> § 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.
> § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:
> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
> § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011, p. 2-3).

Ficam evidentes as influências dos itens 30 e 31 da Declaração de Salamanca no detalhamento das orientações do Decreto 7.611/11 sobre o AEE. Quanto ao atendimento especializado aos alunos superdotados, além das Salas de Recursos Multifuncionais, foram criados, durante o Governo Lula (2003-2006), os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que possuem um documento orientador de 2006, no qual o MEC/SEESP propõe:

> o desenvolvimento de um projeto-piloto que viabilize a implantação, em parceria com os Estados, de Núcleos de Atividades de Altas

> Habilidades/Superdotação nos estados brasileiros e no Distrito Federal. A iniciativa é para que as escolas possam identificar e promover o talento entre os estudantes, estimulando a criatividade e promovendo o desenvolvimento pleno do potencial de seus alunos.
> Estes Núcleos devem estar organizados com salas para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, além de apresentar condições de promover suporte pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, o presente projeto pretende atuar na perspectiva da construção de um sistema educacional inclusivo, que assegure o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, e que tem sido a política desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial/MEC (BRASIL, 2006, p. 14).

No item 47 da Declaração de Salamanca, é proposto que “A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 11). Nesse sentido, a criação de um núcleo específico para a área das AH/SD se constituía como um apoio externo que contemplasse todo o processo de educação inclusiva dos alunos superdotados, da formação de professores, do enriquecimento curricular, da identificação desses estudantes e do atendimento à família, como está descrito no objetivo geral,

> Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal. (BRASIL, 2006, p. 15).

Como discutido até esse momento, ficou evidente a influência da Declaração de Salamanca na produção de texto das políticas educacionais brasileiras voltadas para educação especial e educação inclusiva, o que refletiu em mudanças também para a área da superdotação, tendo em vista que o documento abrange esses alunos de maneira explícita na descrição dos estudantes que fazem parte do grupo de crianças com necessidades educativas especiais. Apesar de ter sido lançada há 28 anos, quase três décadas atrás, as orientações do documento ainda se configuram como emblemáticas na construção do paradigma da inclusão escolar.

Embora as conferências não tenham cessado em 1994, haja vista a realização de outras convenções posteriores, entre as quais podemos apontar duas de grande relevância para as políticas de inclusão, os alunos superdotados não fizeram parte da pauta de discussão, pois tiveram seu direcionamento para a área das deficiências, são elas: a Declaração de Guatemala, de 1999; e a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, de 2007. Sendo assim, considerando que o foco desta pesquisa está em identificar a influência na produção de políticas voltadas para a área das AH/SD, esses documentos não fazem parte da nossa discussão.

Por outro lado, a Declaração de Dakar, de 2000, que aconteceu em Dakar – Senegal, retoma o compromisso de 1990, em Jomtien, da Educação para Todos, apresentando uma afirmação relevante para a área das AH/SD no item 3:

> Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. **É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.** (UNESCO, 2000, p, 1, grifo nosso).

No entanto, não há citação específica sobre a superdotação. Da mesma forma ocorre com a Declaração de Incheon[12], aprovada em maio de 2015 por mais de 100 países, que defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial. O documento assume o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem. Mais uma vez Jomtien é retomada, assim como Dakar, para um compromisso de uma Educação para Todos. Ao citar as duas iniciativas anteriores, o documento reconhece os avanços, mas reitera sua preocupação com longo caminho ainda a ser percorrido para atingir o objetivo traçado inicialmente em 1990:

> Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos (UNESCO, 2015, p. 6).

---

[12] No Brasil, a declaração de Incheon foi evidenciada no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial – Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, sob Decreto nº 10.502, de 2020, que foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 2020, por inconstitucionalidade.

Neste documento, os alunos mais citados são os “grupos vulneráveis que necessitam de atenção particular e estratégias focadas incluem pessoas com deficiências, populações indígenas, minorias étnicas e os pobres” (UNESCO, 2015, p. 45). Repetidamente, os superdotados não são citados, tendo somente suas características timidamente abordada numa perspectiva de valorização de talentos dos povos, conforme descrito a seguir:

> Desenvolver programas conjuntos entre universidades do país de origem e do país de destino para motivar os alunos a voltar para casa, bem como outros mecanismos que previnam a **“fuga de cérebros” – o êxodo de pessoas altamente qualificadas – e promovam um “ganho de cérebros”** (UNESCO, 2015, p. 53, grifo nosso).

Mais à frente, o documento coloca como meta: “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (ibid., p. 73), além de uma “porcentagem de jovens e adultos com habilidades em tecnologias da informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade” (ibid., p. 73).

Depois de analisarmos os contextos de influência e produção de texto dos organismos multilaterais em relação à presença das AH/SD na pauta de interesse desses grupos, podemos sintetizar em um quadro a invisibilidade e o desinteresse na educação dos superdotados.

A partir dos apontamentos dessas outras possibilidades de influências, investigamos se havia ou não orientações em relação à educação de estudantes com AH/SD em documentos dos organismos multilaterais, também aprofundada a discussão na seção específica de análise de contexto de influência e produção de texto. Mais uma vez, sintetizamos as informações no quadro 7.

QUADRO 7 – SÍNTESE DAS MENÇÕES ÀS AH/SD NOS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Ano	**Documentos influenciadores das políticas da educação especial e educação inclusiva no Brasil**	**Aborda a educação para AH/SD**
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Não
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes – Igualdade e Participação Plena	Não

1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Não
1994	Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas especiais	Sim
1999	Declaração de Guatemala	Não
2000	Declaração de Dakar – Senegal	Não
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências	Não
2015	Declaração de Incheon	Não

FONTE: elaborado pela autora (2022).

Isto é, a superdotação é mencionada de forma direta na Declaração de Salamanca, em 1994, e de forma indireta, se considerarmos termos correlatos às características dos superdotados, na Declaração de Dakar, em 2000.

Após o caminho percorrido nesta seção, para investigar e analisar os contextos de influência e de produção de texto, no que se refere à educação de estudantes com AH/SD no Brasil, pudemos constatar que esse grupo de crianças e jovens têm estado presente como parte do público-alvo da educação especial desde as primeiras leis de diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, não dispõe da força das outras áreas da educação especial dada a inconstância nos serviços ofertados e disponibilizados pelo Estado, tendo recebido mais atenção de ações isoladas, que não se constituem como política pública, a qual deveria ser uma política de estado e não uma política de governo. Portanto, ela deveria surgir das necessidades demandadas pela sociedade, neste caso, pelas próprias pessoas com AH/SD que, pela discriminação que sofrem devido à disseminação de mitos, acabam não exigindo seus direitos

Por outro lado, o Distrito Federal e o estado do Paraná têm organizado o AEE para AH/SD de forma distinta da maioria das demais unidades federativas, o que merece uma lente mais potente para investigarmos as singularidades das políticas educacionais paranaenses, nosso *lócus* de pesquisa, e como têm sido traduzidas na prática por professores atuantes no atendimento nesses espaços de AEE, mais especificamente, nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD.

4.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PARANÁ: FOCO NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na sua trajetória de educação especial, o Paraná tem como primeiro registro o Serviço de Educação de Excepcionais, criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 1961, em atendimento ao disposto no Título X da LDB 4.024/61, que versa sobre o tema. Da mesma forma, dez anos mais tarde, impulsionada pela LDB 5.692/71, ocorreu uma reestruturação, que culminou em uma nova denominação do serviço, resultando na criação do Departamento de Educação Especial (DEE), o qual foi reorganizado em setores específicos para cada área, contemplando, entre elas, a superdotação. Verificamos, então, que, com a inclusão da superdotação na legislação maior, em 1971, esta ganhou espaço para um setor específico, assim como as demais áreas, que compunham a Educação Especial. Frente a isso, observamos aqui o contexto de influência das legislações nacionais sobre a produção de texto e dos encaminhamentos adotados pelo estado paranaense no que se refere à área da Educação Especial, bem como de contextos internacionais como é exposto a seguir.

Em exigência proveniente do Banco Mundial em função do investimento nas ações voltadas para inclusão, definidas pelos acordos internacionais, a partir de 2001, o DEE passou a oferecer cursos sobre as áreas da Educação Especial com maior assiduidade. No que se refere às AH/SD, promoveu a formação intitulada “Talento e Superdotação: identificação e atendimento” (carga horária de 80h). Entre 2003 e 2006, ofertou mais seis cursos voltados para formação de professores, abordando ações pedagógicas, adaptações curriculares e aprofundamento para altas habilidades/superdotação, a carga horária variou entre 24h e 40h.

De acordo com Bortolotto (2022, p. 113):

> [...] a definição da política do Estado do Paraná para a rede pública estadual de ensino retrata princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, do Ministério de Educação (BRASIL, 2008), tendo em vista a Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação, que instituiu as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e as Instruções Normativas e orientações pedagógicas analisadas na sequência.

Para atender ao AEE para os estudantes com AH/SD, o estado paranaense criou Salas de Recursos específicas para esse alunado, dando início ao estabelecimento da primeira delas em 2004, no Instituto de Educação do Paraná, situado na cidade de Curitiba.

No volume II do relatório legislativo oficial, publicado em 2010, em relação aos fundamentos legais que regiam a Educação Especial e Inclusão Educacional – 8 anos de Gestão: 2003-2010 (PARANÁ, 2010), estão listados os documentos norteadores tanto de âmbito internacional quanto nacional, entre eles, apontamos aqueles que foram analisados nesta seção, como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal (1988), LDB 9.394/96. Sobre inclusão educacional, consta no documento de que "é o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um 'modo igual' de educar a todos e sim de dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades educacionais" (PARANÁ, 2010, p. 8). Nesse trecho, conseguimos identificar como o contexto de influência de movimentos internacionais, bem como das políticas nacionais, em especial a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), na produção de texto das normativas paranaenses para o AEE.

O órgão responsável pela implementação de políticas públicas para AH/SD é o Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN), o qual faz parte da SEED/PR, que segue a Deliberação nº 02/2016-CEE, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conforme informações cedidas pelo DEEIN-SEED/PR, sobre o atendimento para AH/SD, cumprindo a política pública, são ofertados aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, matriculados no ensino comum, os seguintes atendimentos educacionais especializados: Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (SRMAHSD) - anos finais e ensino médio e anos iniciais (para Escolas de Aplicação mantidas pelo governo estadual); Escolas de Referência; Turmas Paraná Mais (projeto novo que visa ao enriquecimento curricular no ensino comum e está em fase piloto); atendimento educacional especializado nas escolas de tempo integral (AEE-I) para AH/SD - identificação e atendimento dos estudantes nas escolas em tempo integral; NAAH/S Paraná - que está vinculado ao DEEIN, que desenvolve, dentre outros, trabalhos voltados para subsidiar professores com cursos de formação, produção de materiais, plantão de atendimento, além de estudos e pesquisas para aprimorar o processo de identificação e atendimento; atividades de enriquecimento curricular para os estudantes e orientação às famílias (DEEIN-SEED/PR, 2023).

Mesmo que o foco da nossa pesquisa não seja o ensino comum, em termos de inclusão em educação dos alunos com AH/SD, o atendimento às suas especificidades também fora dos espaços específicos para AEE. Isto porque a classe comum deve oferecer, além do currículo previsto para série de frequência do aluno, enriquecimento curricular e, quando necessário, a aceleração para conclusão de escolaridade em menor tempo, sendo esta última instruída pela Normativa Conjunta nº 007/2022-DEDUC/DPGE/SEED. Segundo Lima (2011, p. 64),

> [...] o enriquecimento curricular é uma estratégia pedagógica que promove a aprendizagem de forma consistente, levando em conta os conhecimentos prévios, bem como as habilidades de pensamento e habilidades de relacionamento intra e interpessoal para solução de problemas reais.

A SRM, ofertada para o Ensino Fundamental e Médio, é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica, que suplementa o atendimento educacional realizado nas classes comuns do ensino fundamental, em contraturno.

4.1.1 Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação

Quanto ao funcionamento das Salas de Recursos para AH/SD, de acordo com informações cedidas pela área técnica das AH/SD, do DEEIN-SEED/PR, no primeiro momento, foram utilizadas as orientações que normatizavam o atendimento para estudantes com deficiência intelectual, adaptando a metodologia pedagógica. Já a Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), em seu Art. 06, tem a função de assegurar enriquecimento e aprofundamento curricular, mas não se trata de uma normativa voltada para o AEE de AH/SD.

A primeira Deliberação específica só foi publicada em 2008, denominada Instrução nº 016/08-SUED/SEED (PARANÁ, 2008). A partir da publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), seguida pelas políticas posteriores, que orientam o AEE em sala de recursos multifuncional, o Paraná atualizou suas normativas. Sendo assim, o AEE para AH/SD passou a ser orientado pela Instrução n° 010/2011-SUED/SEED (PARANÁ 2011), que estabelece critérios para o funcionamento da **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I** – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Segundo esta última:

> A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado **com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s)** onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 1, grifo nosso).

O objetivo, segundo a Instrução, é que as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I apoiem o sistema educacional,

> [...] no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares (PARANÁ, 2011, p. 1).

Mais uma vez, conseguimos identificar o contexto de influência tanto da PNEEPEI (BRASIL, 2008) quanto do Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011) na produção de texto das políticas estaduais do Paraná em relação às AH/SD. Destarte, precisamos ressaltar que o sistema educacional não é composto somente pelo AEE, nesse sentido, a ação de apoiar não deveria se constituir como um trabalho isolado, pelo contrário, o que poderemos verificar melhor como o contexto de produção de texto das referidas normativas é traduzido no contexto de prática pelos professores que atuam nesses espaços.

Já a Deliberação 02/2016 do CEE se constitui como o documento mais recente, dispondo sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. No capítulo IV, discorre sobre o AEE, que, de acordo com o documento, é entendido como aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (PARANÁ, 2016).

Segundo o INEP (2022), no Brasil, constavam 25.589 estudantes com AH/SD, deste total, 4.954 pertenciam ao Paraná, considerando toda a Educação Básica, tanto das redes públicas quanto privadas. Lembramos que o número de salas informado pelo departamento no período de coleta dos dados, em junho de 2022, era de 109 salas, contando com 140 professores atuantes nestes espaços.

Do estudo realizado por Brandão e Mori (2009) até 2023, diversas salas de recursos para AH/SD tiveram funcionamento autorizado pelo DEEIN-SEED/PR. Das 109 salas informadas em junho de 2022, em nova consulta, em 25 de maio de 2023, já somavam 262 unidades (DEEIN-SEED/PR, 2023), chamando nossa atenção quanto ao aumento do número de salas de recursos, que decorre da proposta da gestão da SEED/PR em intensificar a identificação dos estudantes com AH/SD matriculados na rede estadual de ensino.

De acordo com os dados do SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar do Estado do Paraná, datado de maio 2023, 3.422 estudantes com AH/SD estavam matriculados no AEE, de um total de 6.005 identificados na rede estadual. A diferença entre os identificados e os atendidos é um foco de investigação do setor de AH/SD do DEEIN/SEED, entre os fatores, segundo informação cedida pela equipe, está o aumento de número de identificados devido ao projeto Escola de Referência, que estão aguardando o trâmite de abertura de salas; a desistência ou não adesão de estudantes que partem para o mercado de trabalho e cursos preparatórios para vestibulares; além de circunstâncias de cunho social e econômico.

4.1.2 Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação do Paraná

Os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação podem ser considerados uma política brasileira de grande, ou maior, importância em prol do atendimento para AH/SD, constituindo-se como uma ação do Governo Lula (2003-2006), voltada para apoiar os estados quanto ao atendimento às necessidades educacionais de estudantes com AH/SD. Os núcleos começaram a ser implantados a partir de 2005 em todos os estados e no Distrito Federal, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e a UNESCO. Contudo, o Documento Orientador do NAAH/S foi publicado pelo MEC posteriormente, em 2006, descrevendo o funcionamento desses espaços.

A justificativa para criação desses núcleos foi a constatação pela então Secretaria Estadual de Educação Especial (SEESP) do reduzido número de estudantes com AH/SD identificados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tinha entre seus direcionamentos a identificação e a formação docente para atuação com esses estudantes.

Em contrapartida ao entusiasmo inicial da criação de uma política pública específica para AH/SD, Pérez (2018, p. 321) faz uma crítica em relação à materialização desses núcleos em âmbito nacional:

> Esse movimento parecia ser a luz no fundo do túnel e o início de uma política pública para essa grande parcela de estudantes; entretanto, apesar de ter havido um crescimento geométrico dos alunos com AH/SD declarados no Censo Escolar, nos anos seguintes à implantação dos NAAH/S, a insignificância desse número e o fechamento e sucateamento de uma boa parte dessas instituições é a triste comprovação da ineficácia daquela pretensa política pública.

Tanto o entusiasmo da área quanto à frustração da autora se dão pela proposta do Documento Orientador do NAAH/S, que apresentava um objetivo, a princípio, motivador:

> Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 15).

Quanto à organização, o documento definiu que deveria ser composto por três unidades: atendimento ao aluno; atendimento ao professor e apoio à família. Segundo Leonessa (2014, p. 44):

> Entende-se que o trabalho interligado entre as unidades contribui para o atendimento e uma visão integral do aluno com AH/SD, não apenas valorizando as suas habilidades, mas entendendo-o como um indivíduo com características cognitivas, emocionais, culturais e de desenvolvimento.

Embora o Paraná tenha elaborado o *Projeto de Implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação*, em 2007, a **autorização para implantação** só aconteceu em 2010, cinco anos depois dos primeiros núcleos implementados no restante do país. Outra diferença é que, ao contrário das demais unidades federativas, o NAAH/S não foi implementado na capital, mas na cidade de Londrina, região norte do estado, onde “já havia atendimento em quatro salas de recursos de altas habilidades/superdotação” (CIANCA; ROSSATO; MUNHOZ, 2017, p. 53).

A partir de 2020, diante da necessidade de encontrar alternativas para atender ao público-alvo da educação especial de modo virtual, em decorrência da realidade vivenciada durante o período da pandemia do COVID-19, o DEEIN/SEED-PR passou a explorar os recursos da tecnologia da informação. No que compete aos estudantes com AH/SD, o departamento e o NAAH/S precisaram buscar diferentes caminhos.

Dessa forma, o NAAH/S do Paraná sofreu uma reorganização das suas atividades e teve sua atuação, que se limitava à cidade de Londrina e região metropolitana, estendidas para todo o estado. No entanto, as orientações quanto a esta nova organização ainda estão em processo de escrita da normativa, que deve ser publicada em breve, segundo consulta ao DEEIN-SEED/PR, por meio do setor técnico de AH/SD.

Apenas como alguns exemplos citados pelo departamento, entre as atividades promovidas pelo núcleo paranaense nos últimos três anos, estão:

- oficinas sincrônicas *online* pela plataforma *Google Meet*, estendidas a todos os estudantes das SRMs para AH/SD do estado (anteriormente, eram limitadas à região de Londrina);
- palestras com foco na família transmitidas ao vivo via plataforma *Youtube*, com possibilidade de interação pelo *chat*;
- diversos cursos sincrônicos *online*, pela plataforma *Google Meet*, de formação para professores das SRMs para AH/SD;
- um curso presencial, em 2023, na cidade de Curitiba, com disponibilização de bolsa-auxílio para todos os professores atuantes nas SRMs para AH/SD.

Ou seja, as três unidades de atendimento (estudante; família; professor) têm sido foco das ações do NAAH/S-PR; entretanto, voltadas para o AEE, quando professores do ensino comum também precisam ser alcançados para que haja a inclusão dos estudantes com AH/SD nos demais contextos escolares.

Outra ação identificada, que também não consta de normatização para amparar a análise e, portanto, não temos informações suficientes para discorrer sobre esse novo serviço, é a criação das chamadas Escolas de Referência, implementadas em 2022 em 20 escolas de 14 municípios. A distribuição se deu da seguinte forma, uma unidade nas cidades de: Campo Mourão; Cascavel; Pinhais; Colombo; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Guarapuava; Pato Branco; Ponta

Grossa; São José dos Pinhais; e Toledo. Enquanto as cidades de Curitiba, Londrina e Maringá tiveram três unidades das Escolas de Referências implementadas.

4.1.3 Perfil dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação

O quadro de docentes da rede estadual de ensino do Paraná é composto por professores do Quadro Próprio de Magistério (QPM) e por aqueles contratados por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Além de professores do QPM concursados na área de educação especial, professores de outras áreas podem escolher complementar sua carga horária, categorizada como aulas extraordinárias, desde que possuam a formação exigida para a sala de recursos multifuncionais à qual deseja atuar.

No entanto, uma vez que o número de professores concursados é insuficiente para cumprir a quantidade necessária de educadores, também no AEE se faz necessária a contratação de docentes contratados por PSS, o que já demarca condições de trabalho precárias. Bortolotto (2022, p. 145) fez uma crítica à falta de concurso:

> Cabe salientar que após a edição de 2007, não houve mais concurso específico para educação especial, entretanto, o número de matrículas de estudantes da educação especial, no ensino comum, se ampliou consideravelmente. Para suprir a demanda imposta, são realizadas contratações de professores temporários, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), situação que se apresenta de forma não ideal. Todavia, o corpo docente da educação Especial ainda parece mais estável do que os professores do ensino comum.

Apesar da menção da autora sobre o quadro da educação especial ser mais favorável, na realidade, não se perpetua de forma positiva, tendo em vista que não houve mais concursos para professores para atuação especificamente com o público-alvo da educação especial. Além disso, a rotatividade de professores, bem como a forma como a distribuição de aulas é realizada, não garante que os docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD permaneçam onde estão no ano letivo seguinte, o que interrompe a continuidade do trabalho desenvolvido, gerando constantes recomeços e necessidades de formações para professores iniciantes na área.

Segundo a Instrução 14/2018-SUED/SEED, a qual estabelece Critérios para contratação de profissionais pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas instituições da rede pública estadual de ensino, para atuação na modalidade Educação Especial, são exigidas as seguintes formações:

> a) licenciatura em qualquer área da Educação Básica e curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial;
> b) licenciatura em qualquer área da Educação Básica e cursando pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial, mediante apresentação da Declaração de Matrícula no semestre de convocação (referente ao ano vigente desta instrução) e com carga horária mínima de 180 horas cursadas;
> [...]
> d) licenciatura plena em Educação Especial;
> [...]
> f) licenciatura em qualquer área da Educação Básica e Curso de Formação de Professores para o Ensino Especial em Nível Médio, em qualquer área da Educação Básica ofertada pelo Cetepar, autorizado por Resolução Secretarial, com carga horária mínima de 360 horas.
> 2.1 Para inscrição nas funções específicas para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, Centros de Atendimento Educacional Especializado, Guia-intérprete, Professor de Apoio à Comunicação Alternativa - PAC e Professor de Apoio Educacional Especializado - PAEE serão considerados obrigatórios o Certificado ou Declaração de Conclusão de Curso por área, conforme explicitado a seguir:
> [...]
> c) Sala Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação - SRM (atendimento no contraturno aos estudantes com altas habilidades/superdotação): curso em Altas Habilidades/Superdotação, **com carga horária mínima de 20 horas** (PARANÁ, 2018, p. 2-3, grifo nosso).

Salientamos que, de forma geral, o candidato precisa ter algum tipo de formação de licenciatura, acrescentando pós-graduação específica em educação especial concluída ou, pelo menos, com metade do curso executado, salvo se a licenciatura já for em educação especial. No caso das Salas de Recursos Multifuncionais para AH/SD, é exigida uma carga horária mínima de 20 horas, a qual grifamos por considerarmos que não é possível ter os conhecimentos necessários para atuação com esses estudantes com uma formação tão básica em AH/SD, até porque, na Instrução nº 10/2011-SUED/SEED, os critérios para esses professores é de que seja um “professor especializado em educação especial preferencialmente com a comprovação de estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação” (PARANÁ, 2011, p. 2).

Ainda em relação à formação exigida, outro ponto que se mostra insuficiente, bem como incoerente, diz respeito às atribuições dispensadas aos professores

atuantes em salas de recursos multifuncionais para AH/SD descritas na Instrução nº 10/11-SUED/SEED:

-

> Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação.
> Elaborar plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação psicoeducacional no contexto escolar.
> Organizar cronograma de atendimento pedagógico de forma individualizada ou em pequenos grupos de forma flexível, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento acadêmico e necessidades do aluno, com participação da equipe pedagógica da escola e família, se possível.
> Registrar semestralmente os avanços do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado.
> Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, no enriquecimento curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum.
> Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação.
> Desenvolver um trabalho colaborativo junto aos professores da classe comum através do qual, com diferentes experiências, encontrem soluções criativas para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.
> Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas.
> Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar. (PARANÁ, 2016, p. 6-7).

A organização pedagógica é dividida, segundo normativa supracitada, em quatro pontos: plano de atendimento educacional especializado; ação pedagógica; avaliação e acompanhamento e relatório de acompanhamento pedagógico. Tendo em vista que o número de matrículas pode alcançar até 20 alunos por Sala de Recursos Multifuncionais, a carga de trabalho desses professores é elevada, isso porque também são responsáveis em identificar os estudantes com indicativos de AH/SD, emitir parecer pedagógico e buscar parcerias para o enriquecimento desse alunado, conforme a teoria seguida de Joseph Renzulli (2018), baseada no Modelo Triádico de Enriquecimento, que contempla três tipos de atividades: do tipo I, do tipo II e do tipo III.

4.2 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DAS POLÍTICAS PARA AH/SD

Para trilhar esse percurso de análise das políticas que orientam o funcionamento do AEE no Paraná, foi necessário ampliar nosso campo de visão e buscar a origem que resultou na realidade que vivenciamos hoje no atendimento aos estudantes com AH/SD no estado paranaense. Para isso, apoiamo-nos na Abordagem do Ciclo de Políticas, a qual nos deu suporte teórico e metodológico para nossa caminhada.

Retomamos políticas nacionais, como a PNEEPEI (BRASIL, 2008), bem como o Decreto de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais 7.611 (BRASIL, 2011) e decidimos regressarmos para as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Por esse viés, influências históricas nos levaram a estudar a educação para esse alunado nos EUA e identificar possíveis tramas trançadas, que tivessem resultado no contexto de produção de texto das nossas políticas, e o que encontramos foram alguns meandros decorrentes do Relatório *Marland* (EUA, 1971), como apontaram Pérez (2018) e Gama (2006).

Além disso, sem a intenção de nos aprofundarmos no percurso histórico detalhado, já descrito por outros autores, como Gama (2006), identificamos ações isoladas, criadas por pesquisadoras da área, como Helena Antipoff e Zenita Guenther, entre outros casos relatados no decorrer desta seção, o que, ao nosso ver, assemelha-se a um “pêndulo do atendimento ao superdotado”, devido à falta de política específica, que amparasse a permanência e a continuidade de projetos, que foram interrompidos.

Lembramos que os estudantes com AH/SD apareceram pela primeira vez na nossa legislação na LDB 5.262 (BRASIL, 1971) com o termo “superdotados” dentro do grupo de excepcionais. Foi somente a partir da LDB 9.394/96, que esses alunos começaram a emergir com mais frequência nas políticas que passaram a adotar uma perspectiva que viria a ser definida como educação inclusiva.

Quanto à influência dos organismos multilaterais, no que se refere às AH/SD, o único que menciona esse grupo é a Declaração de Salamanca de 1994. Mesmo os documentos internacionais posteriores permaneceram focados nas deficiências e/ou demais particulares encontradas no espaço escolar.

Na legislação brasileira, sendo o país signatário desses organismos, tais declarações aparecem nos fundamentos legais, como amparo dos princípios da inclusão escolar. Não é diferente nos documentos do Paraná; entretanto, o estado adotou normativas de AEE específicos para os estudantes com AH/SD, que vem se

ampliando, mesmo que numa escala muito menor do que a quantidade de alunos que poderia atingir, seja por falta de identificação, seja pela falta de divulgação de conhecimentos entre todos os professores da rede estadual de ensino. Frente a isso, permanecemos distantes da inclusão dos estudantes com AH/SD no ensino comum.

Na próxima seção, será analisado o contexto de prática na perspectiva dos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotados da rede estadual de ensino do Paraná.

5 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Para chegarmos neste momento da pesquisa, foi necessário percorrer um longo caminho e cumprir uma série de etapas apresentadas nas seções anteriores. Investigar, quantificar e analisar as publicações que cercam nossa temática, por meio da revisão sistemática, consagrou-se como o impulso para nos lançar em direção ao que se construiria como tese do nosso estudo: a inclusão desse grupo no ensino comum não tem se efetivado, pelo contrário, a permanência da invisibilidade dos superdotados na sala de aula comum se configura como uma educação segregacionista.

Mesmo que o aluno frequente o AEE para AH/SD, é imprescindível que sua condição também seja reconhecida pelos professores das demais disciplinas, bem como pela gestão da escola, não somente pelos professores especialistas, que atuam nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD.

A trajetória teórico-metodológica, amparada pela ACP e pela Teoria da Atuação, levou-nos a aprofundar nossos questionamentos sobre as influências reais que se materializaram nos textos das políticas públicas destinadas a essa parcela da educação especial. Entre as influências internacionais mais mencionadas, estão os Estados Unidos e os organismos multilaterais. Em decorrência dessas constatações apontadas por autores importantes, a exemplo de Gama (2006) e Pérez e Freitas (2014) – decidimos investigar, no histórico do atendimento a estudantes com AH/SD daquele país, elementos que pudéssemos identificar também no histórico do Brasil, no entanto, o mais citado é o *Marland Report* (1971).

Retomamos, ainda, os principais documentos dos organismos multilaterais, com uma leitura minuciosa, em busca de orientações, concepções, menções relacionadas às AH/SD. Assim como já explicitaram Pérez e Freitas (2014), o que encontramos foi um grande foco nas deficiências e, em poucos deles, está o agrupamento de estudantes superdotados, partindo de um argumento pautado na diferença, assim como outros grupos definidos como minorias também são agrupados neste grande “guarda-chuva” chamado de educação inclusiva e Educação Para Todos, caso da educação de mulheres e indígenas, entre outros.

Enfim, chegamos ao contexto paranaense, quando afunilamos para as especificidades das normativas do AEE para AH/SD na rede estadual de ensino, tendo em vista que o contexto de prática e a análise da atuação das políticas têm como objeto de estudo o/as professore/as atuantes nas salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação do estado do Paraná.

Os resultados quantitativos foram organizados em duas seções. Na primeira apresentam-se os indicadores gerais, considerando-se o conjunto dos 66 professores participantes, que permite analisar a qualidade da política de inclusão em educação para estudantes PAEE na ótica de professores especializados.

Num segundo momento, os resultados foram analisados, considerando as regiões e sob orientação da Teoria da Atuação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para melhor organização, foram traçados quatro eixos para análise à luz do Contexto de Prática e da Teoria da Atuação: 1) Formação para Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação; 2) Condições de Trabalho; 3) Inclusão em Educação, subdividido em a) atendimento educacional especializado: os estudantes com AH/SD, b) os professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD, c) professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professores do ensino comum, d) participação da escola; 4) autoavaliação.

A divisão dos indicadores entre os eixos foi sintetizada no seguinte quadro:

QUADRO 8: DIVISÃO DO EM EIXOS QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

EIXOS	INDICADORES	ITENS
1) FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	**INDICADOR 1 (EDUCAÇÃO ESPECIAL)**	• INDIQUE A SUA FORMAÇÃO INICIAL • INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL • NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE FORMAÇÃO/CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL • INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM O TEMA DAS EDUCAÇÃO ESPECIAL • HÁ QUANTO VOCÊ

		TEMPO ATUA COMO PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
	INDICADOR 18 (FORMAÇÃO CONTINUADA - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)	• NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE FORMAÇÃO/CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OFERTADO PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO • HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OFERTADO PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO • INDIQUE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM A QUANTIDADE DE ALUNOS/AS MATRICULADOS NA SUA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM QUE VOCÊ ATUA • INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM QUE VOCÊ ATUA
2) CONDIÇÕES DE TRABALHO	**INDICADOR 2 (CONDIÇÕES DE TRABALHO)**	• INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO • INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL • INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE • VOCÊ TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS
3) INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO **a) Atendimento educacional especializado: os estudantes com AH/SD (INDICADORES III, IV, V, VI, XIII)**	**INDICADOR 3 (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)**	• INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO POR VOCÊ • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA

		ALUNO/A: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL) • INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
	INDICADOR 4 (IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)	• INDIQUE SE OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POSSUEM LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL • QUANDO UM NOVO/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ENTRA EM SUA TURMA VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO • INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS • INDIQUE SE HÁ CASOS EM QUE O/A ALUNO/A COMEÇA A RECEBER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ANTES DA EMISSÃO DE SEU PARECER E/OU LAUDO CLÍNICO • INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS) - EQUIPE DOCENTE, EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO ESTADO, FAMÍLIA E ALUNO/A AVALIADO/A
	INDICADOR 5 (APOIOS PESSOAIS)	• INDIQUE SE SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES

		RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES • CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO NA SUA MAIORIA • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO
	INDICADOR 6 (SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)	• ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE • ENSINO COLABORATIVO OU BIDOCÊNCIA - INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE • APOIO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO OU REFORÇO ESCOLAR - INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE • PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE - INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE
	INDICADOR 13 (**RELACIONAMENTOS SOCIAIS)**	• COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM OS/AS COLEGAS
b) Os professores das salas de recursos multifuncionais de AH/SD (INDICADORES VII, VIII, IX, X, XI)	**INDICADOR 7 (CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA)**	• INDIQUE SE VOCÊ COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE • INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUPORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE SE O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE PREVÊ/PREVEEM ASSUNTO(S)

		RELACIONADO(S) A ESTE(S)/A(S) ALUNO(S)/A(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM
	INDICADOR 8 (PLANEJAMENTO COLABORATIVO)	• INDIQUE SE O PLANEJAMENTO REALIZADO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REVISADO • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM
	INDICADOR 9 (QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA)	• INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS ESTÃO RELACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
	INDICADOR 10 (AVALIAÇÃO)	• INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O/A

		PROFESSOR/A DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO PARA O/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
	INDICADOR 11 (PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM)	• INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ APOIA O/A PROFESSOR/A DA CLASSE COMUM • QUANDO HÁ APOIO AO/Á PROFESSOR/A DA CLASSE COMUM, COMO ESTE SE DÁ?
c) Professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professores do ensino comum (INDICADORES XVI, XXI)	**INDICADOR 16 (CULTURA ESCOLAR)**	• INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O(S)/A(S) PROFESSOR(ES)/A(S) DA CLASSE COMUM • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS/ÀS SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO/PROFISSÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
	INDICADOR 21 (TRABALHO COLABORATIVO)	• INDIQUE COM QUAIS PESSOAS VOCÊ DESENVOLVE TRABALHO COLABORATIVO • INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM

		OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA COMUM DOS/AS SEUS/SUAS ALUNOS/AS
d) A organização da escola (INDICADORES XII, XIV, XX, XIX)	**INDICADOR 12 (REDE DE APOIO NA ESCOLA)**	• DOS PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS /AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO
	INDICADOR 14 (POLÍTICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA)	• INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA • OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA • OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES
	INDICADOR 19 (PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA)	• INDIQUE SE VOCÊ CONSEGUE PARCERIAS EXTERNAS QUE FAVOREÇAM O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS ATENDIDOS/AS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ONDE VOCÊ ATUA • INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM AS PARCERIAS EXTERNAS ESTABELECIDAS QUE FAVOREÇAM O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS ATENDIDOS/AS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA

		ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ONDE VOCÊ ATUA • INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ RECEBE APOIO DA ESCOLA PARA FOMENTAÇÃO DE PARCERIAS • INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DA ESCOLA PARA FOMENTAÇÃO DE PARCERIAS
	INDICADOR 20 (RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)	• INDIQUE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS COMPONENTES DISPONÍVEIS NA SUA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ONDE VOCÊ ATUA
4) AUTOAVALIAÇÃO (INDICADORES XV, XVII)	**INDICADOR 15 (AUTOAVALIAÇÃO)**	• INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À AUTONOMIA PARA ORGANIZAR O CRONOGRAMA DE TRABALHO • INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO

		A RESPEITO DAS TECNOLOGIAS NECESSÁRIAS/UTILIZADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
	INDICADOR 17 (DEMANDAS FORMATIVAS)	• INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

FONTE: elaborado pela autora.

O agrupamento dos indicadores se deu, reconhecendo suas afinidades dentro dos eixos temáticos, contribuindo para uma sistematização da análise do contexto de prática.

5.1 ANÁLISE DOS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÁTICA PELOS PROFESSORES DE ESTUDANTES COM AH/SD

Para garantir uma investigação que apresentasse a realidade diversa das regiões de uma localidade, aqui recortada pelo Paraná, assim como Ball, Maguire e Braun (2016) optaram no estudo apresentado na obra que discorrem sobre as políticas na escola, a coleta de dados aconteceu por meio *online* para atingir os 32 Núcleos Regionais de Ensino do Paraná, tendo o questionário sido distribuídos para a relação de professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD do Estado.

Depois do tratamento dos dados, dividimos as informações em quatro regiões: norte, sul, leste e oeste. Essa divisão se revelou importante, tendo em vista que na região leste fica a capital - Curitiba - onde foi aberta a primeira sala

específica para AH/SD do Paraná, em 2004, e onde está localizada a Secretaria de Educação do Estado, além de abranger o litoral, bem como as regiões metropolitanas. Na região norte, está situada a cidade de Londrina, onde fica o NAAH/S, também com histórico de atendimento a esses estudantes em salas de recursos específicas para AH/SD desde 2006 e com apoio em *lócus* do NAAH/S. As regiões sul e oeste fazem o contraponto para identificarmos similaridades e discrepâncias na atuação da política na distribuição geográfica do estado do Paraná, já que essas regiões possuem históricos diferentes das outras duas, que receberam as primeiras salas de recursos de altas habilidades/superdotação.

Em termos de distribuição de respostas, a proporção foi similar nas quatro regiões, conforme consta na seção 3 deste estudo. Começamos a análise dos indicadores olhando para o macro, para o mais amplo, de um ponto de vista geral das 66 respostas recebidas e pontuadas; depois comparamos se o indicador apresentava diferenças entre uma região e outra.

Ao dividirmos a análise por eixos e abordarmos os indicadores que cada uma abrange, a comparação entre as regiões revela se a média é constante, ou se há avaliações melhores em algumas regiões, que impulsionam o valor para cima, encobrindo uma avaliação regional com pontuação menor, ou se, os casos de avaliações que atingem o nível bom ao invés de muito bom decorrem do fato de que aquele indicador não tenha sido bem avaliado em uma região, comprometendo a média geral.

Lembramos que os valores atribuídos para cada indicador e item foram organizados a partir de uma escala de valores crescentes de 0 a 10, sendo: de 0 a 2,0 – **insuficiente**; 2,1 a 4,0 – **fraco**; 4,01 a 6,0 – **regular**; 6,01 a 8,0 – **bom**; e de 8,01 a 10 - **muito bom**.

QUADRO 9 – RESULTADOS DOS INDICADORES DO QUESTIONÁRIO, CONFORME COLETA DE DADOS: MÉDIA GERAL

	INDICADORES	**MÉDIA**
1.	FORMAÇÃO	8,5
2.	CONDIÇÕES DE TRABALHO	6,4
3.	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	9,3
4.	IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	8,4
5.	APOIOS PESSOAIS	9,8

6. SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	5,4
7. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	1,3
8. PLANEJAMENTO COLABORATIVO	6,2
9. QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	5,8
10. AVALIAÇÃO	6,2
11. PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM	4,0
12. REDE DE APOIO NA ESCOLA	3,5
13. RELACIONAMENTOS SOCIAIS	1,4
14. POLÍTICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA	7,7
15. AUTOAVALIAÇÃO	9,0
16. CULTURA ESCOLAR	7,2
17. DEMANDAS FORMATIVAS	7,4
18. FORMAÇÃO CONTINUADA	6,3
19. PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA	5,8
20. RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	6,1
21. TRABALHO COLABORATIVO	4,2

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Na pontuação geral, pudemos observar que cinco dos 21 indicadores (24%) foram considerados pelos professores como muito bons: formação; atendimento educacional especializado; identificação do/as estudantes com altas habilidades/superdotação; apoios pessoais e autoavaliação. Os ressaltamos em cor verde, tendo em vista que, ao olhar para esses números, é possível considerar que esses aspectos têm sido traduzidos de forma positiva na percepção dos atores que atuam as políticas específicas para essa área no estado do Paraná.

Do total, oito indicadores foram pontuados como bons (38%): condições de trabalho; planejamento colaborativo; avaliação; política de inclusão da escola; cultura escolar; demandas formativas; formação continuada e recursos para altas habilidades/superdotação. Deixamos em branco esses resultados, pois, ainda que estejam dentro do intervalo considerado bom, alguns pontos ficaram no limiar com o limite do que é considerado regular. Sendo assim, há que se dar atenção para identificar nas respostas dos professores o que é necessário ser revisto nas políticas públicas voltadas para superdotação.

Os próximos indicadores revelam as fragilidades das políticas, 4 foram avaliados como regular (19%) e abrangem: suportes pedagógicos para aluno/as com

altas habilidades/superdotação; qualidade da prática pedagógica; parceria externa e colaboração na escola; trabalho colaborativo. Esses indicadores também apresentaram resultados semelhantes no estudo de Bortolotto (2022), que aplicou o mesmo instrumento na rede estadual de ensino do Paraná, mas com foco nos estudantes com transtorno do espectro autista. Desse modo, são pontos que atingem mais do que uma área da educação especial.

Finalmente, foram agrupados os resultados considerados fracos e insuficientes, com 2 (8,5%) indicadores cada, por emitirem sinal de alerta durante o procedimento de análise, evidenciando a falta de trabalho colaborativo, são eles, respectivamente: cultura escolar inclusiva; parceria com professores do ensino comum; rede de apoio na escola; relacionamentos sociais.

Os resultados também foram sintetizados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1: RESULTADOS DOS INDICADORES DO QUESTIONÁRIO, CONFORME COLETA DE DADOS: MÉDIA GERAL

LEGENDA		
1. FORMAÇÃO	2. CONDIÇÕES DE TRABALHO	3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
4. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM AH/SD	**5.** APOIOS PESSOAIS	**6.** SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS AH/SD
7. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	**8.** PLANEJAMENTO COLABORATIVO	**9.** QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
10. AVALIAÇÃO	**11.** PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM	**12.** REDE DE APOIO NA ESCOLA
13. RELACIONAMENTOS SOCIAIS	**14.** POLÍTICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA	**15.** AUTOAVALIAÇÃO
16. CULTURA ESCOLAR	**17.** DEMANDAS FORMATIVAS	**18.** FORMAÇÃO CONTINUADA
19. PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA	**20.** RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	**21.** TRABALHO COLABORATIVO

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Para uma melhor visualização das respostas de todos os professores para cada indicador, apresentamos uma comparação de avaliação entre eles (como consta no Quadro 10), agrupando a proporção de indicadores considerados bons e muito bons (porção verde), assim como os indicadores fracos e insuficientes (porção vermelha) e deixando no entremeio a proporção de indicadores considerados regulares (porção laranja).

QUADRO 10: REPRESENTAÇÃO VISUAL DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO: COMPARAÇÃO INDIVIDUAL E POR INDICADORES

PARTICIPANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P-01	9,0	6,0	10,0	10,0	5,0	3,0	1,0	6,0	10,0	10,0	4,0	4,0	1,0	7,0	9,0	8,0	4,0	7,0	6,0	6,0	5,0
P-02	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	3,0	3,0	6,0	5,0	9,0	7,0	4,0	1,0	8,0	10,0	6,0	8,0	5,0	5,0	6,0	4,0
P-03	9,0	6,0	10,0	10,0	4,0	8,0	3,0	7,0	10,0	9,0	7,0	4,0	2,0	9,0	10,0	7,0	5,0	6,0	4,0	6,0	5,0
P-04	10,0	6,0	10,0	7,0	10,0	4,0	3,0	8,0	5,0	10,0	4,0	4,0	2,0	7,0	10,0	8,0	9,0	8,0	7,0	10,0	5,0
P-05	9,0	8,0	10,0	8,0	10,0	6,0	3,0	6,0	5,0	4,0	0,0	4,0	3,0	5,0	10,0	8,0	9,0	6,0	7,0	6,0	4,0
P-06	10,0	6,0	5,0	8,0	10,0	5,0	1,0	10,0	7,0	7,0	7,0	4,0	1,0	10,0	9,0	6,0	8,0	9,0	10,0	6,0	6,0
P-07	5,0	3,0	10,0	7,0	10,0	10,0	0,0	6,0	5,0	4,0	0,0	4,0	1,0	8,0	10,0	6,0	8,0	7,0	7,0	8,0	2,0
P-08	6,0	3,0	10,0	7,0	7,0	9,0	0,0	8,0	7,0	4,0	3,0	4,0	1,0	8,0	10,0	10,0	8,0	7,0	1,0	6,0	5,0
P-09	10,0	8,0	10,0	9,0	10,0	9,0	1,0	8,0	7,0	7,0	7,0	4,0	1,0	10,0	10,0	10,0	8,0	5,0	3,0	0,0	1,0
P-10	7,0	8,0	10,0	3,0	10,0	4,0	0,0	3,0	7,0	8,0	0,0	4,0	1,0	4,0	8,0	4,0	3,0	8,0	4,0	10,0	3,0
P-11	9,0	8,0	10,0	9,0	10,0	4,0	2,0	8,0	8,0	7,0	4,0	3,0	1,0	7,0	9,0	4,0	6,0	6,0	8,0	6,0	4,0
P-12	9,0	1,0	10,0	9,0	10,0	7,0	1,0	6,0	0,0	6,0	0,0	4,0	2,0	9,0	8,0	10,0	8,0	3,0	5,0	6,0	1,0
P-13	10,0	7,0	10,0	5,0	10,0	8,0	1,0	8,0	2,0	6,0	1,0	3,0	1,0	8,0	10,0	6,0	8,0	7,0	6,0	8,0	4,0
P-14	8,0	9,0	10,0	8,0	10,0	8,0	1,0	7,0	7,0	5,0	7,0	4,0	1,0	8,0	10,0	6,0	8,0	7,0	8,0	8,0	5,0
P-15	9,0	8,0	7,0	10,0	10,0	9,0	1,0	7,0	5,0	6,0	7,0	4,0	1,0	10,0	9,0	9,0	9,0	7,0	10,0	10,0	6,0
P-16	9,0	6,0	10,0	9,0	10,0	9,0	1,0	6,0	6,0	6,0	4,0	4,0	1,0	10,0	10,0	10,0	8,0	6,0	5,0	6,0	3,0
P-17	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	5,0	1,0	8,0	8,0	4,0	7,0	4,0	2,0	8,0	9,0	9,0	8,0	6,0	1,0	4,0	5,0
P-18	9,0	8,0	10,0	9,0	10,0	5,0	2,0	8,0	7,0	6,0	4,0	2,0	1,0	10,0	10,0	10,0	8,0	5,0	9,0	8,0	4,0
P-19	9,0	8,0	10,0	8,0	10,0	9,0	1,0	6,0	3,0	7,0	1,0	4,0	1,0	10,0	10,0	10,0	8,0	6,0	9,0	10,0	6,0
P-20	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	4,0	3,0	8,0	5,0	6,0	3,0	4,0	2,0	8,0	9,0	10,0	9,0	7,0	0,0	8,0	5,0
P-21	4,0	6,0	10,0	7,0	10,0	4,0	1,0	4,0	3,0	10,0	4,0	3,0	1,0	6,0	5,0	3,0	8,0	7,0	0,0	4,0	3,0
P-22	9,0	8,0	10,0	6,0	10,0	3,0	0,0	5,0	3,0	6,0	0,0	4,0	1,0	8,0	9,0	8,0	8,0	7,0	7,0	6,0	4,0
P-23	9,0	3,0	10,0	9,0	10,0	4,0	3,0	10,0	5,0	10,0	7,0	4,0	1,0	7,0	9,0	10,0	6,0	6,0	9,0	6,0	5,0
P-24	10,0	1,0	10,0	9,0	10,0	8,0	1,0	8,0	7,0	7,0	4,0	4,0	1,0	10,0	10,0	9,0	8,0	7,0	8,0	10,0	6,0
P-25	10,0	8,0	10,0	9,0	10,0	6,0	3,0	8,0	3,0	2,0	0,0	2,0	0,0	10,0	10,0	2,0	9,0	7,0	8,0	10,0	5,0
P-26	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	9,0	0,0	5,0	5,0	6,0	4,0	3,0	1,0	8,0	9,0	8,0	9,0	6,0	6,0	0,0	5,0
P-27	10,0	6,0	8,0	4,0	10,0	0,0	4,0	6,0	7,0	3,0	7,0	3,0	1,0	10,0	10,0	10,0	8,0	8,0	2,0	8,0	5,0
P-28	9,0	5,0	8,0	4,0	10,0	8,0	0,0	6,0	10,0	6,0	7,0	4,0	3,0	8,0	6,0	7,0	3,0	2,0	0,0	0,0	5,0
P-29	9,0	3,0	10,0	8,0	10,0	6,0	0,0	6,0	8,0	3,0	4,0	3,0	1,0	8,0	8,0	6,0	8,0	6,0	9,0	8,0	5,0
P-30	9,0	8,0	10,0	6,0	10,0	6,0	2,0	5,0	3,0	7,0	4,0	3,0	3,0	7,0	9,0	4,0	8,0	7,0	10,0	8,0	3,0
P-31	5,0	5,0	10,0	10,0	10,0	1,0	0,0	3,0	5,0	10,0	0,0	2,0	1,0	5,0	8,0	9,0	8,0	3,0	6,0	10,0	4,0
P-32	10,0	3,0	5,0	10,0	10,0	7,0	1,0	6,0	1,0	9,0	1,0	4,0	1,0	7,0	10,0	10,0	9,0	7,0	10,0	10,0	6,0
P-33	8,0	8,0	10,0	10,0	10,0	6,0	1,0	8,0	5,0	3,0	6,0	4,0	1,0	7,0	10,0	10,0	8,0	7,0	5,0	8,0	4,0
P-34	4,0	6,0	10,0	10,0	10,0	1,0	3,0	2,0	3,0	6,0	7,0	4,0	2,0	6,0	8,0	4,0	4,0	7,0	7,0	6,0	3,0
P-35	10,0	6,0	10,0	8,0	10,0	10,0	1,0	8,0	7,0	3,0	7,0	3,0	1,0	10,0	10,0	9,0	9,0	4,0	5,0	10,0	3,0
P-36	10,0	6,0	10,0	7,0	10,0	4,0	0,0	8,0	8,0	10,0	4,0	4,0	2,0	3,0	10,0	6,0	9,0	7,0	8,0	0,0	5,0
P-37	9,0	9,0	10,0	10,0	8,0	6,0	1,0	6,0	7,0	7,0	4,0	4,0	1,0	6,0	10,0	7,0	9,0	6,0	5,0	6,0	4,0
P-38	9,0	8,0	10,0	8,0	10,0	2,0	2,0	1,0	3,0	6,0	0,0	4,0	1,0	10,0	6,0	5,0	8,0	6,0	6,0	6,0	4,0
P-39	9,0	8,0	1,0	9,0	10,0	3,0	3,0	2,0	10,0	7,0	4,0	3,0	3,0	7,0	6,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	3,0
P-40	10,0	6,0	10,0	9,0	10,0	3,0	1,0	6,0	5,0	10,0	7,0	3,0	2,0	7,0	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0	6,0	4,0
P-41	7,0	6,0	10,0	9,0	10,0	2,0	1,0	8,0	6,0	3,0	0,0	3,0	1,0	5,0	10,0	9,0	8,0	6,0	2,0	8,0	4,0
P-42	9,0	6,0	10,0	9,0	10,0	5,0	1,0	8,0	8,0	7,0	4,0	4,0	2,0	7,0	9,0	5,0	8,0	6,0	0,0	4,0	4,0
P-43	9,0	6,0	10,0	9,0	10,0	10,0	1,0	10,0	7,0	10,0	4,0	4,0	1,0	10,0	10,0	10,0	9,0	5,0	10,0	10,0	6,0
P-44	7,0	3,0	10,0	8,0	10,0	2,0	1,0	8,0	8,0	3,0	0,0	4,0	1,0	6,0	9,0	8,0	9,0	9,0	10,0	10,0	6,0
P-45	5,0	3,0	10,0	7,0	10,0	6,0	0,0	6,0	3,0	6,0	0,0	3,0	2,0	1,0	7,0	1,0	8,0	3,0	4,0	0,0	4,0
P-46	7,0	6,0	10,0	9,0	10,0	2,0	1,0	8,0	6,0	3,0	0,0	3,0	1,0	5,0	10,0	9,0	8,0	6,0	2,0	8,0	4,0
P-47	9,0	8,0	7,0	6,0	10,0	1,0	1,0	3,0	10,0	3,0	6,0	3,0	1,0	10,0	4,0	3,0	1,0	5,0	3,0	0,0	5,0
P-48	9,0	8,0	10,0	9,0	10,0	0,0	3,0	4,0	7,0	6,0	4,0	2,0	3,0	8,0	4,0	0,0	2,0	8,0	7,0	4,0	1,0
P-49	10,0	9,0	10,0	10,0	10,0	3,0	1,0	6,0	6,0	6,0	7,0	3,0	2,0	7,0	9,0	10,0	9,0	10,0	8,0	6,0	4,0
P-50	10,0	8,0	10,0	9,0	10,0	2,0	1,0	5,0	2,0	6,0	4,0	3,0	1,0	6,0	8,0	7,0	6,0	8,0	3,0	0,0	1,0
P-51	7,0	9,0	10,0	9,0	10,0	8,0	3,0	6,0	5,0	7,0	7,0	3,0	1,0	8,0	10,0	10,0	8,0	8,0	8,0	10,0	5,0
P-52	10,0	9,0	10,0	10,0	10,0	4,0	1,0	5,0	5,0	8,0	7,0	3,0	2,0	7,0	10,0	10,0	8,0	6,0	10,0	6,0	4,0
P-53	9,0	6,0	6,0	10,0	10,0	9,0	1,0	5,0	5,0	7,0	7,0	3,0	3,0	8,0	9,0	10,0	8,0	7,0	8,0	4,0	5,0
P-54	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	5,0	1,0	5,0	7,0	6,0	4,0	4,0	1,0	8,0	10,0	9,0	8,0	7,0	4,0	6,0	5,0
P-55	8,0	8,0	10,0	7,0	10,0	4,0	1,0	5,0	5,0	6,0	3,0	4,0	2,0	10,0	10,0	8,0	8,0	5,0	8,0	6,0	4,0
P-56	9,0	8,0	10,0	10,0	10,0	8,0	4,0	6,0	5,0	1,0	4,0	4,0	1,0	8,0	10,0	8,0	8,0	8,0	9,0	8,0	5,0
P-57	10,0	3,0	10,0	9,0	10,0	7,0	1,0	6,0	3,0	3,0	6,0	4,0	3,0	8,0	10,0	9,0	9,0	6,0	4,0	6,0	4,0
P-58	8,0	8,0	10,0	9,0	10,0	8,0	4,0	5,0	10,0	5,0	7,0	4,0	1,0	9,0	8,0	7,0	8,0	3,0	5,0	0,0	1,0
P-59	5,0	3,0	2,0	5,0	10,0	6,0	0,0	6,0	5,0	6,0	4,0	3,0	1,0	8,0	9,0	5,0	9,0	3,0	4,0	4,0	5,0
P-60	9,0	9,0	10,0	8,0	10,0	5,0	3,0	5,0	5,0	10,0	7,0	3,0	1,0	7,0	10,0	7,0	8,0	7,0	6,0	6,0	3,0
P-61	7,0	3,0	8,0	7,0	10,0	8,0	0,0	10,0	3,0	7,0	4,0	4,0	1,0	8,0	10,0	9,0	8,0	8,0	2,0	6,0	5,0
P-62	9,0	8,0	10,0	9,0	10,0	6,0	1,0	6,0	6,0	6,0	3,0	4,0	1,0	8,0	10,0	3,0	8,0	5,0	6,0	6,0	6,0
P-63	9,0	6,0	10,0	9,0	10,0	3,0	2,0	6,0	5,0	9,0	7,0	4,0	1,0	8,0	10,0	4,0	3,0	6,0	6,0	6,0	5,0
P-64	6,0	8,0	5,0	9,0	10,0	5,0	0,0	4,0	8,0	10,0	0,0	3,0	1,0	8,0	8,0	4,0	1,0	5,0	5,0	8,0	3,0
P-65	10,0	6,0	10,0	9,0	10,0	7,0	0,0	8,0	8,0	6,0	4,0	3,0	1,0	10,0	10,0	9,0	8,0	5,0	3,0	8,0	3,0
P-66	8,0	3,0	10,0	9,0	10,0	4,0	0,0	4,0	10,0	4,0	4,0	3,0	1,0	7,0	5,0	4,0	6,0	6,0	8,0	6,0	4,0

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

As respostas dos 66 participantes parecem consistentes para apontar os indicadores menos bem avaliados assinalados em vermelho (6, 7, 11, 12, 13, 21) e os melhor avaliados, assinalados em verde (1, 2, 3, 4, 14, 15, 17 e 18).

A partir do quadro, fica evidente que a baixa pontuação de três dos indicadores se deu em todas as regiões do estado, evidenciando a fragilidades dos aspectos que envolvem a cultura escolar inclusiva; a rede de apoio na escola e os

relacionamentos sociais. Em contrapartida, alguns indicadores considerados muito bons, foram mal avaliados por alguns professores, a exemplo, apoios pessoais e autoavaliação. Entretanto, chamamos atenção para o indicador condições de trabalho, que foi bem avaliado, no geral; porém, pudemos identificar 14 participantes que consideram estar num nível fraco e insuficiente.

A divisão em eixos, considerando os indicadores classificados dentro de cada uma delas, permitiu aprofundarmo-nos na análise desses dados a partir da Teoria da Atuação de Políticas, entrelaçando os contextos de influência e produção de texto e nos amparando em estudos já publicados, que discutem as questões que emergem no contexto de prática.

5.2 FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Este primeiro eixo de análise concentra os indicadores 1 e 18, concernentes à formação dos participantes da pesquisa. O primeiro abrange itens referentes à formação e experiência na área da educação especial, enquanto o segundo compreende a formação continuada especificamente na área das altas habilidades/superdotação.

O resultado da média geral do primeiro indicador foi “muito bom” (8,5), tendo melhor avaliação no leste do estado e menor, na região oeste, com variação de 0,7 pontos entre a maior e menor nota.

QUADRO 11 – RESULTADO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

INDICADOR 1: FORMAÇÃO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
8,9 Muito Bom	8,5 Muito bom	8,2 Muito bom	8,3 Muito bom	**8,5** **Muito Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Por outro lado, no indicador 18, a avaliação dos professores caiu para “bom” (6,3). Aqui a menor nota atribuída se deu na região norte, já a maior foi na região oeste. A diferença entre as extremidades dos valores ficou em 1,1 pontos.

QUADRO 12 – RESULTADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 18: FORMAÇÃO CONTINUADA				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
6,4 Bom	5,8 Regular	6,7 Bom	6,5 Bom	**6,3** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Verificamos que as respostas respeitam o disposto na Instrução 14/2018-SUED/SEED, uma vez que os participantes possuem licenciatura e também cursos de formação na área específica das AH/SD.

Apesar da diferença entre as duas avaliações, esses dois indicadores foram bem avaliados pelos participantes da pesquisa, revelando que nos últimos dois anos a SEED/PR vem ofertando cursos de formação específica para os professores atuantes nas salas de recursos para AH/SD, como apontaram as participantes do grupo focal:

> “Acho que nunca teve tanta formação de professor” (P2-O)
>
> “Desse último trimestre que eu vi que o núcleo aqui está investindo muito, quer identificar os alunos, querem abrir mais salas e começaram a fazer curso correndo. Só que é como eu falei, a dificuldade é você saber ser um professor de altas habilidades” (P1-S).

No segundo relato, observamos uma crítica da professora com o fato de que a formação por si só não é o suficiente, pois ela acredita que ser uma professora que atenda às especificidades de estudantes com AH/SD demanda outras habilidades, como criatividade, versatilidade, curiosidade, compreender que o estudo é constante e que cada estudante, apesar de características comuns entre eles, é singular.

Ao mesmo tempo, também identificamos em outros relatos que, ainda, há insuficiência neste aspecto:

> “eu vi essa deficiência de ter professor formado para entender essas salas de altas habilidades. [...] que foi uma das reclamações dos alunos quando eu entrei que aquela professora lá era de educação física. Daí ela só dava educação física, que a outra era de matemática daí só dava matemática” (P1-S).

> “[...] mas ainda existe a falta, existe a necessidade de procura de pesquisa e tudo mais” (P2-0).

Ao mesmo tempo, no contexto de prática, também foi verificado que esses educadores buscam por conta própria a sua formação continuada por meio de estudos para exercerem melhor sua atividade docente, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

> “Depois que eu conheci essas crianças e esse pessoal, eu senti muita vontade de entrar para esse mundo, então fui estudar. [...] E fui só estudar altas habilidades. Então fui fazer a pós e fazer todos os cursos que tinham, todos os ConBraSD, de tinham, a gente ia. E nós éramos muito incentivados a escrever, então todas as participações nossas não eram só ir para o Congresso, mas era levar artigos das nossas experiências. Então, isso era uma coisa que a gente fazia. Com muito prazer” (P1-N).

> “Eu tive que ler tudo, tive que ler muito sobre Renzulli, Gardner, eu sempre fui fã de Gardner, para poder entender um pouco melhor como funciona isso” (P1-L).

> “Quando eu cheguei na sala de recurso para fazer a identificação de aluno, me passaram os livros do MEC, aquela coleção do MEC, livro um, dois, três e eu tinha que identificar baseado naquilo. E o questionário da Suzana. Então, a partir disso a gente foi montando esse protocolo, que então era mais extenso e hoje a gente enxugou. Porque a gente entende que a área já está mais sólida. As pessoas que estão na área estão buscando mais conhecimento” (P1-N).

A compreensão das singularidades, bem como do trabalho pedagógico com estudantes com AH/SD demandam uma formação constante, pois cada aluno traz consigo habilidades e combinações distintas. No estudo de Lima e Moreira (2018, p. 284), com professores do Ensino Superior frente ao atendimento a esse grupo de estudantes, defenderam que “[...] é importante que o professor conheça mais sobre esta área, pois entendemos que a concepção que se tem pode ser determinante para identificação”, e completam o argumento explicando que esse conhecimento é imprescindível para “a organização de estratégias pedagógicas que atendam a demanda para aprendizagens desse alunado” (LIMA; MOREIRA, 2018, p. 284).

O eixo de formação, dentro das dimensões contextuais, pode ser classificado como culturas profissionais, tendo em vista que nossos participantes da pesquisa são professores e a referida dimensão tem por objetivo examinar os valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45). Os autores apontam que "a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem nas respostas políticas de forma particular" (ibid., p. 45). A busca por formações extras àquelas ofertadas pela mantenedora revela-se como solução encontrada numa perspectiva micro de se atuar a política no contexto de prática. Sentindo a necessidade de mais conhecimentos para exercer as funções atribuídas pela normativa estadual, as professoras tomaram iniciativa de aperfeiçoar sua formação com iniciativas pessoais e recursos próprios. É interessante que, da maneira como o expuseram, esse aspecto é visto por elas como algo positivo, a vontade de desenvolver melhor o trabalho com os alunos que atendem.

Diante dos relatos das professoras, sobre a categorização dos atores de políticas, pudemos identificar os tipos receptores e críticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os primeiros, aceitando a situação como estava posta e assumindo as responsabilidades de concretização da política, demonstrando dependência da política e conformidade, ou seja, estão em busca "de orientações e direção" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 93). Retomamos um recorte de uma das professoras, em relação à falta de formação que deveria ser ofertada pela mantenedora, mas era buscada com recursos próprios: "[...] Então, isso era uma coisa que a gente fazia. Com muito prazer" (P1-N).

Enquanto aos críticos, os quais "mantêm um contradiscurso [...] proporcionando uma maneira diferente de falar e pensar sobre a política" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 92), reconhecem a distância entre o que está na letra da lei, ou seja, produzido em texto na política, e o que se encontra no contexto de prática, como mostra esse trecho de uma das professoras: "eu vi essa deficiência de ter professor formado para entender essas salas de altas habilidades" (P1-S).

5.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO

O segundo eixo trata das condições de trabalho e traz os dados do Indicador 2, o qual abarca informações sobre situação funcional e regime de trabalho, bem como faixa salarial, carga horária semanal e quantidade de escolas trabalhadas.

A avaliação também apresentou como resultado da média geral “bom” (6,4), tendo sido melhor avaliado pelas regiões leste e sul e menos pontuado pelas regiões norte e oeste, com intervalo de 1,2 pontos.

QUADRO 13 – RESULTADO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 2: CONDIÇÕES DE TRABALHO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
7,1 Bom	5,9 Regular	6,1 Bom	6,8 Bom	**6,4** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação às condições de trabalho, retomamos o funcionamento de distribuição de aula na rede estadual de ensino do Paraná, em que o professor pode escolher aulas extraordinárias para complementar sua carga horária, dessa forma, as vagas das salas de recursos multifuncionais são preenchidas tanto por professores concursados quanto por contrato temporário, desde que atendam à formação já explicitada.

Desse modo, não há garantia de que o professor que atua num ano na sala de recursos de altas habilidades/superdotação conseguirá dar continuidade ao seu trabalho no ano seguinte, o que traz muita incerteza e insatisfação no contexto de prática, como foram apontadas pelas participantes do grupo focal:

> “[...] Não sei se volto ano que vem. Por quê? Porque nós temos outra vez a escolha de vagas. Então não é uma coisa estável” (P1-L).

> “O professor vai lá, ele está na fila para escolher aula, ele pega a aula. Então não existe uma lei que garanta, ou que um diretor escolha. O NAAH/S não pode fazer isso. A SEED não pode fazer isso. Essas são solicitações que vêm sendo feitas há anos e nada conseguiu ser feito ainda. Talvez agora, com a Escola de Referência, tenha uma mudança nesse pensamento, devido à criação de um serviço novo” (P1-N).

> “Outra coisa que me frustra muito, esses cursos que eles dão o tempo todo, todo ano muda os professores, aí eu tenho que escutar sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa. Sim, me desculpe, eu sou obrigada a escutar. Se eu não participar de uma reunião dessa técnica aí eu tenho que mandar um papel dizendo por que eu não compareci. Então eu acabo sendo que meio que obrigada a ouvir sempre a mesma coisa e isso também é bem cansativo” (P2-L).

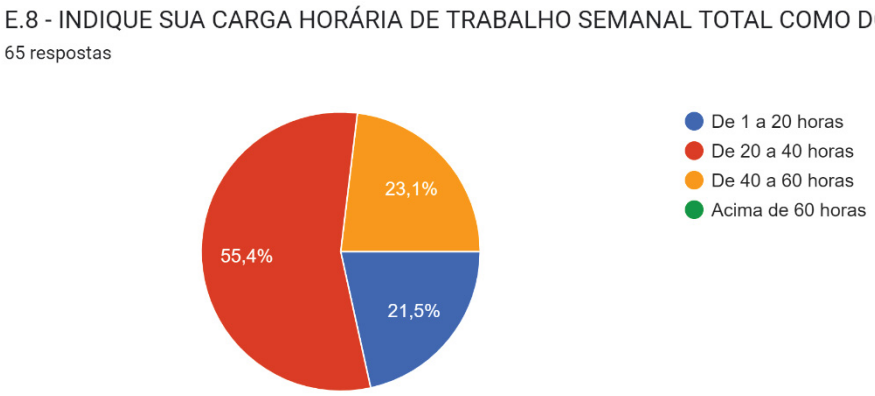
Esta rotatividade de professores gera impacto na continuidade do desenvolvimento do trabalho já iniciado anteriormente, o que foi constatado também na dissertação de mestrado de Vieira (2020), que discutiu o AEE para AH/SD na rede pública estadual do NRE de Cascavel, região oeste do Paraná. Na discussão de dados, a pesquisadora abordou a seleção profissional para atuação nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD. Nas entrevistas que realizou com diretores de escolas, dois deles declararam que: “[...] cada ano é um professor diferente” e que “a escolha do profissional é realizada por meio de contratação via NRE e geralmente não há a continuidade do trabalho devido os professores da Sala de Recursos não estarem fixados nos estabelecimentos de ensino [...]” (VIEIRA, 2020, p. 135). A autora reitera o que já discorremos nos nossos achados:

> Não existe amparo legal, em nível federal, que estabeleça critérios que autorizem professores com formação ou experiência anterior na área de AH/SD a terem prioridade para assumir as turmas das SRM. As resoluções estaduais poderiam oferecer a manutenção da equipe de professores para a continuidade do trabalho, pois a rotatividade de professores é um agravante citado pelos diretores (ibid., p. 135).

Ainda que possamos considerar que a formação dispensada a esse professor que voltará para o ensino comum contribua para que ele, supostamente, esteja preparado para o enriquecimento curricular dos estudantes com AH/SD que encontrarão em suas turmas, tendo em vista a formação prévia e sua experiência no AEE, também pode ser visto como um desperdício de investimento de recursos em formação específica, pois ela precisará ser retomada a cada ano, já que sempre haverá docentes iniciantes. Destarte, de acordo com o desabafo de uma das professoras, para quem continua a atuar nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD, os cursos seriam uma oportunidade de aprofundar novos conhecimentos acerca do AEE. Entretanto, os temas básicos são sempre retomados.

Outro aspecto não menos importante é de que a proposta de diálogo entre os professores do AEE e os professores do ensino comum, conforme propõe a PNEEPEI (BRASIL, 2008), onde os estudantes com AH/SD estão inseridos, não se efetiva, pois grande parte deles atuam em outras disciplinas e outras escolas no turno de estudo do aluno atendido nas salas de recursos, como demonstra o gráfico em relação à carga horária trabalhada por eles.

GRÁFICO 2 – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL COMO DOCENTE



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao somarmos aqueles que trabalham entre 20h e 40h e os que chegam até 60h (78,5%), precisamos considerar que a maioria não consegue vaga na mesma escola da sala de recursos, isto porque, frente às condições de trabalho, no sistema brasileiro de educação, e não diferente no estado do Paraná, “geralmente, os professores assumem uma extensa carga horária de atividades em sala de aula, em uma ou mais instituições de ensino públicas ou privadas” (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 171). E, ainda que o professor da sala de recursos consiga completar sua carga horária na mesma instituição, está envolvido com as atividades da sua outra disciplina, pois os professores do ensino comum também estão consumidos pela precariedade das condições de trabalho docente, acumulando, cada vez mais responsabilidades para além daquelas relacionadas aos aspectos pedagógicos, como explicitam Brito, Prado e Nunes (2017, p. 170):

> Essas novas atribuições, marcadas pelo alargamento das atividades docentes, surgem dentro de uma carga horária que não se dilata, não se amplia. Assiste-se, então, a uma ampliação da jornada de trabalho e um processo de responsabilização docente aliado ao lado perverso da

> autointensificação do trabalho, pois muitas das questões atribuídas ao professor não podem ser resolvidas por ele, já que ele não dispõe de recursos e tampouco condições para fazer esses enfrentamentos.

Além disso, os que trabalham até 20h (carga mínima na rede estadual de ensino do Paraná), 21,5%, não estão presentes no horário oposto à sua jornada, o que afeta a inclusão dos estudantes com AH/SD, é como se ele estivesse estudando em sistemas de educação paralelos.

O estudo de Nozu e Bruno (2015, p. 17-18) sobre o ciclo de políticas no contexto da educação especial, ao analisar o contexto da prática, buscou refletir sobre elementos da interface entre a atuação do AEE nas salas de recursos multifuncionais e o trabalho realizado nas salas comuns:

> [...] Os dados acenaram para a fragilidade e/ou inexistência de uma articulação sistematizada, intencional, planejada entre o ensino especializado e o ensino comum. Ainda, atentou-se às relações de poder existentes entre os professores comuns e os professores especialistas e, dessa forma, às interpretações, às resistências, às recriações da política pelos agentes do contexto da prática.

Tendo em vista a Teoria da Atuação, dentro das dimensões contextuais, as condições de trabalho se enquadram nos contextos materiais, que abrangem os aspectos físicos da escola, como edifícios, a tecnologia disponível, a infraestrutura da instituição, assim como incorpora ainda os funcionários, pois Ball, Maguire e Braun (2016, p. 56) acreditam que “(...) os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola (...)”. Neste sentido, a mantenedora não oferece, no contexto da prática, condições para que a política se efetive, para que a inclusão dos estudantes com AH/SD aconteça no ensino comum dada as situações de distribuição de aulas.

Quanto à categorização dos atores de política, assim como no eixo anterior, os relatos das professoras revelaram-se como críticos, “Outra coisa que me frustra muito, esses cursos que eles dão o tempo todo, todo ano muda os professores, aí eu tenho que escutar sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa” P2-L; e receptores, “[...] Não sei se volto ano que vem. Por quê? Porque nós temos outra vez a escolha de vagas. Então não é uma coisa estável” (P1-L).

Entretanto, quando uma delas coloca que o problema está no sistema, toma um posicionamento, mesmo com um viés crítico, também de narradora da política: “Essas são solicitações que vem sendo feitas há anos e nada conseguiu ser feito

ainda. Talvez agora, com a Escola de Referência, tenha uma mudança nesse pensamento, devido à criação de um serviço novo" (P1-N). Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 79):

> Narrativas podem ser feitas para funcionar por meio do "princípio de integração", as quais unem políticas e a própria escola, mas essa integração não é sempre bem-sucedida, às vezes os professores não se veem como personagens da história "oficial" da escola.

Ao mesmo tempo que a participante critica as solicitações não atendidas, também narra novas possibilidades diante das mudanças que estão acontecendo no AEE paranaense, conforme descrevemos na seção 4, em trecho específico sobre a realidade do estado.

5.4 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Subdividimos este eixo em quatro partes para que a análise do contexto de prática pudesse nos trazer evidências mais precisas sobre cada uma delas; para tanto, o organizamos em: Atendimento Educacional Especializado: os estudantes com AH/SD; os professores das salas de recursos de AH/SD; o trabalho colaborativo entre professores da sala de recursos para AH/SD e professores do ensino comum; a participação da escola.

Entretanto, antes de continuarmos com a análise, vamos demarcar o conceito de inclusão em educação no qual nos baseamos. De acordo com Santos e Senna (2020, p. 956), inclusão:

> [...] representa um processo de luta contra qualquer tipo de barreira à participação e isso nos revela a amplitude desse processo que envolve diversas instancias de nossas vidas. Quando focamos na arena educacional, pensamos na participação e na aprendizagem de todo e qualquer sujeito que porventura esteja enfrentando barreiras.

A autora defende que não faz sentido a utilização da palavra "inclusiva" como adjetivação da "educação", tendo em vista que a inclusão é processo, sendo assim, não há linha de chegada, mas, trata-se de uma caminhada constante e atenta aos processos de inclusão e/ou exclusão resultantes de culturas, políticas e práticas. Contudo, conforme explicação da pesquisadora:

> Não se trata de uma tarefa fácil. Ao contrário, é uma tarefa que demanda trabalho, dedicação e, acima de tudo, vontade para modificar processos

> excludentes dos níveis micro (ex: individual e da sala de aula), meso (ex: escola e redes locais) e macro (ex: redes nacionais e internacionais). Isso tudo considerando que há relações culturais (nossos valores, sentimentos e pensamentos), políticas (nossos acordos e intenções) e práticas (nossas ações propriamente ditas), que estão sempre em relação dialética e complexa (ibid., p.957).

Partindo da premissa de que transformações são necessárias e envolvem não apenas os professores atuantes em salas de recursos multifuncionais para AH/SD, esta perspectiva nos auxiliou na discussão dos dados em relação à inclusão em educação de estudantes superdotados na rede estadual de ensino do Paraná, analisando a relação entre os contextos de análise de políticas da ACP, neste momento, focado no contexto da prática.

5.4.1 Atendimento Educacional Especializado: estudantes com AH/SD

Neste tópico, referente ao atendimento educacional especializado com foco nos alunos, são discutidos os dados coletados por meios das questões abrangidas pelos Indicadores III, IV, V, VI e XIII.

Em relação ao Indicador III, os itens investigaram sobre modelo, carga horária e local em que ocorre o AEE, o qual foi avaliado como “muito bom” (9,3), apresentando maior valor na região oeste, dividindo uma nota alta com as regiões leste e norte. A região sul apresentou menor avaliação, no entanto, ainda dentro da escala de alto desempenho neste quesito. Desta maneira, os números apresentam adequação dos itens que incorporam este indicador.

QUADRO 14 – RESULTADO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 3: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
9,1 Muito Bom	9,5 Muito bom	9,9 Muito bom	8,4 Muito bom	**9,3** **Muito Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O próximo indicador investigou a identificação do/a estudante com AH/SD, contemplando questões sobre laudo/parecer pedagógico, ou seja, se os alunos atendidos nas salas de recursos para AH/SD possuem algum tipo de avaliação para participação, se os professores das salas de recursos participam da elaboração do planejamento educacional individualizado e dos pareceres, bem como se há participação da gestão, família, aluno.

A avaliação dos participantes da pesquisa também considerou “muito bom” (8,4) os aspectos investigados neste indicador, apresentando uma variação muito baixa entre as regiões (0,4).

QUADRO 15 – RESULTADO DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 4: IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM AH/SD				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
8,5 Muito Bom	8,4 Muito bom	8,1 Muito bom	8,3 Muito bom	**8,4** **Muito Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Salientamos que a identificação dos estudantes que apresentam características de AH/SD faz parte das atribuições dos professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD, assim como o planejamento, conforme consta na Instrução nº 10/11-SUED/SEED, função exercida por eles como emergiu no grupo focal, tanto no aspecto da identificação quanto do planejamento:

> “com relação à identificação, hoje eu acho que a gente avançou muito, sabe? Nós que já estamos dez anos, vai fazer dez anos que eu estou nessa área. A gente avançou muito. A gente tem que estudar muito ainda, mas ainda é uma preocupação muito grande o uso dos instrumentos” (P1-O).

> “a gente precisa dar visibilidade. O quanto esses estudantes ficam felizes em saber que eles podem ter a oportunidade. Por que a gente deve olhar só para aquele aluno que tem a baixa deficiência? Não acreditar no potencial desses que têm os indicadores, né? E a gente sempre fala com esse cuidado: os indicadores de altas habilidades/superdotação. A gente não está querendo colocar rótulos em nenhum desses estudantes ou estigmas, né?” (P2-O).

> “entre você ter o conhecimento, ter o documento e você planejar um atendimento há um longo caminho. [...] É um sujeito muito complexo, onde ele tem vários desenvolvimentos num só. Então é um aluno que a gente identifica o desenvolvimento humano dele. Mas dentro desse desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo, até as questões sociais e as questões acadêmicas, então tudo isso você tem que conhecer” (P1-O).
>
> “E a gente vai aprendendo, vai aprendendo que muita coisa pode ser efetivada assim que as avaliações elas tenham um cunho de um perfil e de trazer a visibilidade, de oportunizar o conhecimento desses estudantes. Eu levei os alunos na FENAES, na feira. Assim, o quanto que eles voltam mais ainda estimulados por saber que existe aquele trabalho que eles podem realizar. E nem eles às vezes acreditam nesse potencial. Então é oportunizar isso para eles pensarem diferente, não ficarem no mundinho deles” (P2-O).
>
> “Eu tenho colocado para os alunos, colocado para os pais na reunião dos pais. Falar para eles que não, não é ter altas habilidades que ele vai ter ser bom em tudo” (P2-O).
>
> “À medida que você vai conhecendo as crianças, à medida que você vai aplicando esse protocolo, você vai se familiarizando com a teoria e também com a resposta da criança. Então vai ficando mais fácil de você observar os indicadores” (P1-N).

De acordo com Lima e Moreira (2018, p. 276), “a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação pode não ser simples, mas existem instrumentos criados e publicados no Brasil, indicados para uso do professor nesta investigação”. As autoras indicam os instrumentos organizados e validados por Pérez e Freitas (2012), as quais autorizaram seu uso pelo DEEIN/SEED-PR, conforme explanação do departamento e compartilhados com os professores das salas de recursos multifuncionais de altas habilidades/superdotação e incluídos nos cursos de formação ofertados pelo DEEIN em parceria com o NAAH/S do estado.

O indicador V investigava sobre os tipos de apoios que os estudantes demandam e o nível de satisfação em relação a eles. A média foi alta, sendo considerada “muito bom” (9,8).

QUADRO 16 – RESULTADO DOS APOIOS PESSOAIS AOS ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 5: APOIOS PESSOAIS

LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
9,7 Muito bom	10,0 Muito bom	9,3 Muito bom	10,0 Muito bom	**9,8** **Muito bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No entanto, é importante salientar que o número de estudantes matriculados com dupla condição, isto é, aqueles que possuem deficiência e/ou transtorno e altas habilidades/superdotação, é muito baixo. A maior parte não demanda nenhum apoio, conforme verificado no item específico, em que 93,8% dos professores responderam não possuir alunos com demandas de apoio pessoal, que seriam auxílio na alimentação, higiene, locomoção, execução de atividades.

O indicador seguinte abarca itens sobre suporte pedagógico para estudantes com AH/SD na perspectiva de reforço escolar, profissional de apoio à inclusão e os graus de satisfação com o AEE e o ensino colaborativo/bidocência. A média geral foi “regular” (5,4), entretanto, ao analisar os itens separadamente, dois deles (apoio pedagógico ou reforço escolar e profissional de apoio à inclusão) não se aplicam aos estudantes com AH/SD devido às suas características, salvo se apresentar dupla condição.

O item sobre o nível de satisfação com o AEE, somando os itens mais altos, totaliza 70,8% de satisfação. Ademais, o item sobre trabalho colaborativo/bidocência teve 20% de respostas “não se aplica” e 43,1% com avaliações entre 4 e 5, sendo que 29,2% responderam nível 3 de satisfação, o que resultaria numa avaliação regular. Contudo, ao analisar com mais profundidade as respostas, parecem inconclusivas em relação ao que seria avaliação dos professores. Reiteramos que a bidocência e o trabalho colaborativo não fazem parte da organização pedagógica da rede estadual de ensino do Paraná, razão pela qual esse fato pode ter comprometido a compreensão dos professores sobre a pergunta. Sendo um questionário construído para diversas realidades e com foco para deficiências e adaptado para AH/SD, este indicador mostrou-se pouco eficaz em respostas.

QUADRO 17 – RESULTADO SOBRE OS SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 6: SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA ALUNO/AS COM AH/SD				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
4,9 Regular	5,4 Regular	6,4 Regular	5,1 Regular	**5,4 Regular**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O último indicador deste tópico é o de número 13, com itens direcionados aos relacionamentos sociais, o qual obteve média geral muito baixa, sendo avaliado como “insatisfatório” (1,4), abrangendo o item de interação social com os demais colegas.

QUADRO 18 – RESULTADO SOBRE OS RELACIONAMENTOS SOCIAIS DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 13: RELACIONAMENTOS SOCIAIS				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
1,8 Insatisfatório	1,3 Insatisfatório	1,2 Insatisfatório	1,3 Insatisfatório	**1,4 Insatisfatório**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esse indicador apresentou uma média geral muito baixa; entretanto, considerando que a fragilidade das condições de trabalho e a falta de contato com a realidade vivenciada por esses estudantes no ensino comum podem ter interferido na avaliação dos professores neste item. Ainda pode ser um indicador que mereça uma reavaliação em relação à realidade que pretende conhecer, tendo em vista que as relações sociais dentro do ambiente escolar pode ser dar entre colegas, colegas e professores, colegas e demais profissionais da educação.

Em relação aos últimos indicadores dessa subseção, frente a um questionário construído para os outros grupos que compõem o público-alvo da educação especial

e adaptado para AH/SD, consideramos que pouco contribuíram para analisarmos como se dá a inclusão em educação, do ponto de vista de apoios necessários, bem como das relações sociais e afetivas desses estudantes. Por outro lado, evidenciam que o AEE para AH/SD no estado do Paraná está mais concentrado no atendimento a essas especificidades, quando podem haver alunos com dupla condição, ou seja, alguma deficiência e ainda ser superdotado. Nesses casos, o AEE deveria atender todas as demandas singulares desses estudantes, no contexto de prática, uma se sobrepõe à outra.

Quanto às dimensões contextuais, esta subseção se enquadra nos contextos situados, que abrangem a localidade, histórias escolares e matrículas, enfim, as características singulares que formam a realidade investigada, que, muitas vezes, se interrelacionam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Em termos mais amplos, isto é, numa perspectiva macro do nosso objeto de estudo, temos o Paraná enquanto localização geográfica dentro do país, com sua população e questões econômicas. Destarte, há a caracterização da organização do AEE, baseada em políticas nacionais, mas reinterpretada em políticas estaduais, o que se reflete na identificação de estudantes com AH/SD, na maneira como esse atendimento é organizado, apoios e suportes pedagógicos, bem como das relações sociais fora do espaço da sala de recursos multifuncionais para AH/SD, tendo em vista que a inclusão desse alunado não deve se restringir à sua participação no AEE, pelo contrário, essa organização segrega ainda mais o estudante.

Ao analisarmos as falas das professoras, pudemos observar que elas representam um papel de negociantes da política, pois, no contexto da prática, precisam concretizar as normativas a partir de relatórios, de pareceres educacionais e documentos que sustentem a identificação dos estudantes com AH/SD e o encaminhamento e/ou permanência nas salas de recursos multifuncionais, como exemplo, reiteramos uma das falas: “À medida que você vai conhecendo as crianças, à medida que você vai aplicando esse protocolo, você vai se familiarizando com a teoria [...]. Então vai ficando mais fácil de você observar os indicadores” (P1-N). Mesmo que não desempenhem papéis diretamente ligados ao orçamento da escola, é a partir da demanda de estudantes identificados com AH/SD, que o investimento aumenta ou diminui, o que interfere na gestão de recursos liberados pelo estado, visto que, se não tem aluno, não tem necessidade do atendimento.

5.4.2 Atuação das professoras das salas de recursos multifuncionais de AH/SD

Neste tópico, foram selecionados os indicadores VII, VIII, IX, X e XI, que trazem dados sobre a organização do trabalho pedagógico, assim como a participação do professor nas demais esferas da escola.

O indicador VII abrangeu itens como participação em conselho escolar, elaboração do planejamento para os estudantes com AH/SD e a previsão de assuntos relacionados a estes estudantes no projeto político pedagógico. A média geral apontou uma avaliação com resultado “insatisfatório” (1,3) quase sem variação entre as regiões do estado.

QUADRO 19 – RESULTADO SOBRE A CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 7: CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
1,4 Insatisfatório	1,3 Insatisfatório	1,4 Insatisfatório	1,3 Insatisfatório	**1,3 Insatisfatório**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Uma das participantes do grupo focal fez o seguinte desabafo em relação à participação do conselho de classe:

> “quanto à escola. A escola ela não sabe que tem esses alunos com esse potencial, no meu caso, mas ela não me dá nem espaço para falar no conselho de classe. Por quê? Porque todos esses alunos são os alunos que vão bem. Então, na sua grande maioria, mesmo os que têm dupla excepcionalidade, eles estão indo muito bem. Então, na hora de um conselho de classe, esses alunos não interessam porque eles não estão mal. Você vê, é interessante. E eu chego lá toda pronta, com um repertório para me manifestar. É como se eu não existisse. Interessante isso. Então é isso que eu digo. Eu acho que falta sim, talvez um conhecimento da minha parte com relação a toda a parte administrativa da escola, pedagógica. Então, eu não tenho um pedagogo para me passar o trabalho com a turma, o que eu tive que fazer sozinha. Felizmente, eu tenho uma outra colega no turno contrário, que muito me auxiliou porque ela já tem mais estrada” (P1-L).

Quanto ao indicador VIII, com itens sobre tempo disponível para elaboração do PEI, se o mesmo contempla atividades da classe comum, com que frequência é realizado e se é suficiente para atuação com os estudantes atendidos, a média geral obtiva foi considerada “bom” (6,2), com melhor avaliação das regiões norte e oeste e menor nas regiões leste e sul, entretanto, a variação foi baixa (0,7).

QUADRO 20 – RESULTADO SOBRE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 8: PLANEJAMENTO COLABORATIVO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
5,9 Regular	6,5 Bom	6,5 Bom	5,8 Regular	**6,2** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Um dos relatos coletados no grupo focal demonstrou uma direção inversa em relação da sala abranger atividades do ensino comum:

> “Com projetos, nosso trabalho com eles é o desenvolvimento de projetos. Então o professor da sala do ensino regular, às vezes ele que trabalha para a gente, pra nossa proposta, e não a gente pra eles, entendeu?” (P1-N).

De certa forma, a fala da professora condiz com o próximo indicador IX, que trata de itens sobre se a frequência com que as atividades desenvolvidas na sala de recursos estão relacionada com a do ensino comum e se há necessidades de diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para os alunos com AH/SD. A média geral resultou em “regular” (5,8), sendo que a região norte avaliou como mais baixo (5,3), enquanto a região leste avaliou como “bom” (6,5), já as regiões oeste e sul apresentaram o mesmo resultado (5,8).

A baixa avaliação da região norte surpreende, pois é onde fica a sede do NAAH/S, assim como possui maior número de sala de recursos multifuncionais para AH/SD, e, junto com a capital, foi pioneira na abertura deste atendimento no estado. Nesse sentido, reitera-se a educação paralela dos estudantes com AH/SD em relação ao AEE e o ensino comum.

QUADRO 21 – RESULTADO SOBRE A QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 9: QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
6,5 Bom	5,3 Regular	5,8 Regular	5,8 Regular	**5,8 Regular**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O indicador X investigou sobre como se dão as avaliações para os estudantes com AH/SD, abrangendo itens como se são solicitadas avaliações diferenciadas pelos professores comuns, se esses solicitam aplicação de avaliações e se o alunado participa das avaliações em larga escala.

A média geral foi “bom” (6,2), melhor avaliada pelas regiões leste e oeste, enquanto as regiões norte e sul a consideraram “regular”. Pelas características desses estudantes, a necessidade de adaptações de avaliações para que alcancem a média (recorrente entre estudantes com deficiência ou transtorno) não é considerada pelos professores do ensino comum, o que coincide com os dados sobre a necessidade de reforço e apoio escolar na subseção anterior.

Por outro lado, quando o tipo de avaliação exige um maior desempenho, que se reverta em resultados positivos para escola, os estudantes com AH/SD apresentam grande participação. Esse indicador revela a invisibilidade desses estudantes, ao mesmo tempo que, nesses momentos, torna-se interessante possuir alunos com AH/SD na escola. É em casos como esses que o interesse do macrossistema influencia no microssistema, não só no Brasil, mas tomamos como exemplo o interesse dos EUA, em 1957, em dispensar mais esforço na educação dos superdotados ao se deparar com o avanço tecnológico da URSS, ao lançarem o satélite Sputnik I.

QUADRO 22 – RESULTADO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 10: AVALIAÇÃO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
6,5 Bom	5,8 Regular	6,1 Bom	5,8 Regular	**6,2 Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O último indicador deste tópico é o XI, que abarca itens sobre a frequência com que o professor da sala de recursos dá apoio ao professor do ensino comum e de que forma isso acontece. A média geral resultou em “fraco” (4,0), com grande diferença entre as regiões. A que avaliou melhor foi a região sul, com pouca diferença para as regiões leste e oeste, as quais apresentaram resultados como “regular”. No entanto, a região norte impactou na média geral.

QUADRO 23 – RESULTADO SOBRE AS PARCERIAS ENTRE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE AH/SD E COM PROFESSORES DO ENSINO COMUM NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 11: PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
4,6 Regular	2,5 Fraco	4,7 Regular	5,1 Regular	**4,0 Fraco**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Durante a realização do grupo focal foi possível identificar alguns relatos que ressaltam os itens do questionário respondido:

> “eu faço essa ponte orientando o que seria interessante de uma forma que possa atender o nosso aluno e também fazer a inclusão dele e também a questão dele ocupar outros espaços dentro da escola. Eu estou falando da escola normal, nessa minha escola aqui que não tem projeto específico e eu não tenho tutores, eu não tenho ninguém aqui, eu tenho que isso é tudo na base da parceria, da paciência, Eu tenho que buscar fora ou aqui dentro da escola, onde eu tenho a conversa. [...] Mas acho que a maior dificuldade da

> inclusão ainda é com relação essa parte deles ter que ficar na sala e ele não poder, vamos dizer assim, modificar, adequar o nível intelectual dele, o nível de criatividade dele, o nível de desenvolvimento do que seria da área para ele poder naquele momento não desenvolver outras dificuldades por falta da inclusão. Então, sempre a minha preocupação é essa, né? Então é isso, eu faço essa orientação, tenho feito isso, uma coisa meio a parte, né? E tem dado certo nas escolas que os meus alunos são mais distantes, onde eu não consigo ir, lá, que eu não consigo ir na escola lá do outro lado, eu tenho que fazer via WhatsApp, às vezes uma chamada de vídeo, né? E a família? Porque sem a família é complicado, né? A família eu estou sempre orientando ou você tem que ir lá e conversar, você tem que mostrar que o teu filho está fazendo isso" (P1-O).

> "Na participação do professor da sala de recurso, não? Não sei se é um foco, uma demanda, que exista uma modificação dentro da atuação do professor da sala de recursos. Ainda não chegou na nossa prática essa atuação da gente fazer essa ponte dentro de algum conteúdo específico nesse sentido ainda não chegou, porque nós temos a vantagem de ter as oficinas acontecendo e os projetos acontecendo. Então, o vínculo que existe com o ensino regular são os projetos que acontecem aqui dentro" (P2-N).

> "Então o diálogo acontece desse jeito que eu estava te falando. Em situações específicas, quando tem um projeto acontecendo lá dentro (P2-N).

A colega completou:

> "ou quando tem algum problema com essa criança" (P1-N).

> "ou quando tem uma feira onde vai ser apresentado o projeto. Eu sei do que você está especificando, porque existiu uma modificação na proposta de ter essa interação, essa inclusão. Mas ela realmente, na prática, ela no sentido assim, eu acho que o que você está falando é sobre intervenções acontecendo dentro do conteúdo em sala de aula, não é isso. É como se fosse um enriquecimento dentro de sala de aula e o professor da sala de aula fazer esse trabalho e o professor da sala de recurso fazer só a ponte nesse sentido. E eu não me lembro de ter tido uma experiência dessas" (P2-N).

Temos duas situações que nos preocupam nesses relatos e no resultado desse indicador. A primeira é que está na Instrução nº 10/11-SUED/SEED, entre as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais para AH/SD, "orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, no enriquecimento curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum" (PARANÁ, 2011, p. 6). A segunda é que também está disposto na PNEEPEI, de que faz parte dessa política, a "formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais" (BRASIL, 2008, p. 2).

Contudo, não podemos culpabilizar os professores. se a proposta está nas políticas nacionais e estaduais, a não efetivação de um trabalho em conjunto entre o AEE e o ensino comum é resultado de uma política com um texto produzido que não consegue se transpor para o contexto de prática. Estamos nos deparando com diversos fatores que se consagram como impedimentos; um deles é a própria condição de trabalho. Sendo assim, mesmo que o AEE para estudantes com AH/SD esteja se ampliando nos últimos anos na rede estadual de ensino do Paraná, o mesmo não vem acontecendo no que se refere à inclusão desse alunado no ensino comum. Isto é, são duas realidades paralelas e, historicamente, nomeávamos este contexto como segregação.

Neste eixo, foi possível agrupar os indicadores dentro da dimensão contextual culturas profissionais; no entanto, um dos indicadores de avaliação fica melhor enquadrado nos contextos externos, tendo em vista que oferece condições de analisar os aspectos referentes às “pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57), incluindo avaliações em larga escala. No caso do estado que investigamos, uma dessas avaliações é a Prova Paraná; além disso, os contextos externos também se preocupam com “o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas” (ibid., p. 57).

Foi possível analisarmos diversos aspectos relacionados à inclusão dos estudantes com AH/SD no ensino comum a partir das falas do grupo focal, que evidenciaram a falta de diálogo e colaboração entre o AEE e as demais esferas da escola que compõe a educação dos estudantes com AH/SD. Ficou evidente que o trabalho realizado no AEE tem grandes dificuldades de ultrapassar as paredes das salas de recursos multifuncionais, salvo nos eventos e nas apresentações organizadas pelas professoras para dar maior visibilidade para esse alunado. Diante disso, em termos de atores de políticas, observamos uma predominância de receptores, que estão comprometidos em fazer “sua parte”, conforme as funções constantes na normativa paranaense, mesmo que, entre elas, também conste estabelecer uma ponte entre o AEE e o ensino comum.

5.4.3 Professoras das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professore/as do ensino comum

O terceiro tópico do eixo Inclusão em Educação apresenta os dados que abrangem aspectos relacionados ao que se caracterizaria como trabalho colaborativo, contemplados nos indicadores XVI e XXI.

Antes de avançarmos nas análises, trazemos a definição que explica o que se entende por trabalho colaborativo:

> O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 46).

Como mencionado anteriormente, a rede estadual de ensino do Paraná não implementou a inclusão em educação pautada num trabalho colaborativo, embora esteja presente nos textos das políticas o trabalho em conjunto com o professor do ensino comum, até porque isso implicaria numa transformação da organização das práticas pedagógicas, implicando, principalmente, nas condições de trabalho e formas de contratação de professores.

Em relação aos resultados dos indicadores, o primeiro, XVI, contempla itens sobre o grau de satisfação em relação à parceria com professores da sala comum; a possíveis situações de preconceitos e discriminação de outros profissionais em relação aos alunos com AH/SD; à valorização do trabalho do professor da sala de recursos por parte de outros profissionais; à interação com familiares de seus alunos.

A avaliação desse indicador apontou média geral boa (7,2), apresentando mesmo valor para as regiões leste, norte e oeste; no entanto, a região sul o avaliou mais baixo, com um intervalo de 1,3 pontos. Independente disso, ainda assim, a nota dispensada por esses professores alcançou média “bom” (6,1).

QUADRO 24 – RESULTADO SOBRE A CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 16: CULTURA ESCOLAR

LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
7,4 Bom	7,4 Bom	7,4 Bom	6,1 Bom	**7,2 Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Embora essas questões não tenham sido trazidas para o grupo focal, foi possível identificar o reconhecimento pelos colegas e pelos alunos, a respeito do trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD, em dois relatos:

> "Trabalho todo sábado porque eu tenho um professor externo, um tutor, que me auxilia com a parte prática de robótica. Então é um trabalho que a gente tem que se dedicar bastante. Na questão dos professores, o meu trabalho tem sido bem reconhecido" (P2-L).
>
> "E eles gostaram e se perguntaram: o professor vai voltar ano que vem?" (P1-L).

Por outro lado, o indicador seguinte, XXI, que versava sobre o trabalho colaborativo, trouxe os itens sobre com quem o professor da sala de recursos desenvolve seu trabalho e seu nível de satisfação com esta parceria. A média geral "regular" (4,2) é representativa de todas as regiões investigadas, com intervalo muito baixo entre elas (0,3).

QUADRO 25 – RESULTADO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 21: TRABALHO COLABORATIVO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
4,1 Regular	4,2 Regular	4,1 Regular	4,4 Regular	**4,2 Regular**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A questão da inclusão em educação permeou o grupo focal e a fragilidade no estabelecimento de parceria apareceu em diversos momentos, o que corrobora a discussão na subseção anterior sobre as parcerias com professores do ensino comum. Entre as falas das participantes, destacamos as seguintes:

> “Falar em Enriquecimento curricular é uma coisa muito difícil. Adaptação e flexibilização curricular [...] aqui na escola ainda existem sempre professores que realmente não querem. Nem fazer flexibilização, nem enriquecimento curricular e nada disso. O que eu vejo bastante é que infelizmente ainda o enriquecimento curricular só acontece na sala de recurso mesmo” (P2-L).

> “[...] quando falo de inclusão a gente tem que lembrar sempre daquelas palavras-chaves que são as adequações curriculares e as flexibilizações. Isso falando do ponto de vista geral, da educação especial inclusiva. O que então fazer com os alunos com a inclusão? Então, o que eu penso. Aqui na escola que eu trabalho, como tem a sala, esse trabalho é mais fácil, porque daí é uma forma meio direta. Então, como as meninas comentaram aí, nos momentos pedagógicos específicos, a gente faz os relatórios” (P1-O).

> “porque eu pra mim falar com a minha pedagoga aqui, às vezes, eu tenho que puxar ela e dizer assim: olha, por favor, senta aqui comigo hoje para eu poder conversar sobre o aluno. Os professores [é] a mesma coisa” (P1-O).

> “Eu cheguei na escola tipo, caí de paraquedas, então eles não tinham nada, nenhum projeto, nada” (P1-S)

> “O problema que eu tive, no início, da sala de recursos de altas habilidades, em 2018, foi justamente ninguém saber me explicar o que eu tinha que fazer.” (P2-L)

A inclusão em educação demanda um trabalho em rede, em relação aos estudantes com AH/SD, Pereira (2014, p. 384) afirma que:

> [...] os professores reconhecem que, apesar de regularmente matriculados, muitos alunos superdotados são negligenciados, esquecidos ou pouco estimulados por seus educadores, já que os docentes evidenciam dificuldades na elaboração de seus planejamentos, incluindo adequações curriculares que atendam às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Se houvesse possibilidade de trabalho colaborativo, de fato, com reuniões entre as partes e as informações não fossem somente a partir de relatórios esquecidos em arquivos digitais ou gavetas de escritórios, a troca de informações e experiências poderia beneficiar a educação dos estudantes com AH/SD não somente no AEE, mas também no ensino. Mesmo que a produção de texto expressa nas políticas vislumbre a educação inclusiva, no contexto de prática, a realidade se revela distante do proposto na letra da lei.

Os indicadores agrupados por este eixo também se enquadram nas culturas profissionais, dentro das dimensões contextuais de Ball, Maguire e Braun (2016), já que abrangem as experiências das professoras. Em relação à categorização de atores de políticas, identificamos um discurso que se aproxima de um perfil crítico devido aos diversos apontamentos sobre as dificuldades encontradas para efetivação de um trabalho de cunho colaborativo, ou seja, mais uma vez nos deparamos com um contexto de prática em que a inclusão não acontece, mantendo os estudantes com AH/SD na invisibilidade, seja pelas condições de trabalho, tanto dos professores das salas de recursos multifuncionais quanto do ensino comum, pela falta de formação e informação sobre conceitos, caracterizações e singularidades, predominando, ainda, os mitos que cercam a área das AH/SD.

5.4.4 A participação da escola

O último tópico deste eixo apresenta os indicadores XII, XIV, XIX e XX, que versam sobre os aspectos relacionados à inclusão em educação na contrapartida da escola. O primeiro deles trouxe itens que abrangem a oportunidade de diálogo sobre a inclusão dos estudantes com AH/SD com demais profissionais da escola e o grau de satisfação dos professores com isso.

A média geral resultou foi “fraco” (3,5) e mostrou equilíbrio entre as regiões, com intervalo baixo entre as médias de 0,3, tendo a região oeste apresentado melhor pontuação e a região sul a mais baixa.

QUADRO 26 – RESULTADO SOBRE A REDE DE APOIO RECEBIDA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 12: REDE DE APOIO NA ESCOLA				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
3,5 Fraco	3,5 Fraco	3,7 Fraco	3,4 Fraco	**3,5 Fraco**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que os indicadores relacionados ao desenvolvimento do trabalho do professor das salas de recursos multifuncionais para AH/SD quando abordam contextos para fora das paredes de suas salas manifestam descontentamento e isolamento, evidenciando dificuldades em cumprir, por falta de condições de trabalho, parte das funções atribuídas pela Instrução 010/11 SUED/SEED, que orientam a prática pedagógica desses docentes a "acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum" e "desenvolver um trabalho colaborativo junto aos professores da classe comum através do qual, com diferentes experiências, encontrem soluções criativas para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas" (PARANÁ, 2011, p. 7). Pudemos constatar este fato durante o grupo focal:

> "[...] são estudantes que precisam de um olhar diferenciado. Mas é como eu disse, eu não posso trabalhar sozinha. A escola tem que estar envolvida. E eu não sinto, nesse momento, que a escola onde eu atuo esteja envolvida no trabalho com estudantes de altas habilidades" (P1-L).

> "[...] acho que isso faz parte de um processo de todo o coletivo escolar, não é? Não é só o professor da sala de altas habilidades. Não é isso. O aluno não é só meu aluno, é da escola. A gente sempre falou isso. O aluno é da escola, então tem que estar envolvido. Direção, coordenação, secretariado, todo mundo, professores. Óbvio, né? O corpo docente, então, todo mundo tem que estar envolvido nesse processo. Não é só o professor de sala de altas habilidades" (P1-L).

Quanto ao indicador XIV, os itens investigaram o grau de satisfação com a política de inclusão escolar realizada na escola, assim como a forma como a escola contempla esses estudantes nas atividades que promove, como passeios e eventos realizados pela instituição.

A média geral foi "bom" (7,7), tendo sido melhor avaliada pela região sul (8,6) e a menor nota para a região leste (7,0).

QUADRO 27 – RESULTADO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 14: POLÍTICA DE INCLUSÃO NA ESCOLA

LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
7,0 Bom	7,5 Bom	7,9 Bom	8,6 Muito bom	**7,7** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação à participação dos estudantes em esferas que não sejam pedagógicas, a avaliação dos professores apontou para um índice considerado bom, mas há de se lembrar que as características de estudantes com AH/SD, quando não associadas a um outro diagnóstico impeditivo de participação (como deficiências e/ou TEA), não demanda adaptações que poderiam exclui-los, a não ser as atitudinais.

Ao discutir sobre a inclusão dos estudantes com AH/SD na escola, as participantes do grupo focal trouxeram relatos que demonstram a importância da participação da escola:

> "[...] na escola onde eu estou tem total. Mas isso foi um processo construído. Agora, nas escolas que eu vou pela primeira vez está sendo construído, por isso a visibilidade. Por isso essa necessidade que a gente tem de colocar, de mostrar, de ter, de participar de feiras, de fazer esse processo para eles perceberem que existe esse aluno. Tirá-lo da invisibilidade. Eu acho que esse é o objetivo, né? Por isso que a gente tá aí nessa luta, a inclusão. Ela só vai ocorrer a partir do momento em que eu, primeiro, aceitar que tem esse aluno" (P2-O).

> "Todos os projetos da escola que o meu aluno desenvolve aqui, eu encaminho para a escola de origem um comunicado. Mas eu vou te confessar, que eu não consigo dar conta de tudo. É muito complicado. Então às vezes depende muito também da escola o interesse. Mas é isso. Eu vejo a inclusão do aluno nesse ponto aí, porque eu acho que os projetos, quando acontecem, não é difícil acontecer" (P1-O).

Quanto ao indicador XIX, os itens abarcavam informações sobre o estabelecimento de parcerias externas e se a escola oferecia apoio neste sentido. A média geral resultou em "regular" (5,8), apresentando pouca variação entre as regiões leste, norte e oeste, enquanto a região sul considerou este aspecto como "bom".

QUADRO 28 – RESULTADO SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 19: PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
5,8 Regular	5,6 Regular	5,5 Regular	6,9 Bom	**5,8 Regular**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Frente a esta avaliação, alguns excertos retirados das falas no grupo focal revelam os aspectos que demonstram as fragilidades que emergem neste indicador e a sobrecarga de trabalho sobre o professor das salas de recursos multifuncionais de AH/SD no desenvolvimento de parcerias, devido à falta de condições básicas para realizar um trabalho de qualidade:

> "então eu só consegui desenvolver um trabalho por mérito meu mesmo, porque se fosse depender de alguma coisa, me perdoe falar isso, do estado, eu não tinha feito nada. Talvez tivesse até desistido de ser professor de altas habilidades, né? E é essa a minha frustração" (P2-L).

> "Sobre os projetos que nós desenvolvemos [...] eu consegui desenvolver dois projetos, que têm uma exposição do Leonardo da Vinci em Curitiba. Logo no começo do ano consegui juntar um grupo e eles foram ver a exposição, mas eu não tive apoio da escola, [...] A minha sala é pequena e eu não tenho computador, então os meus estudantes não conseguiram participar dos cursos dos NAAH/S" (P1-L).

O terceiro indicador deste tópico questionou sobre o nível de satisfação dos professores quanto aos componentes disponíveis nas salas de recursos, o qual apresentou uma média geral "bom" (6,1). No entanto, em duas regiões, leste e sul, a avaliação ficou em "regular", apresentando melhor avaliação na região norte (6,8).

QUADRO 29 – RESULTADO SOBRE OS RECURSOS PARA AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 20: RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
5,1 Regular	6,8 Bom	6,7 Bom	5,5 Regular	**6,1** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Frente a esta questão, uma das participantes do grupo focal trouxe um ponto importante para análise:

> “realmente o estado deixa muito a desejar. Eu tenho 8 laptops e todo o material do Arduino Nano, que eu tenho foi o pessoal do Rotary que doou pra escola. Então eu só consegui desenvolver um trabalho por mérito meu mesmo” (P2-L).

Podemos observar como o sentido de mérito está distorcido na fala da professora, como se fosse responsabilidade dela providenciar recursos para realização do seu trabalho, como exposto por Brito, Prado e Nunes (2017, p. 169)

> Pode-se dizer que, no contexto das reformas educacionais que está diretamente ligado à globalização e ao crescimento econômico, os valores foram deixados de lado e a performatividade se tornou mais importante. Os sujeitos e as organizações precisam apresentar bons resultados nas avaliações para serem reconhecidos e recompensados.

Isto porque, no contexto da prática, não se efetiva o que está exposto na Instrução 010/11 SUED/SEED, na qual está escrito que as salas de recursos multifuncionais para AH/SD devem contar com equipamentos que amparem o desenvolvimento das diversas áreas de conhecimento que os estudantes possam apresentar. No entanto, a realidade é distinta entre as escolas, como revelou o estudo de Szymanski e Vieira (2021), que investigaram a realidade de Cascavel-PR, trazendo, entre os problemas, a falta de recursos, “Os professores concordam que **a falta de recursos financeiros e materiais para o trabalho específico**, a burocracia e falta de tempo para o trabalho propriamente pedagógico**, são seus maiores desafios**” (SZYMANSKI; VIEIRA, 2021, p. 1907, grifo nosso).

Dentro das dimensões contextuais, Ball, Maguire e Braun (2016, p.38), explicaram que “esses aspectos podem sobrepor-se e estão inter-relacionados”; dessa maneira, este eixo se encaixa nos contextos externos, materiais e culturas

profissionais, considerando os indicadores que o compõe. Diante das dificuldades encontradas para desenvolverem projetos, conforme orientação da organização pedagógica para os estudantes com AH/SD pautada pela Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (2018), ficou evidente o descontentamento e os desafios enfrentados pelas professoras participantes, o que denuncia o isolamento do professor das salas de recursos multifuncionais para AH/SD.

5.5 AUTOAVALIAÇÃO

O quarto e último eixo de análise revela a autopercepção dos professores em relação ao conhecimento e ao trabalho desenvolvido. Para tanto, os indicadores que discutem estas questões são o XV e o XVII.

O primeiro indicador abarca itens que investigam o grau de satisfação quanto à autonomia para realização de cronograma e Plano Educacional Individual (PEI), bem como o grau de satisfação com o conhecimento do professor sobre as legislações da área, sobre os direitos e deveres enquanto professoras de estudantes com AH/SD e sobre as tecnologias necessárias para sala de recursos.

A média geral foi “muito bom” (9,0). O intervalo de variação entre as regiões foi de apenas 0,5 pontos, tendo melhor avaliação na região oeste e menor na regiões leste e sul.

QUADRO 30 – RESULTADO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 15: AUTOAVALIAÇÃO				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
8,8 Muito bom	9,1 Muito bom	9,3 Muito bom	8,5 Muito bom	**9,0** **Muito bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação aos depoimentos retirados do grupo focal, mais uma vez, ressaltam os aspectos de afinidades dos professores com a área e como esse

envolvimento junto com a experiência contribuíram para aumentar o conhecimento, o que possivelmente sejam fatores que os participantes do questionário consideraram ao responderem as questões deste indicador:

> “quando eu vejo os alunos felizes ou fazendo os trabalhos, eu vejo lá que eles estão apresentando alguma coisa. É quase que um êxtase. Para mim, de forma particular, né? Então eu percebo que muitos dos professores, os professores que estão nessa área, o perfil, é de que eles se apaixonam pela área. Eles gostam muito, senão porque você tem que dar um pouquinho a mais do que simplesmente ser um professor. [...] por exemplo, eu tenho um professor de altas habilidades, eu não tenho só um professor comum, ele também segue um perfil ali dentro da altas habilidades e tem que ter. Eu acho que esse perfil, tem que ser um professor que fala eu vou trabalhar extra e não vou ligar porque eu gosto, eu vou corrigir, eu vou fazer isso, eu vou atender tal hora, porque se eu ficar me preocupando em fazer regrinha ou isso, aquilo... não vai dar certo, né? Mas existe muita paixão, existe muito amor sim” (P2-O).
>
> “[...] eu tenho essa persistência e luto pela causa” (P2-O).
>
> “[...] a gente se apaixona mesmo e tem que ter essa motivação para dar conta do recado, porque que é pauleira. O negócio é pauleira. Lidar com habilidade é mais difícil do que lidar com a dificuldade” (P2-N).
>
> “E aí eu comecei a trabalhar com um aluno só em 2014. Foi um trabalho muito difícil, porque no início eu tinha pouco conhecimento na área, principalmente na parte do atendimento específico desses alunos, e foi um aprendizado para mim. Na verdade, eu comecei junto com meus alunos, eu fui me tornando uma aprendiz de professora de altas habilidades junto com os alunos os quais eu ia atendendo. Então foi um início complexo, complicado porque a gente, como a professora falou antes, ninguém te explicava direito o que tinha que fazer exatamente” (P1-O).

A relação afetiva com a área das AH/SD expressa nos relatos das professoras revela que, no contexto da prática, há mais do que o fazer pedagógico pautado no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, a satisfação, a autorrealização reverberam também nos docentes, o que resulta em qualidade de atendimento. De acordo com Freitas, Vestena e Neumann (2017, p. 234):

> Se houver um cuidado de colocar crianças e adolescentes com AH/SD em contato com professores com melhor formação para instruir e favorecer a manutenção de seu interesse e dedicação, haverá como consequência seu melhor desenvolvimento.

Por fim, o último indicador foi o XVII, que focou os itens no grau de conhecimento das necessidades dos alunos, seus deveres e direitos, além de um item para autoavaliação enquanto professora da sala de recursos para AH/SD.

A média geral foi “bom” (7,4), tendo sido melhor avaliado pela região oeste, com intervalo baixo entre as regiões leste e norte. No entanto, a região sul apresentou uma diferença relevante (1,3) em relação à região oeste.

QUADRO 31 – RESULTADO SOBRE AS DEMANDAS FORMATIVAS FRENTE ÀS AH/SD NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

INDICADOR 17: DEMANDAS FORMATIVAS				
LESTE	NORTE	OESTE	SUL	**MÉDIA GERAL**
7,3 Bom	7,5 Bom	7,9 Bom	6,6 Bom	**7,4** **Bom**

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Considerando os depoimentos no grupo focal, foi possível verificar os seguintes relatos sobre aspectos que trazem satisfação, autorresponsabilização e também insegurança, em especial, sobre a identificação dos estudantes:

> “Então, existe oportunidades que a gente tem que oferecer a eles e só é possível se a gente puder fazer a identificação, né? Vai errar? Nós vamos errar, com certeza. Não tenho dúvida disso, porque nessa caminhada o que eu mais aprendi, que é com os erros que a gente vai conseguir aprender... a questão da resistência do novo. Eu também tive no começo. [...] Eles dão cada devolutiva que falo: Meu Deus! O que me preocupa é, às vezes, não ter um professor ou professores que possa atender essa demanda. Eu me preocupo” (P2-O).

> “Acho que nós somos meio veteranas aqui na área, né? E, assim, eu acho que o perfil acaba se desembocando nisso mesmo, na visão de que a gente procura muito mais focar na habilidade do aluno, no desenvolvimento da competência dele, seja ela qual for, do que propriamente ficar preocupada. Muito se é, se não é com essa preocupação de fechar um relatório, se ele é superdotado, ou não. E a gente fica naquela coisa assim vamos ver até onde ele vai. Vamos proporcionar situações para ver até onde ele chega e em todas. assim, acho que 16 anos de experiência, eu acho que com todas as oportunidades que a gente ofereceu para os alunos, a gente nunca saiu decepcionado e nunca foi um investimento ruim. Pelo contrário, alguns alunos que a gente tinha dúvidas, no fim das contas, eles mostraram pra gente pela prática deles, pelo produto, pela produção deles, que eles se eles tinham, se eles não tinham um perfil fechado, eles adquiriram uma competência e uma experiência completamente propícia às altas habilidades. Eles apresentaram alguma coisa que foi significativa, seja em qual situação eles vivenciaram” (P2-N).

> “[...] eu saio sim com a missão cumprida, mas eu acho que eu poderia ter feito mais se eu tivesse tido mais apoio” (P1-L).

> “Eu vou ser bem sincera, eu não sei, eu achei o pessoal tudo muito romântico. Acho que eu estou numa fase um pouco mais realista, pessoal, assim, eu até gostaria de destacar que deu a impressão que parece que a gente está contra essa política do governo e que isso é tudo negativo. Eu acho que não. Eu acho que tem os pontos negativos. Mas melhorou muita coisa. O trabalho do NAAH/S esse ano foi muito bom. Eu estou há dez anos, foi excelente. O trabalho do NAAH/S com relação à apoio, foi muito bom para nós, nos ajudou bastante. Só que entre você fazer uma formação e ter acompanhamento [...] elas são uma equipe. Eu sou só aqui, a equipe sou eu” (P1-O).

A defesa do AEE para AH/SD ressoa no estudo sobre afetividade desses estudantes, desenvolvido por Freitas, Vestena e Neumann (2017). De acordo com as autoras, “o processo de consciência sobre a sua vida, personalidade, escolhas e mudanças oferecem possibilidade de liberdade e independência para pessoas com ou sem AH/SD” (p. 234). Nesse sentido, “promover espaços em que desenvolvam maior conhecimento sobre si, e que valorizem os aspectos positivos e saudáveis do indivíduo com altas habilidades/superdotação pode ser um caminho de sucesso para minimizar e prevenir sofrimentos” (ibid., p. 234).

A autoavaliação também se caracteriza, dentro das dimensões contextuais, como culturas profissionais, tendo em vista que traz indicadores sobre o trabalho das professoras a partir das suas perspectivas. Aqui encontramos as docentes representando distintos papéis, em termos de atores de política, frente ao entusiasmo relatado em algumas falas, podemos considerá-las entusiastas e narradoras da política. Por outro lado, também reconhecemos o perfil crítico, quando uma delas considera a posição das colegas muito romântica em relação ao contexto de prática.

5.6 SÍNTESE DA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Constatamos que a variação de avaliação dos indicativos entre as regiões foi baixa; porém, considerando o histórico de atendimento da região leste, onde fica a capital e se iniciaram as primeiras salas de recursos para AH/SD, e da região norte, onde também receberam, seguidamente, tanto as salas de recursos para as AH/SD quanto foi escolhida para sediar o NAAH/S do estado, esperávamos diferenças que apontassem melhores resultados do que as regiões sul e oeste. Da mesma forma, surpreendeu-nos que nas regiões privilegiadas em relação ao maior número de

salas de recursos para AH/SD e alunos, bem como maior período de experiência em relação à oferta de AEE para esse alunado, a interface com o ensino comum permaneça distante do que está proposto nas políticas públicas, tendo apresentado avaliação do indicador 11, que investigou sobre as parcerias com o professor do ensino comum, menor do as regiões sul e oeste. O mesmo aconteceu com o indicador 21, que perguntou sobre o trabalho colaborativo.

Reconhecemos que a oferta de AEE para estudantes com AH/SD paranaense oportuniza a esse alunado a possibilidade de desenvolvimento dos seus potenciais no contraturno e, a priori, a formação docente respeita o que está instituído nas políticas, entretanto, a rotatividade dos professores, em decorrência da sistematização de distribuição de aulas no estado, configura-se como um entrave na continuidade das práticas pedagógicas, comprometendo o aprofundamento dos conhecimentos e das experiências dos professores que atuam nesses espaços e, em consequência, a qualidade do serviço de AEE ofertado.

Embora a mantenedora tenha ofertado cursos com maior frequência, os professores ainda se sentem inseguros na atuação das funções que lhes são atribuídas, acusando sobrecarga e falta de condições de trabalho apropriadas. Como acusaram Brito, Prado e Nunes (2017, p. 169), as “[...] tecnologias importadas do mundo empresarial trazem consigo a responsabilização do professor pelo sucesso e/ou insucesso de seus alunos e mudam o significado do que é ser professor”.

A extensa e dupla/tripla jornada de trabalho se mostrou como o problema mais grave na inclusão em educação dos estudantes com AH/SD, pois dela derivam vários fatores preponderantes para que as singularidades desse alunado não se limite a uma educação paralela como vem se configurando o AEE, tendo em vista que não há articulação entres os professores das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e os professores do ensino comum. Destarte, as equipes pedagógicas não conseguem estabelecer interface entre os espaços que o aluno frequenta, sala comum e AEE.

A gestão escolar pouco, ou nenhum, apoio dispensa para a viabilização de parcerias externas, às quais os professores de AH/SD precisam estabelecer para que desenvolvam os planejamentos, respeitando a proposta teórica do Modelo Triádico de Enriquecimento, de Joseph Renzulli (2018), que orienta atividades exploratórias (como visitas a museus, fábricas, teatros, universidades), de

aprofundamento de conhecimento nas áreas de interesse e de produção de conhecimento/produto. Inclusive, essas parcerias tornam-se bastante limitadas a depender da região em que o AEE funciona.

A despeito de toda essa precarização das condições do trabalho docente, alguns relatos das participantes revelaram otimismo, assim como manifestaram, em vários momentos, a necessidade de “busca” de conhecimentos, a normalização do excesso do trabalho como parte da função, apontando esses aspectos como necessários para o perfil dos professores de AH/SD. Esse modo de atuação das políticas em microcontextos vai de encontro ao que Ball (2010, p. 39) discute, ao abordar a questão da performatividade na educação: “nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade. Esse argumento foca em uma luta por visibilidade.”

A Abordagem do Ciclo de Políticas contribuiu sobremaneira para analisarmos com maior profundidade as implicações que cercam a realidade da inclusão de alunos com AH/SD no estado do Paraná, a partir do estudo dos contextos de influência, de produção de texto e de prática das políticas voltadas para esse alunado.

Não menos importante foi a contribuição da Teoria da Atuação de Políticas, que, entrelaçada entre os dados quantitativos e qualitativos, norteou a organização em eixos para análise da educação dos superdotados, para além do AEE, partindo da perspectiva dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD na rede estadual de ensino do Paraná.

Com relação a um instrumento de coleta de dados pensado nas AH/SD, elaborado em conjunto com um grupo de pesquisadoras experientes, contribuiu sobremaneira na minha jornada de doutoramento. Isso porque, a aplicação de um instrumento já construído e validado por estudos anteriores, mas com foco em outras áreas da educação especial - o Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar – versão para Professores Especialistas (QUAPOIE-PE), foi crucial para nossa coleta de dados e recebeu a contribuição do grupo de pesquisadoras que participavam dos projetos de pesquisa em rede, anteriormente mencionados.

Ainda assim, constatamos que uma nova versão pode ser construída a partir da que aplicamos. Trata-se de um instrumento extenso, com respostas de longa duração, o que reduziu nossas expectativas na coleta de dados. Entretanto, a

distribuição de valores é fechada em cada indicador, o que possibilita recortes do questionário a depender do foco que queira se dar a outros estudos, o que demonstra o potencial do instrumento. No nosso caso, os indicadores que abordam os tipos de apoio pessoal, intérpretes de libras, adaptações arquitetônicas, reforço escolar, assim como as questões sobre os relacionamentos sociais não trouxeram grandes contribuições para discussão, além do fato de que quando há dupla condição, o atendimento às AH/SD do estudante é preterida.

Na próxima e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese ao se debruçar sobre as altas habilidades/superdotação indagou: Como as políticas de inclusão são traduzidas pelo/as professore/as das salas de recursos multifuncionais para AH/SD na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná? Para tanto, os objetivos estiveram centrados em analisar, pelos contextos de influência, da produção de texto e da prática, as políticas de inclusão de estudantes com AH/SD na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

O *lócus* de pesquisa foi a rede de ensino pública do estado do Paraná, que compartilha a gestão com 32 Núcleos Regionais de Ensino, distribuídos por todas as mesorregiões paranaenses. Em relação aos/às participantes, ficaram definidos como recorte professore/as atuantes nas salas de recursos multifuncionais para AH/SD, que responderam a um questionário fechado, disponibilizado por meio de plataforma *online,* abrangendo todos os 32 núcleos estaduais. Ademais, realizamos um grupo focal com sete professoras, que haviam respondido ao questionário, a fim de enriquecer a análise do contexto da prática.

Até os anos 2000, tivemos políticas insípidas em relação à educação de estudantes com AH/SD, que dependeu muito mais da organização da sociedade civil e de estudiosos da área do que de ações governamentais efetivas, que resultassem em mudanças concretas no sistema de ensino, bem como na inclusão em educação desse alunado. Na verdade, as mudanças que aconteceram na educação especial no Brasil tiveram mais impacto nos demais alunos atendidos por esta modalidade, em especial, das deficiências, decorrentes das influências de organismos multilaterais, que também priorizaram esses grupos. Entre os documentos, o único que faz menção aos estudantes com AH/SD é a Declaração de Salamanca, mas sem aprofundamento sobre as iniciativas que deveriam ser dispensadas a eles.

Verificamos, desse modo, que as AH/SD não possuem o impacto nas políticas públicas da educação especial de outras áreas, pois falta diálogo de uma abrangência mais ampla, tornando-se frágil na exigência de criação de políticas, que garantam a educação de superdotado/as. Como consequência, continuamos, assim como no século passado, investigando, de forma isolada, as problemáticas que impedem o avanço: de ampliação da demanda; do entendimento das especificidades das AH/SD; da formação sobre o tema, que atinja mais educadore/as do que somente aquele/as que atuam no AEE. E nos entusiasmamos

com práticas pedagógicas que funcionam, na tentativa de provar as necessidades e o valor do/as estudantes com AH/SD, vivendo nesse “pêndulo do atendimento do superdotado”.

No Paraná, foram adotadas normativas de AEE específicas, com salas de recursos multifuncionais para AH/SD, além disso, ao contrário de outras entidades federativas, o NAAH/S permanece atuando desde sua implementação, em 2010. Contudo, como constatamos no contexto de prática, permanece distante a inclusão dos estudantes com AH/SD no ensino comum.

Para análise, pautadas pela ACP e pela Teoria da Atuação de Políticas, dividimos os dados em regiões (norte, sul, leste e oeste) e organizamos a discussão em quatro eixos temáticos: 1) Formação para Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação; 2) Condições de Trabalho; 3) Inclusão em Educação, subdividido em a) atendimento educacional especializado: estudantes com AH/SD, b) atuação das professoras das salas de recursos multifuncionais para AH/SD, c) professoras das salas de recursos multifuncionais para AH/SD e professore/as do ensino comum, d) a participação da escola; 4) Autoavaliação.

De forma geral, as pontuações entre as regiões tiveram pouca diferença, mas os resultados dos 21 indicadores do questionário variaram. Apenas cinco deles foram avaliados como “muito bom”: formação; atendimento educacional especializado; identificação do/as estudantes com altas habilidades/superdotação; apoios pessoais e autoavaliação. Enquanto oito indicadores foram pontuados como bons: condições de trabalho; planejamento colaborativo; avaliação; política de inclusão da escola; cultura escolar; demandas formativas; formação continuada e recursos para altas habilidades/superdotação. Ou seja, do total de indicadores, apenas 13 tiveram avaliação positiva na perspectiva do/as participantes, os demais revelaram fragilidade frente ao que é proposto pela política.

Aqueles que foram avaliados como “regular” abrangem os aspectos relacionados a: suportes pedagógicos para aluno/as com altas habilidades/superdotação; qualidade da prática pedagógica; parceria externa e colaboração na escola; trabalho colaborativo. Ressaltamos que um estudo similar, com foco nos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), também com *lócus* na rede estadual de ensino do Paraná, desenvolvido por Bortolotto (2022), apresentou as mesmas fragilidades. Confirmamos, dessa maneira, que o trabalho desenvolvido no AEE se configura como ação isolada do restante da escola, o/as

estudantes público-alvo da educação especial continuam sendo vistos como aluno/as da “sala de recursos” e não como aluno/as da escola, o que exime a responsabilidade da inclusão como um compromisso coletivo e entende que a educação do PAEE compete apenas à educação especial. Sendo assim, a proposta dessa área como modalidade transversal só está presente no texto das políticas. Na prática, permanece funcionando numa perspectiva paralela.

Esse raciocínio é confirmado com os indicadores considerados “fracos” e “insuficientes”: cultura escolar inclusiva; parceria com professores do ensino comum; rede de apoio na escola; relacionamentos sociais, os quais evidenciam o caráter não colaborativo da educação do/as estudantes com AH/SD no cotidiano escolar.

No primeiro eixo, que analisa a formação, constatamos que o/as participantes cumprem o que está estabelecido nas políticas, no entanto, a limitação de 20 horas destinadas à formação de conteúdos concernentes às AH/SD para atuação nessas salas, evidencia que o/as professore/as, ao adentrarem no AEE para esse alunado, depara-se com uma realidade para a qual não estão preparado/as e sem apoio para exercer as diversas funções postas na normativa, conforme emergiu nos relatos do grupo focal.

Quando às condições de trabalho, segundo eixo, a maneira como são realizadas as distribuições de aula, a falta de concursos públicos de professore/as de educação especial, a rotatividade de professore/as ano a ano, assim como a rara permanência do/a mesmo/a professor/a nos dois turnos da escola revelam a precariedade do trabalho docente no sistema de ensino. Consideramos que esse cenário se configura como um dos grandes entraves para efetivação da inclusão em educação do/as estudantes com AH/SD, exercendo consequências para o trabalho colaborativo e justificando a baixa avaliação do/as professore/as nos indicadores que contemplam questões que correspondem ao cotidiano escolar.

No eixo de inclusão em educação, o primeiro subitem focou nos/as estudantes com AH/SD. Lembramos que a versão original do instrumento que adaptamos foi construída baseada na política nacional, em que as salas específicas para cada área da educação especial não é uma realidade. Por isso, julgamos que os indicadores do questionário pouco contribuíram para análise das questões que envolvem esse/as aluno/as. Por outro lado, colaborou para confirmarmos que o AEE para AH/SD no estado do Paraná está mais concentrado no atendimento a essa especificidade, quando pode haver aluno/as com dupla condição, isto é, ter alguma

deficiência ou transtorno e ainda ser superdotado. Sendo assim, o AEE deveria atender todas as demandas singulares desses estudantes, no contexto da prática, uma se sobrepõe à outra.

O segundo subitem do terceiro eixo, que se concentrou na a organização do trabalho pedagógico do/as professore/as das salas de recursos para AH/SD, contribuiu para análise de diversos aspectos relacionados à inclusão dos estudantes com AH/SD no ensino comum reafirmou a carência de diálogo e de colaboração entre o AEE e os demais espaços e profissionais da escola, que compõem a educação de estudantes com AH/SD, bem como fez emergir, mais uma vez, a dificuldade da realização de um trabalho colaborativo que resulte em inclusão.

O terceiro subitem do eixo de formação, o trabalho colaborativo, refletiu os resultados sobre a problemática de um trabalho em rede, que perpassou todos os eixos de análise. Aqui constatamos que, no contexto da prática, a escassez de oportunidades, também reflexo das condições de trabalho dos docentes, tanto do AEE quanto do ensino comum, resumem o trabalho colaborativo a relatórios escritos pelo/as professore/as das salas de recursos multifuncionais, que, muitas vezes, não são compartilhados, ou seja, o/a professor/a do ensino comum acaba não tendo acesso às informações sobre o/a estudante com AH/SD da sua sala de aula; ou, ainda, a algumas tentativas de contato com equipe pedagógica, que se espera orientar o/as professore/as do ensino comum. Os encontros diretos se dão pelo acaso, na coincidência de hora-atividade, nos corredores da escola, o que não se caracteriza como trocas, estudos, planejamentos com foco na elaboração de estratégias de enriquecimento curricular, por exemplo.

O eixo de inclusão em educação se completa com o subitem Participação da escola, que evidenciou a falta de condições básicas para realização do trabalho do/as professore/as das salas de recursos, que são exigidos pela normativa e pressionados pela mantenedora, mas não são dadas as condições para que isso aconteça. Tanto os recursos materiais quanto a colaboração, o apoio, a pressão pelas parcerias externas deixam o/a professor/a por sua própria conta. Diante desse contexto, encontramos discrepância em relação à precariedade apresentada e à avaliação de satisfação com a política de inclusão na escola, que foi avaliada como “boa”, o que trouxe um questionamento sobre, diante de tantas dificuldades, que política de inclusão o/as participantes estão percebendo como positiva.

O último eixo de análise, Autoavaliação, agrupou dois indicadores e teve avaliações positivas pelas participantes. Porém, o que identificamos, no contexto da prática, é que o/as professore/as desenvolvem uma relação afetiva com a área das AH/SD, o que foi expresso com relatos de satisfação e autorrealização. Ao mesmo tempo, também revelaram insegurança em alguns aspectos, como na identificação do/as estudantes. Esses sentimentos, a priori, podem ser considerados positivos, mas também podem interferir num olhar crítico sobre a distância do que está escrito no texto das políticas e a realidade do contexto de prática. Além disso, o/as professore/as acabam por assumir como responsabilidade sua o sucesso ou o fracasso do/a estudante, frustrando-se com o isolamento do trabalho que desenvolvem no AEE diante da falta de apoio e trabalho em rede em prol de uma inclusão desse alunado.

Como professora com experiência em salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino do Paraná, vivencio no cotidiano esse abismo entre o AEE e o ensino comum. Por mais que nos aproximemos e atinjamos alguns/algumas professore/as, sensibilizando o olhar para nossa área, as condições de trabalho não permitem que haja continuidade. Os anos mudam, professore/as vão para outras escolas, novo/as professore/as chegam, e o trabalho recomeça.

O problema não é apenas no local, não é no micro, mas num sistema que precisa ser revisto para que a educação especial, de fato, seja uma modalidade transversal. As políticas públicas, em seus textos produzidos, discursam sobre uma inclusão em educação que atenda a todas as diferenças, mas, no contexto da prática, as diferenças se perdem em olhares estreitados para as demandas de cada grupo historicamente excluído. O todo fica fragmentado e, contraditoriamente, costurado como uma colcha de retalhos. Contudo, nosso/as estudantes não são pedaços de um sujeito, são inteiro/as, e é assim que devem ser reconhecido/as.

Para mudança desse cenário, é imprescindível destinar esforços para formação de docentes do ensino comum, a fim de que possam reconhecer características das AH/SD, com cursos a serem ofertados pela rede estadual de ensino. Além disso, é preciso rever os procedimentos de distribuição de aula para as salas de recurso multifuncional para que professore/as, que já atuaram nesses espaços e tiveram formação durante sua prática, possam dar continuidade ao

trabalho pedagógico, considerando suas experiências anteriores com esse/as estudantes.

Outro ponto a ser destacado é de que esta pesquisa teve como recorte de atores de atuação de política professore/as atuantes em salas de recursos multifuncionais para AH/SD, mas a ampliação para os demais atores da educação, como gestores, professores do ensino comum, famílias e estudantes contribuiria sobremaneira para compreensão da educação do/as estudantes com AH/SD na rede pública de ensino do Paraná.

O avanço para inclusão de estudantes com AH/SD se dará pelo aumento de identificados, reconhecimento e respeito pelas suas especificidades em todos os espaços escolares, o que acontecerá com conhecimento. Afinal, é a falta dele que mitos têm sido alimentados, enquanto a invisibilidade permanece encobrindo e marginalizando esse grupo de estudantes.

Não menos relevante, é fomentar um movimento em que os próprios sujeitos possam participar de forma mais ativa na criação e fiscalização de políticas voltadas para fortalecer a educação de superdotado/as, dando voz a ele/as, empoderando suas condições específicas como sujeitos de direito e descortinando o sentimento de constrangimento, que levam muito/as estudantes e famílias a se esconderem na sombra do julgamento de uma sociedade, que ainda engatinha em direção ao reconhecimento e respeito pela diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. O.; PEREIRA, A. S.; RAMOS, I. R.; LOPES, A. P. P.; ARAÚJO, M. R. G.. **Identificação e inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática.** Adaptação Curricular e Educação Especial: possibilidades de ensino e aprendizagem - ISBN 978-65-5360-070-6 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.org - Vol. 1 - Ano 2022.

BALL, S. J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e Realidade, 35 (2): 37-55, maio/ago, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. ***Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.*** London: Routledge, 1992.

BORTOLOTTO, S. A. S. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Rede Estadual de Ensino do Paraná.** 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados/Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

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

_____. NAAHS – **Documento Orientador – Execução da Ação.** Ministério da Educação, SEESP. Brasília: 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **LDB nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela LDBEN 9.394/96.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela LDBEN 9.394/96.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.**

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P.. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676 | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).

CIANCA, F. S. C.; ROSSATO, E. V.; MUNHOZ, D. J. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Londrina-PR: caminhos de um serviço em expansão. *In*: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: temas para pesquisa e discussão.** EdUFSCar: São Carlos, 2017.

COSTA, M. M.; BIANCHI, A. S.; SANTOS, M. M. O. Características de Crianças com Altas Habilidades/ Superdotação: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Bauru, v.28, e0121, p.71-88, 2022.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdoação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 675-688 | set./dez. 2014. Santa Maria.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. P.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P.. Afetividade nas altas habilidades/superdotação (AH/SD). In: PIRKE, F. (et al.). **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H.. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. Reimpressão, 2012.

JOLLY, J. L.; ROBINS, J. H. *After the Marland Report: Four Decades of Progress?* **Journal for the Education of the Gifted** 1–19 © The Author(s) 2016. Reprints and permissions: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0162353216640937 jeg.sagepub.com

JOSLIN, M. F. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa**. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR). 2018.

KLAGENBERG, R. M. **Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?.** 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas (RS). 2014.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica (Processo Inep: 23112.001311/2016-08).** Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEONESSA, V. T. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR). 2014.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. O perfil dos profissionais da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial** | v. 29 | n. 56 | p. 653-666 | set./dez. 2016. Santa Maria

LIMA, C. A. S. **Altas Habilidades/Superdotação em liderança: identificação e suplementação para o Ensino Fundamental I.** 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (SP). 2019.

LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR). 2011.

LYRA, J. C. **Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades / superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso.** 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR). 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade***,* Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade.** v. 30, n. 106, Campinas, p.303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 12, n.16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MANI, E. M. J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. 2015. 172 f.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP). 2015.

MARTINS, N. S. O. **Interfaces das políticas de educação especial e educação do campo no contexto da Amazônia acreana.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR). 2022.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Supe rdotação (AH/SD). **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, Abr.-Jun., 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P.. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. Documento eletrônico. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; SANTIAGO, M. C.; ANTUNES, K. C. V. Traducteur: Hélène Bréant. *Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil*. **Revue internationale d'éducation de Sèvres** [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 01 octobre 2020. URL: http://journals.openedition.org/ries/6477; DOI: https://doi.org/10.4000/ries.6477

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.15, n.3, p.485-498, Set.-Dez. 2009.

NASCIMENTO, V. F. F. A.; DELGADO, O. T.; ALENCAR, P. F. F.; LEITE, J. S. Atividade de situações problema em matemática: uma proposta metodológica aplicada no centro de atividades e desenvolvimento em Altas Habilidades/Superdotação. **Revista REAMEC**, Cuiabá - MT, v. 7, n. 1, jan/jun 2019, ISSN: 2318-6674

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. C. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, D. C. N. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da cidade de Manaus (NAAH/S): desafios e perspectivas.** 2017. 77f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais). Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM). 2017.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno som altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Volume 1: orientação a professores. Brasília – DF: MEC, 2007

PARANÁ. **Instrução nº 010/2011**, de 01 de agosto de 2011, estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Legislação do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 01 agosto 2011.

_____. **Gestão 2003 a 2010 – Volume II**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Curitiba, 2010.

_____. **Instrução Normativa nº 14/2018-SUED/SEED**, estabelece Critérios para contratação de profissionais pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas instituições da rede pública estadual de ensino, para atuação na modalidade Educação especial. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2018.

_____. **Deliberação nº 02/2016-CEE**, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**.** Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Curitiba, 2016.

PEDREIRA, B. R. **Design e educação: contribuições para o desenvolvimento do potencial criativo em estudantes com altas habilidades/ superdotação.** 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Design. Universidade de Brasília (DF). 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. *In*: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afeitos e desenvolvimento de potenciais.** Juruá: Curitiba, 2018.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de identificação de altas habilidades/superdotação.** Marília: ABPEE, 2012.

PÉREZ, S.G.P.B**.** Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos: edição 2003**. nº 22. Centro de Educação - UFSM. Acesso em 20 de abril de 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 627-640 | set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/supedotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento das potencialidades**. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 19-42.

RAMBO, M. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Uma revisão bibliográfica sobre as altas habilidades/superdotação com enfoque na matemática. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol**., Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 78-105, mai./ago. 2020.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. *In* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. da (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: temas para pesquisa e discussão.** São Carlos – SP: EdUFSCae, 2017. 167 p.

RICE, A. **A rainha dos Condenados.** Trad. Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa.**Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. L. **Altas habilidades/superdotação na rede municipal de Foz do Iguaçu/PR: uma proposta educacional com tecnologias digitais**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde. Universidade Estadual do oeste do Paraná, Foz do Iguaçu (PR). 2019.

SANTOS, K. V. G. **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)** Universidade de Brasília (DF). 2020a.

SANTOS; M. P.; SENNA, M. Inclusão em educação no nível da gestão municipal: uma análise omnilética. In: **Educação em Foco: revista de educação.** Juíz de Fora: Editora UFJF, v.25, n.3, p. 701-982, set/dez. 2020. ISSN: 0104-3293.

SANTOS, V. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva dos professores.** 424 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (SP). 2020b.

SZYMANSKI, M. L. S.; VIEIRA, S. M. M. O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação: das políticas à prática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 21, n. 71, p. 1885-1914, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401885&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 out. 2022. Epub 26-Jan-2022. https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ao03. Ano de publicação: 2021

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Unesco, 1948.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração de Guatemala.** Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO, **Incheon Declaration and Framework for Action** Incheon, 2015.

UNESCO. **Declaração de Dakar.** Educação Para Todos: o compromisso de Dakar. Ação Educativa, Brasília-DF, 2000. 70p.

VIEIRA, S. M. M. **O Atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR: das políticas à prática.** 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel (PR). 2020.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR(A) ESPECIALIZADO(A) – QUAPOIE -PE (versão – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR
NOME DA ESCOLA
NOME DO/A PROFESSOR/A

1. FORMAÇÃO

E.1 – INDIQUE A SUA FORMAÇÃO INICIAL
a) Ensino Superior – Bacharelado b) Ensino Superior – Licenciatura c) Outro _____
E.2 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) Especialização (mínimo de 360 horas) b) Mestrado profissional c) Mestrado acadêmico d) Doutorado e) Não possuo
E.3 – NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE FORMAÇÃO/CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) Curso de curta duração (até 30 horas) b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas) c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas) d) Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos
E.4 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM O TEMA DAS EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) Não b) Sim, nos últimos 12 meses c) Sim, há mais de 12 meses d) Não sei
ATUAÇÃO NA PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
E.5 – HÁ QUANTO VOCÊ TEMPO ATUA COMO PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?
a) Até 2 anos b) Há mais de 2 e até 5 anos c) Há mais de 5 e até 10 anos d) Há mais de 10 e até 15 anos e) Há mais de 15 anos

2. CONDIÇÕES DE TRABALHO

E.6 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Concursado/efetivo/estável b) Contrato temporário c) Contrato terceirizado d) Contrato CLT e) Outra opção não listada
E.7 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:
a) Até um salário mínimo (Aproximadamente R$ 1000,00) b) De 1 até a 3 salários mínimos c) De 3 até a 6 salários mínimos d) De 6 a 9 salários mínimos e) De 9 a 12 salários mínimos f) Acima de 12 salários mínimos

E.8 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:			
a) De 1 a 20 horas	b) De 20 a 40 horas	c) De 40 a 60 horas	d) Acima de 60 horas

E.9 – VOCÊ TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS?		
a) uma	b) duas	c) três ou mais

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

E.10 – INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO POR VOCÊ:
a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
b) Atendimento Educacional Especializado
c) Bidocência ou Ensino Colaborativo
d) Serviço de professor/a itinerante de educação especial
e) Suporte via serviço de outros profissionais especializados
E.11 - INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA ALUNO/A: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)
a) Uma vez por semana em até 1 hora de atendimento
b) Uma vez por semana com duração variada
c) De 1 a 2 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
d) De 1 a 2 vezes por semana com duração variada
e) De 2 a 3 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada
f) De 2 a 3 vezes por semana com duração variada
g) Mais de 3 vezes por semana com variação na carga horária
E.12 - INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Centro de Atendimento Educacional Especializado
b) Classe Especial
c) Classe hospitalar
d) Educação domiciliar
e) Escola especial/Instituição especializada
f) Fora da sala comum, durante o horário da aula na mesma
g) Na sala comum durante o horário de aula
h) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
i) Outro local não listado

4. IDENTIFICAÇÃO DO/A ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

E.13 – INDIQUE SE OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POSSUEM LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:				
a)Não	b)Sim, ambos	c)Sim, laudo clínico	d)Sim, parecer educacional	e)Não sei
E.14 – QUANDO UM NOVO/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ENTRA EM SUA TURMA VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:				
a) Não	b) Sim	c) Não sei		
E.15 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d)Frequentemente	e)Sempre
E.16 – INDIQUE SE HÁ CASOS EM QUE O/A ALUNO/A COMEÇA A RECEBER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ANTES DA EMISSÃO DE SEU PARECER E/OU LAUDO CLÍNICO:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e)Sempre
INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS) (NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				

E.17– EQUIPE DOCENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Professor(es)/a(s) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa b) Outro(s)/a(s) professor(es)/a(s) de educação especial c) Professor(es)/a(s) do ensino comum d) Outro tipo de professor/a d) Não sei f) Não se aplica
E.18– EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO ESTADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Coordenador/a pedagógico da escola b) Outro profissional de dentro da escola
c) Diretor/a e/ou vice diretor/a d) Orientador/a educacional da escola e) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino f) Supervisor/a de ensino da sua rede de ensino g) Outro profissional de fora da escola h) Não sei i) Não se aplica
E.19 – FAMÍLIA E ALUNO/A AVALIADO/A: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Aluno/a b) Família c) Não sei d) Não se aplica

5. APOIOS PESSOAIS

E.20 INDIQUE SE SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃOE DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.	
a) Sim, mas não possuem apoio extra	c) Sim, possuem apoio extra
b) Sim, mas nem todos/as possuem apoio extra	d) Não tenho alunos/as com essas demandas de apoio pessoal

E.20.1– CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO NA SUA MAIORIA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário/a c) Familiar do/a aluno/a público-alvo da educação especial. d) Outro profissional designado especificamente para esta função. e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função. f) Outro/a aluno/a g) Outra pessoa não listada.
E. 20.2– INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

6.SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNO/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

E.21 –ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
E.21.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

E.22 –ENSINO COLABORATIVO OU BIDOCÊNCIA				
E.22.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.23 – APOIO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO OU REFORÇO ESCOLAR:				
a) Existe. b) Não sei se existe o serviço c) Não existe o serviço				
E.23.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.24 – PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:				
a) Existe b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço				
E.24.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

7.CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

E.25– INDIQUE SE VOCÊ COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA ESCOLA SEDE:		
a) Não	b) Sim	c) Não sei
E.26 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUPORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
a) Do(s)/a(s) professor(es)/a(s) de educação especial anterior(es) do/a aluno/a b) Do(s)/a(s) professor(es)/a(s) que atua(m) com os/as alunos/as na classe comum c) Do/a coordenador/a pedagógico/a da escola d) Da gestão da escola e) Do Núcleo Regional de Ensino f) De familiares dos alunos g) De profissional de apoio à inclusão escolar h) Não recebo suporte de outras pessoas		
E.27 – INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE PREVÊ/PREVÊEM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S)/A(S) ALUNO(S)/A(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM:		
a) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico b) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial c) Não sei informar		

8.PLANEJAMENTO COLABORATIVO

E.28 – INDIQUE SE O PLANEJAMENTO REALIZADO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A POUCO SUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)**:**				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.29 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REVISADO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)				
a) Bimestral/Trimestral b) Semestral				

c) Anual d) Quando alguém solicita e) Não existe					
E.30 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARGA HOÁRIA DE TRABALHO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
E.31 – INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM:					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não se aplica

9. QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

E.32 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS ESTÃO RELACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.33 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:				
a) Sempre b) Frequentemente c) Apenas quando necessário d) Não é necessário e) Não se aplica				

10. AVALIAÇÃO

E.34 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:				
a)Nunca	b)Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
E.35 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O/A PROFESSOR/A DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A AVALIAÇÃO PARA O/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:				
a)Nunca	b) Raramente	c)Às vezes	d)Frequentemente	e)Sempre
E.36 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA:				
a)Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d)Frequentemente	e)Sempre	f)Não sei	g) Não se aplica

11.PARCERIAS COM PROFESSOR DO ENSINO COMUM

E.37 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ APOIA O/A PROFESSOR/A DA CLASSE COMUM: **(ASSINALE A MAIS USUAL)**
a) Semanal b) Quinzenal c) Mensal d) Bi/trimestral e) Semestral f) Anual g) Não é necessário
E. 38 – QUANDO HÁ APOIO AO/À PROFESSOR/A DA CLASSE COMUM, COMO ESTE SE DÁ:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Diferenciação nas avaliações b) Explicações acerca das especificidades do/a aluno/a e de estratégias gerais c) Elaboração conjunta de planos de aula d) Elaboração de estratégias específicas e) Elaboração de materiais e recursos pedagógicos f) Participação no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo i) Outra opção não listada j) Não se aplica

12. REDE DE APOIO NA ESCOLA

E.39– DOS PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS /AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
a) Diretor/a e/ou vice diretor/a b) Coordenador/a pedagógico/a da escola c) Outro(s)/a(s) professor(es)/a(s) da classe comum d) Profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino e) Familiares de alunos/as com altas habilidades/superdotação

C.39.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b)02	c)03	d) 04	e) 05	f)Não se aplica

13.RELACIONAMENTOS SOCIAIS

C.40 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO/A ALUNO/A COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM OS/AS COLEGAS:
a) Eles/as interagem espontaneamente com os/as colegas e são bem-recebidos/as no grupo, na maioria das vezes b) Eles/as interagem espontaneamente com os/as colegas, porém nem sempre são bem-recebidos/as pelo grupo c) Eles/as não interagem muito, mas são bem-recebidos/as pelos/as colegas d) Eles/as não são bem recebidos/as pelos/as colegas

14. POLITICA DE INCLUSÃO DA ESCOLA

E.41 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À POLITICA DE INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

E.42 – OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica

E.43 – OS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES:
a) Nunca b) Às vezes c) Frequentemente d) Sempre e) Não sei f) Não se aplica

15. AUTOAVALIAÇÃO

E.44 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À AUTONOMIA PARA ORGANIZAR O CRONOGRAMA DE TRABALHO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
E.45 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (**SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)**
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
E.46– INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
E.47 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
E.48 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO A RESPEITO DAS TECNOLOGIAS NECESSÁRIAS/UTILIZADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a)01 b) 02 c) 03 d) 04 e)05 f) Não se aplica

16.CULTURA ESCOLAR

E.49 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O(S)/A(S) PROFESSOR(ES)/A(S) DA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a)01 b) 02 c) 03 d) 04 e)05 f) Não se aplica
E.50 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS/ÀS SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a)01 b) 02 c) 03 d) 04 e)05 f) Não se aplica
E.51 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO/PROFISSÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a)01 b) 02 c) 03 d) 04 e)05 f) Não se aplica
E.52 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a)01 b) 02 c) 03 d) 04 e)05 f) Não se aplica

17. DEMANDAS FORMATIVAS

E.53 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS/AS ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
E.54 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS/AS

ALUNOS/AS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
E.55 – AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)				
a)01 b) 02	c) 03	d) 04	e)05	f) Não se aplica

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
18. FORMAÇÃO CONTINUADA

E.56 – NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE FORMAÇÃO/CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OFERTADO PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO:	
a) Curso de curta duração (até 30 horas)	b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas)
c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas)	d) Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos

E.57 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR/A DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO:	
a) Até 1 ano	b) Há mais de 1 e até 3 anos
c) Há mais de 3 e até 6 anos	d) Há mais de 6 e até 10 anos e) Há mais de 10 anos

E.58 – INDIQUE O NÍVEL DE SATISFACAÇÃO COM A QUANTIDADE DE ALUNOS/AS MATRICULADOS NA SUA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM QUE VOCÊ ATUA: SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

E.59 – INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM A FREQUÊNCIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM QUE VOCÊ ATUA: SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

19 - PARCERIA EXTERNA E COLABORAÇÃO NA ESCOLA

E.60 – INDIQUE SE VOCÊ CONSEGUE PARCERIAS EXTERNAS QUE FAVOREÇAM O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS ATENDIDOS/AS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ONDE VOCÊ ATUA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
E.61 – INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM AS PARCERIAS EXTERNAS ESTABELECIDAS QUE FAVOREÇAM O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS ATENDIDOS/AS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ONDE VOCÊ ATUA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A

TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

E.62 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ RECEBE APOIO DA ESCOLA PARA FOMENTAÇÃO DE PARCERIAS:

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre
f) Não sei
g) Não se aplica

E.63 – INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DA ESCOLA PARA FOMENTAÇÃO DE PARCERIAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

20 - RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

E.64 – INDIQUE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS COMPONENTES DISPONÍVEIS NA SUA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE VOCÊ ATUA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)

a) 01
b) 02
c) 03
d) 04
e) 05

21 - TRABALHO COLABORATIVO

E.65 – INDIQUE COM QUAIS PESSOAS VOCÊ DESENVOLVE TRABALHO COLABORATIVO: (5,0)

a) Pais/família
b) Professores/as da sala comum
c) Equipe pedagógica
d) Gestão da escola
e) Parcerias externas
f) Não consigo desenvolver trabalho colaborativo

E.66 – INDIQUE SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA COMUM DOS/AS SEUS/SUAS ALUNOS/AS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE SATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05

APÊNDICE II - QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO DOS QUESITOS E INDICADORES (QUAPOIE-PE – versão: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)

QUESITO	ITEM DO QUESTIONÁRIO	ALTERNATIVAS/ VALOR
1. Formação	E.1 Indique sua formação.	E.1 (a/c=0; b=2,0)
	E.2 Indique seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação.	E.2 (a/b/c=3,0; d=0)
	E.3 Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de formação/curso que você participou na área de educação especial?	E.3 (a/b=1,0; c=2,0; d=0)
	E.4 Indique se a rede que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplam temas da Educação Especial.	E.4 (a/d=0; b=3,0; c=2,0)
	E.5 Há quanto tempo atua como professor de educação especial?	Não pontuou
2. Condições de Trabalho	E.6 Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo.	E.6 (a/d=3,0; b/c/e=0)
	E.7 Indique sua faixa salarial.	E.7 (a=0; b=1,0; c/d/f=3,0)
	E.8 Indique sua carga horária de trabalho semanal total como docente.	E.8 (a=1,0; b=2,0, c/d=0))
	E.9. Você trabalha em quantas escolas?	E.9 (a=1,0; b/c=0)
3. Atendimento Educacional Especializado	E.10 Indique o modelo de apoio/serviço realizado por você.	E.10 (a e/ou e=1,0; b=5,0; c=3,0; d=2,0 - os valores não se somam se for assinaladas mais de uma alternativa)
	E.11 Indique com que frequência você realiza atendimento especializado e a carga horária com cada aluno/a: (caso haja variação na frequência do atendimento, assinale o mais usual).	E.11 Não pontuou
	E.12 Indique o local em que este atendimento é realizado: (assinale quantas alternativas forem necessárias).	E.12 (a=4,0; b/e/f/i=0; c/d=1,0; g=3,0; h=5,0)
4. Identificação do/a estudante	E.13 Indique se os/as aluno/as com altas habilidades/superdotação	E.13 (a=0; b=3,0; c=1,0; d=2,0; e=0)

com altas habilidades/superdotação	possuem laudo clínico e/ou parecer educacional. E.14 Quando um/a novo/a aluno/a com altas habilidades/superdotação entra em sua turma você participa da elaboração do plano de atendimento educacional especializado ou similar do/a aluno/a? E.15 Indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais: E.16 Indique se há casos em que o/a aluno/a começa a receber atendimento especializado antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico. **INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS)** (NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) E.17 Equipe docente: (assinale quantas alternativas forem necessárias) E.18 Equipe de gestão escolar e do estado: (assinale quantas alternativas forem necessárias) E.19 Família e/ou aluno/a avaliado/a: (assinale quantas alternativas forem necessárias)	E.14 (a/c=0; b=2,0) E.15 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0) E.16 Não pontuou E.17 (a e/ou b - e/ou c -. e/ou d= 1,0 (não soma); f=0) E.18 (a/b/c/d/e/f/g=1,0; h e/ou i=0) E.19 (a e/ou b=1,0; c/d=0)
5. Apoios pessoais	E.20 Indique se seus/suas aluno/as com altas habilidades/superdotação demandam auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, este/as recebe apoio extra para execução destas atividades. E.20.1 Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio na sua maioria: (assinale quantas alternativas forem	E.20 (a/b=0; c=3,0; d=10,0) As duas alternativas são excludentes, ou pontua-se a de 10,0 e ignora os demais itens do indicador, ou 3,0 (se houver apoio) e soma-se ao resto E.20.1 (a=2,0; b/c/f=0; d/e/g=1,0)

	necessárias). E.20.2 Indique o seu grau de satisfação com este serviço: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).	E.20.2 (a=0; b=1,0; c=3,0; d=4,0; e=5,0)
6. Suportes pedagógicos para aluno/as com altas habilidades/superdotação	E.21 Atendimento Educacional Especializado: E.21.1 Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito). E.22 Ensino colaborativo ou bidocência E.22.1 Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.23 Apoio/acompanhamento pedagógico ou reforço escolar E.23.1. Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.24 Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante. E.24.1 Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).	E.21.1 (a/b=0; c=2,0; d=3,0; e=4,0) E.22.1 (a/b=0; c=1,0; d=3,0; e=4,0) E.23 Não pontuou E.23.1 Não pontuou E.24 (a=1,0; b/c=0) E.24.1 (a/b=0; c/d=1,0)
7. Cultura escolar inclusiva	E.25 Indique se você compõe o conselho escolar de sua escola sede. E.26 Indique se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para o/as aluno/as com altas habilidades/superdotação: (assinale quantas alternativas forem necessárias). E.27 Indique se esses o (s) projeto (s) político pedagógico (s) da sua escola sede prevê/preveem assunto (s)	E.25 (a/c=0; b=2,0) E.26 (a/b/f+ qualquer um de c/d/e/g=5,0; a+b+f=4,0; a+b=3,0; a/b=1,0; resto=0) E.27 (a=3,0; b/c=0)

	relacionado (s) a este (s) aluno (s), e, em caso positivo, a que estes se referem:	
8. Planejamento colaborativo	E.28 Indique se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com o/as aluno/as com altas habilidades/superdotação:(sendo que 01 corresponde a pouco suficiente e 05 a totalmente suficiente): E.29 Indique com que frequência este planejamento é elaborado/revisado: (caso haja variação na frequência do planejamento, assinale a mais usual). E.30 Indique o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para o/as aluno/as com altas habilidades/superdotação:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.31 Indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum:	E.28 (a/b=0; c=1,0; d/e=3,0) E.29 (a/b=2,0; c=1,0; d/e=0) E.30 (a/b=0; c=1,0; d/e=3,0) E.31 (a/b/c/f=0; d/e=2,0)
9. Qualidade da prática pedagógica	E.32 Indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum: E.33 Indique com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didático para o/as aluno/as com altas habilidades/superdotação.	E.32 (a=0; b=1,0; c=3,0; d/e=5,0) E.33 (a/b=2,0; c=5,0; d/e=0)
10. Avaliação	E.34 Indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial. E.35 Indique com que frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o aluno público-alvo da educação especial. E.36 Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala:	E.34 (a=0; b/c=4,0; d/e=0) E.35 (a=3,0; b=2,0; c/d/e=0; E.36 (a/b/f/g=0; c=1,0; d/e=3,0)
11. Parcerias com	E.37 Indique com que frequência você	E.37

professores do ensino comum	apoia o/a professor/a da classe comum: (assinale a mais usual). E. 38 Quando há apoio ao/à professor/a da classe comum, como este se dá: (assinale quantas alternativas forem necessárias).	(a/b/c=6,0; d/e/f=3,0; g=0) E.38 (a+b+c+d+e+f=4,0; 4 a 5 alternativas entre as 6 primeiras, ou seja, a,b,c,d,e,f= 3,0 2 a 3 alternativas entre as 6 primeiras, ou seja, a,b,c,d,e,f=2,0 1 das seis primeiras alternativas, ou seja, a,b,c,d,e,f = 1,0 I ou j=0)
12. Rede de apoio na escola	E.39 Dos profissionais e/ou pessoas, indique com que frequência você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e o/as aluno/as com altas habilidades/superdotação. E.39.1. Indique o seu grau de satisfação com esse contato: (sendo que 01 corresponde a totalmente	E.39 Quanto maior a rede de apoio mais bem avaliado é o item: 8,0 = se tiver algum membro da gestão da escola (a/b) + professor da classe comum (c) + profissional da gestão do sistema (d) + familiares (e) 7,0 = se tiver algum membro da gestão da escola (a/b) + professor da classe comum (c) + familiares (e) 6,0 = professor da classe comum (c) + profissional da gestão do sistema (d) + familiares (e) 5,0= professor da classe comum (c) + familiares (e) 4,0 = se tiver algum membro da gestão da escola (a/b) + familiares (e) 3,0= se tiver algum membro da gestão da escola (a/b) + professor da classe comum (c) 2,0 = se tiver algum membro da gestão da escola (a/b) + profissional da gestão do sistema (d) 1,0= para quaisquer uma das alternativas isoladas Demais- zero E.39.1 (a/b/f=0; c=1,0;

	insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	d/e=2,0)
13. Relacionamentos sociais	E.40 Como se dá a interação do/as aluno/as com altas habilidades/superdotação com os colegas:	E.40 (a=10; b=5; c=3,0; d=0)
14. Política de inclusão aa escola	E.41 Indique o seu grau de satisfação quanto à política de inclusão escolar realizada em sua escola:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.42 O/as aluno/as com altas habilidades/superdotação participam das festas ou eventos da escola. E.43 O/as aluno/as com altas habilidades/superdotação participam dos passeios e demais atividades extraescolares:	E.41 (a=0; b=2,0; c=3,0; d=4,0; e=6,0) E.42 (a/b/f/g=0; c=1,0; d/e=2,0) E.43 (a/e/f=0; b=1,0; c/d=2,0)
15. Autoavaliação	E.44 indique o seu grau de satisfação quanto à autonomia para organizar o cronograma de trabalho: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.45 Indique o seu grau de satisfação quanto à autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar do/as aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.46 Indique o seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar para aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.47 Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor/a de altas habilidades/superdotação:(sendo que	E.44 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0) E.45 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0) E.46 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0) E.47 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)

	01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.48 Indique o seu grau de conhecimento a respeito das tecnologias necessárias/utilizadas na sala de recurso multifuncional: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	E.48 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0)
16. Cultura escolar	E.49 Indique o seu grau de satisfação na sua parceria com o(s) professor(es) da classe comum: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.50 Indique o seu grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais em relação aos/às seus/suas aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.51 Indique o seu grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho/profissão: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.52 Indique o seu grau de satisfação na sua interação com familiares de seus/suas aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	E.49 (a/f=0; b=1,0; c=2,0; d/e=3,0) E.50 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0) E.51 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0) E.52 (a/b/c/f=0; d/e=3,0)
17. Demandas formativas	E.53 Indique o seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas do/as aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).	E.53 (a=0; b=1,0; c=2,0; d/e=3,0)

	E.54 Indique o seu grau de conhecimento em relação aos direitos do/as aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente). E.55 Avalie seu trabalho como professor/a de altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	E.54 (a=0; b=1,0; c=2,0; d/e=3,0) E.55 (a/f=0; b=1,0 c=2,0; d=3,0; e=4,0)
	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
18. Formação continuada	E.56 Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de formação/curso que você participou na área das altas habilidades/superdotação ofertado pela rede pública de ensino? E.57 Há quanto tempo você atua como professor/a de altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino? E.58 Indique o nível de satisfação com a quantidade de aluno/as matriculado/as na sua sala de recurso multifuncional para altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório). E.59 Indique o nível de satisfação com a frequência do/as aluno/as matriculado/as na sua sala de recurso multifuncional para altas habilidades/superdotação em que você atua: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório).	E.56 (a=2,0; b=3,0; c=4,0; d=0) E.57 Não pontuou E.58 (a/b=3,0; c=2,0; d=1,0; e=0) E.59 (a/b=3,0; c=2,0; d=1,0; e=0)
19. Parceria externa e colaboração na escola	E.60 Indique se você consegue parcerias externas que favoreçam o enriquecimento curricular de seus/suas aluno/as atendido/as na sala de recurso multifuncional para altas habilidades/superdotação onde você atua. E.61 Indique o nível de satisfação com	E.60 (a/b/f/g=0; c=1,0; d/e=2,0) E.61 (a/b=3,0; c=2,0;

	as parcerias externas estabelecidas que favoreçam o enriquecimento curricular de seus/suas aluno/as matriculado/as na sua sala de recurso multifuncional para altas habilidades/superdotação onde você atua: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório). E.62 Indique com que frequência você recebe apoio da escola para fomentação de parcerias. E.63 Indique o nível de satisfação com o apoio recebido da escola para fomentação de parcerias: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório).	d=1,0; e=0) E.62 (a/b/f/g=0; c=1,0; d/e=2,0) E.63 (a/b=3,0; c=2,0; d=1,0; e=0)
20. Recursos para altas habilidades/superdotação	E.64 Indique o nível de satisfação com os componentes disponíveis na sala de recurso multifuncional para altas habilidades/superdotação onde você atua: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório).	E.64 (a=10,0; b=8,0; c=6,0; d=4,0; e=0)
21. Trabalho colaborativo	E.65 Indique com quais pessoas você desenvolve trabalho colaborativo. E.66 Indique o nível de satisfação com o/as professore/as da sala comum do/as seus/suas aluno/as com altas habilidades/superdotação: (sendo que 01 corresponde a totalmente satisfatório e 05 a totalmente insatisfatório).	E.65 (a+b+c+d+e=5,0; f=0; OU a/b/c/d/e=1,0) O valor do indicador é obtido a partir da soma dos itens. E.66 (a=5,0; b=4,0; c=3,0; d=2,0; e=0)

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – PROFESSOR/A DE SRM PARA AH/SD

Para começarmos, gostaria que cada um/a de vocês passasse algumas informações iniciais, assim podemos nos conhecer e fica mais simples para eu identifica-lo/as depois:

CARACTERIZAÇÃO DO/AS PARTICIPANTES

1) Nome completo
2) Qual formação de vocês para atuação com altas habilidades/superdotação, foi curso de curta duração ou especialização?
3) Como foi a entrada de vocês na área das AH/SD?
4) Há quanto tempo atuam nesta área específica?
5) Qual a carga de trabalho de vocês? Atuam somente na SRM para AH/SD ou também em outra área no outro turno? Qual?
6) Vocês pretendem continuar atuando na sala de AH/SD no futuro?

AVALIAÇÃO DO/A ALUNO/A COM AH/SD

7) O que vocês acham do processo de identificação do/as aluno/as com AH/SD?

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

8) Como é a relação/trabalho de vocês junto ao professor da classe comum em relação ao planejamento, participação nas aulas e avaliação dos alunos? (Planejamento/apoio/parceria)
9) Vocês têm alunos com DUPLA EXCEPCIONALIDADE? Quais? Como acontece o apoio?
10) Como se dá a estruturação e prática do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado? (planejamento/pei/família/material/reforço/atividades/ individual ou em grupo/parcerias/orientações aos professores)

11) Como são estabelecidas as parcerias para desenvolvimento de enriquecimento? Existe apoio da escola e/ou da comunidade? Caso sim, qual?

12) Quais os recursos disponíveis na sala de aula em que vocês atuam? Quem financia esses recursos? São suficientes?

AUTO-AVALIAÇÃO

13) Como vocês avaliam o trabalho de vocês?

14) Como avaliam a política de AH/SD no Paraná?

15) Como vocês veem a atuação do NAAHS?

Deixem uma mensagem individual para nós em relação ao trabalho que vocês desenvolvem e o processo de inclusão dos alunos com AH/SD

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (QUESTIONÁRIO)

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário referente à pesquisa intitulada “O atendimento educacional especializado para Altas Habilidades/Superdotação no estado do Paraná: uma análise das políticas de inclusão”, que possui como objetivo analisar as políticas de inclusão dos estudantes com AH/SD e como são traduzidas nos diferentes espaços do atendimento educacional especializado ofertado a esse alunado pela Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

Este estudo integra o Grupo de Pesquisa do Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do Estado do Paraná”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), projeto este, que está associado ao Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos.

A sua participação é voluntária e consiste em responder ao questionário de forma *online*, que contempla um roteiro de questões norteadoras, cujo foco consiste na análise da sua prática com relação ao/à(s) aluno/a(s) com altas habilidades/superdotação, bem como, ao contexto de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município. O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas, ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão.

As pesquisadoras Laura Ceretta Moreira e Cleuza Kuhn, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pelo endereço de e-mail: cleokuhnoficial@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa

ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Agradecemos imensamente sua participação!

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (GRUPO FOCAL)

Caro(a) professor(a), você foi convidado(a) a participar de um grupo focal referente à pesquisa intitulada “O atendimento educacional especializado para Altas Habilidades/Superdotação no estado do Paraná: uma análise das políticas de inclusão”, que possui como objetivo analisar as políticas de inclusão dos estudantes com AH/SD e como são traduzidas nos diferentes espaços do atendimento educacional especializado ofertado a esse alunado pela Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

Este estudo integra o Grupo de Pesquisa do Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do Estado do Paraná”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), projeto este, que está associado ao Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos.

O grupo focal será conduzido pela pesquisadora envolvida no estudo, com duração aproximada de 2 horas, por meio de ambiente virtual Google Meet, pois permite uso de vídeo e áudio e é acessível a todos(as) participantes. O horário será definido previamente com você participante envolvido(a).

Sinta-se livre para compartilhar apenas conteúdos que lhe são confortáveis. As interações no grupo focal permitirão reflexão quanto a sua prática, podendo assim enriquecer seu trabalho e, consequentemente, o de toda equipe.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade ou da instituição e asseguramos total sigilo de sua participação. Ela é muito importante, pois auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que possam trazer benefícios para a área de Educação Especial.

Vale destacar as gravações não serão divulgadas de nenhuma forma, sendo utilizadas somente pela pesquisadora para registro dos dados, preservando assim o sigilo da identidade dos(as) participantes.

As pesquisadoras Laura Ceretta Moreira e Cleuza Kuhn, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pelo endereço de e-mail: cleokuhnoficial@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Agradecemos imensamente sua participação!