Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos - UNICEPLAC
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso

A inclusão na Educação Infantil: Abordagem bibliográfica sobre altas habilidades/superdotação

Gama-DF
2021

RAQUEL DA SILVA RODRIGUES

A inclusão na Educação Infantil: Abordagem bibliográfica sobre altas habilidades/superdotação

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos – Uniceplac.

Orientador(a): Prof(a). Esp.Rennee Cardoso
Coorientadora: Prof(a). Dr. Maria Theresa de O. Corrêa

Gama-DF
2021

R696i

Rodrigues, Raquel da Silva.
A inclusão na Educação Infantil: Abordagem bibliográfica sobre altas habilidades / superdotação. / Raquel da Silva Rodrigues. – 2021.

50 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021.
Orientação: Profa. Esp. Rennee Cardoso.

1. Altas habilidades. 2. Super dotação. 3. Inclusão. I. Título.

CDU: 370

RAQUEL DA SILVA RODRIGUES

A inclusão na Educação Infantil: Abordagem bibliográfica sobre altas habilidades/superdotação

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos – Uniceplac.

Orientador(a): Prof(a). Esp.Rennee Cardoso
Coorientadora: Prof(a). Dr. Maria Theresa de O. Corrêa

Gama, 02 de junho de 2021.

Banca Examinadora

Prof.(a) Esp. Rennee Cardoso
Orientador

Prof.(a). Dr Maria Theresa de O. Corrêa
Examinador

Prof. MsC. Gleiciane Rosa da Silva
Examinado

RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso será abordada a temática da inclusão na educação infantil com foco na classe de alunos com Superdotação, com o propósito evidenciar a importância da inclusão dos alunos com altas habilidades na educação infantil, e o seu processo de ingresso na educação. O objetivo geral consiste em descrever como acontece a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação na educação infantil. A metodologia aplicada ao trabalho é bibliográfica. Esse presente trabalho tem como principal referencia o autor Dr. Joseph Renzulli, foi pioneiro nessa área educacacional, os demais autores também foram de grande valia ao trabalho construido, estes são: Winner, Tardif, Skinner, Virgolim, Ribeiro, Gardner, etc. Em relação às fontes, serão utilizadas matérias públicas em livros técnicos, artigos e revistas científicas, ensaios, aos ainda mesmo dados disponibilizados na rede mundial de computadores. No AEE para alunos que apresentam deficiência, comum ocorrerem parcerias com as Secretarias de Trabalho e serviços fora do âmbito do governo, para promoverem oportunidades de trabalho. A inclusão escolar da pessoa com deficiência é uma questão de democratização da educação, observância dos direitos humanos e promoção da cidadania.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Políticas Públicas; Inclusão; Ensino.

ABSTRACT

This course completion work will address the theme of inclusion in early childhood education focusing on the class of gifted students, with the purpose of highlighting the importance of including students with high abilities in early childhood education, and their process of entering education . The general objective is to describe how the inclusion of children with high abilities/giftedness in early childhood education happens. The methodology applied to the work is bibliographical. This present work has as main reference the author Dr. Joseph Renzulli, he was a pioneer in this educational area, the other authors were also of great value to the work built, these are: Winner, Tardif, Skinner, Virgolim, Ribeiro, Gardner, etc. Regarding the sources, public materials will be used in technical books, articles and scientific journals, essays, and even data available on the world wide web. In the AEE for students with disabilities, it is common to have partnerships with the Departments of Labor and services outside the scope of the government, to promote job opportunities. The inclusion of people with disabilities in school is a matter of democratizing education, observing human rights and promoting citizenship.

Keywords: high skills; Giftedness; Public policy; Inclusion; Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 REFERENCIAL TEÓRICO 15

2.1 O Conceito de Altas Habilidades e Superdotação 15

2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas e Testes de Identificação 17

2.3 Terminologias de Classificação 22

2.4 O Aluno Com Altas Habilidades e Superdotação 23

2.5 O Papel do Professor 28

2.6 O Papel da Família 36

2.7 O Papel do Psicopedagogo 42

2.8 Desafios da Educação Especializada no Século XXI 43

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 45

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 47

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 50

REFERÊNCIAS 51

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho de conclusão de curso será abordada a inclusão na educação infantil com foco na classe de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que, conforme exposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação, diz respeito aos alunos que apresentam facilidade de aprendizagem, permitindo-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Portanto, alunos com alto desempenho e elevada potencialidade em suas habilidades intelectuais gerais ou específicas, apresentam pensamento criativo produtivo, liderança, artes ou mesmo capacidades psicomotoras, de modo isolado ou em conjunto. Assim, com o propósito evidenciar a importância da inclusão dos alunos com altas habilidades na educação infantil, bem como o seu processo de ingresso, esta pesquisa baseia-se na afirmação de que pessoas com altas habilidades/superdotação se referem ao termo “traços consistentemente superiores” no sentido de que são pessoas acima da média. São pessoas que tem frequência em seu repertorio de comportamentos, apresentam envolvimento com tarefas, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de seus interesses, motivação e emprenho pessoal no desenvolvimento de tarefas em diferentes áreas (RENZULLI, 2004).

Para o estudo, tem-se a importância de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista a garantia de seus direitos como discente e cidadão. Landau (2002) destaca que embora a palavra inclusão esteja presente em toda a discussão de estudantes da educação especial, é preciso pensar a respeito das condições dos estudantes altas habilidades/superdotados, tendo em vista que sempre estiveram presentes nas salas de ensino regular, porém na maioria das vezes passam despercebidos, tendo em vista que o sistema educacional leva em conta à média e aqueles que se destacam geralmente não recebem um olhar ou incentivo diferenciado.

Tem-se por objetivo geral descrever como acontece a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação na educação infantil e como objetivos específicos apresentar as diferentes formas de inserção dos alunos de altas habilidades no âmbito da Educação Infantil; listar as barreiras/dificuldades que os alunos de altas habilidades enfrentam no âmbito da educação infantil; conhecer a implementação do ingresso dessas crianças no atendimento educacional especializado.

Acredita-se que os mecanismos disponíveis para inclusão nas escolas de educação infantil podem facilitar ou dificultar a identificação e a inclusão do aluno com altas habilidades, construindo a hipótese deste trabalho.

Tendo como justificativa ao tema, considera-se que este tema é relevante tanto para a classe acadêmica e para profissionais da educação, devido à influência que a falta de inclusão pode ter na formação da criança com altas habilidades/superdotação, tendo em vista que a interação social faz parte do processo desenvolvimento do aluno.

A partir dessa pesquisa pretende-se apresentar as diferentes habilidades que os alunos podem apresentar como é feita a avaliação destes alunos superdotados, as barreiras que enfrentam no âmbito educacional e se os mecanismos disponíveis garantem que os profissionais da educação infantil façam a efetiva identificação e a sua adequada alocação em sala de aula e se existem falhas neste processo.

A metodologia aplicada ao trabalho é predominante bibliográfica. Em relação às fontes, serão utilizadas matérias públicas em livros técnicos, artigos e revistas científicas, ensaios, aos ainda mesmo dados disponibilizados na rede mundial de computadores. O tom escolhido para a análise minuciosa do conteúdo foi o da pesquisa exploratória e explicativa, bem como o uso do método dedutivo para o aprofundamento e conclusão do estudo aqui proposto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Conceito de Altas Habilidades e Superdotação

No início do século passado os atributos da inteligência não eram mensurados, sendo possível somente a partir dos estudos investidos pelo psicólogo nascido na França Alfred Binet, que foi pioneiro ao materializar a escala de desenvolvimento infantil. A partir dela, incontáveis crianças passaram a ser analisadas de forma minuciosa, dando margem à identificação, bem como a descrição das tarefas possíveis a serem promovidas conforme apontava o desenvolvimento cronológico de cada dado particular aferido pela observação (RENZULLI, 2004).

Tendo como marco zero na conceituação promovida por psicólogos, a superdotação viu seu escopo ser expandido, incluindo, paulatinamente, a criatividade interpretada em vários graus concebíveis de cada um dos componentes, como, por exemplo, a ótica da mentalidade dissidente, a capacidade de optar por determinada decisão e o processo de resolução de impasses reverberados por força de seguimentos imprevistos pela quantificação teórica que se encontra em tela (RENZULLI, 2004).

Em um momento que se pode ser situado após o que foi descrito, o conceito que é tido por superdotação foi somado ao termo talento, de maneira que aqueles que se comportam apresentando grande impacto nas artes de representação, ou talvez os que enveredam em seguimentos análogos de desempenho, podem ser designados, de maneira semelhante, como portadores de características de indivíduos superdotados (HARDMAN 1993).

O que depreendido da concepção de superdotação transformou-se, atingindo um significado distante de uma só direção interpretativa, passando a abranger um escopo difuso de conclusões. Por assim dizer, os termos “talentoso” e “superdotado” acabam por serem associados ao que é tido por crianças, identificado ainda na mais tenra idade, nos ensinos escolares até a

maioridade, como detentores de potenciais habilidades, que salientam a alta capacidade de desempenho apresentado das mais variadas formas (HARDMAN 1993).

Renzulli (2004) diz que as altas habilidades ou superdotação pode manifestar-se na área acadêmica ou produtivo-criativa. O tipo mais encontrado é nos ambientes educacionais, sendo que o estudante apresenta habilidades analíticas, enquanto o segundo tipo mais encontrado na área produtivo-criativa caracteriza-se por expressões artísticas originais e pelo desenvolvimento de ideias e produtos.

Segundo Sabatella (2007), o aluno com Altas Habilidades/Superdotação apresenta diversos interesses e podem apresentar diferentes habilidades e tem necessidade de envolvimento em atividades que favoreçam a produção criativa, como atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer e desporto, entre outras. Sabatella também destaca a importância do atendimento adequado e adaptado às condições do aluno com altas habilidades para que possa desenvolver seu potencial.

É imprescindível mencionar que a visão da superdotação como constituída de numerosas perspectivas tem sido marco teórico convergente entre os estudiosos, visto que apontam em direção de uma polissemia de talentos que, em tese, se encontrariam inseridos na definição proposta pelo termo “superdotado”. Logo, esta é a ótica perfilhada oficialmente no âmbito da academia do Brasil, onde o MEC define crianças superdotadas como as que apresentam desempenho elevado na capacidade intelectual superior, capacidade de liderança, pensamento criador ou produtivo, aptidão acadêmica específica, capacidade psicomotora (ALENCAR 1986).

Renzulli (2004) aponta o estudo com base em pesquisas acerca de pessoas que haviam se chamado atenção por suas realizações e contribuições criativas, propondo a sua concepção personalizada de superdotação. Conforme é depreendido da leitura do autor, são englobados os aspectos resumidos nas duas divisões a seguir: habilidade bem acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Por assim dizer, depreende-se que as altas habilidades são manifestações de assimilações teóricas e resultados práticos que destoam do padrão coletivo vigente, demandando um papel atuante da educação básica e dos profissionais investidos na atividade. Todavia, muito embora a identificação de indivíduos com capacidades especiais falarem por si mesmas, é impreterível debruçar-se em uma ramificação teórica incisiva, no que diz respeito ao que se procura entender da superdotação (RENZULLI 2004).

2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas e Testes de Identificação

A concepção de inteligência estendeu-se ao passo em a civilização amadureceu, acarretando em consequências salutares e indissociáveis ao que é compreendido como prática educacional, e estritamente, ao que é tido como pertencente à prática pedagógica exercida na escola. Concomitantemente, sublinha-se aquilo que diz respeito à identificação das demandas e carências que as educações aos alunos especiais eventualmente necessitam na aplicabilidade de suas disciplinas (ANTUNES 1998).

No que diz respeito à superdotação, é pertinente falar de diversas mudanças que tal conceito sofreu datando ainda dos idos do século XIX, tal como apontado por estudos sobre inteligências. Assim, é destacável que tal estudo iniciou-se a partir psicologia comportamentalista em que se caracterizava uma vertente onde o superdotado contava com rendimento excelente, associando o mesmo com a época em questão (SKINNER 1971).

Perto do começo dos anos 70, Piaget não chegou a promover pesquisas relacionadas estritamente ao desenvolvimento de Altas Habilidades e Superdotação, mas estudos selecionados assinados pelo mesmo estimulam a forma de identificação de alunos. Em tais estudos é viável perceber que a inteligência ocorre por força do estímulo de nuances interno e por meio do contato do âmbito a estar inserido. (PIAGET 1997).

A construção do conhecimento ocorre em um equilíbrio inerente à própria psique do indivíduo, por força de um processo de assimilação e subsunção do diálogo do sujeito portador do saber e do objeto a ser descoberto, dando vazão para saltos qualitativos aferíveis no processo normativo de aprendizagem. Melhor dizendo então que, para as crianças com superdotação, compreende-se de perto o diálogo entre as questões da inteligência, e da forma como ela acaba por ser compreendida (PIAGET 1997).

A inteligência, ao longo de décadas, foi encarada como um conceito singular, sem aprofundamentos, e passou a ser medida a partir da realização de Testes de Inteligência, conhecidos como testes de Quoeficiente de Inteligência (QI). Em tais testes é possível contar com tabelas numéricas de identificação da inteligência, mas sendo possível apenas medir as inteligências lógico-matemática e de ordem linguística. Sendo assim, os testes de QI passaram a protagonizar lugar central de críticas, uma vez que são ministrados de forma isolada, desconsiderando a realidade fática em que está inserido o aluno (PÉREZ 2003).

No começo dos anos 1900, a avaliação de inteligência, contava com testes que aferiam o poder de autocontrole do raciocínio. Tal teste foi chamado de teste de QI, atualmente sendo chamado de que teste lógico-matemático. Por assim dizer, é pertinente mencionar que os exames de QI foram utilizados por diversos anos na avaliação do desenvolvimento dos estudantes nas escolas, com a intenção de coletar resultados apontadores do desempenho almejado, tendo como base a idade cronológica dos alunos (ZAZZO, 2010, p. 30).

Em um embate frontal à ideia do aferimento de QI, Howard Gardner encabeçou no ano de 1967 a pesquisa batizada mais tarde de “Projeto Zero”, que mirava a investigação dos procedimentos adotados nas etapas de aprendizagem de indivíduos, das mais variadas idades, e de organizações. Tal estudo acabou por fomentando o desenvolvimento de projetos futuros com o mesmo teor. Como principal objetivo, Gardner apontou a possibilidade de revoluções de pensamento sobre a inteligência, com base na tese de que a inteligência está atada à resolução de

questões. Conforme é possível concluir a partir da leitura de Gardner, um potencial biopsicológico pode aferir dados processados que é ativado num contexto cultural para a resolução de problemas ou a fomentação de produtos que possam atender a comunidade (GARDNER, 1999, p. 47).

Para Landau (2002) desde a idealização, os testes de inteligência objetivavam detectar crianças que a serem inseridas em classes classificadas como sendo compostas de especiais. Atualmente no âmbito pedagógico, os testes de QI aferem como o aluno estar situado no meio escolar. Na órbita social, os testes dão legitimam as desigualdades no ambiente escolar. Todavia, estudos apontam que alunos da classe média contam com condições culturais mais sofisticadas, apresentando melhor adaptação ao sistema escolar, produzindo, portanto, resultados expressivos em testes quando analisados em conjunto com alunos das classes vulneráveis. Melhor dizendo, tal classe não se adapta tão bem por não contar com condições de acompanhar a pauta do currículo escolar, que destaca a cultura das classes dominantes. Também, acontece com testes de inteligência variados, pois, o resultado é repetição das injustiças que são acarretadas por classes sociais destinadas ao estudo e aos papéis de liderança, e classes destinadas a obedecer e aos lugares mais baixos na escala social.

Portanto, é importante dizer que, ao passo em que são realizados testes de QI, para que seja possível permitir que as crianças possam se fazer presentes nos níveis elevados de estudo, acabando com injustiças, visto ser de conhecimento abrangente que a do sucesso escolar não está associado aos genes de cada um, mas sim no acesso que o aluno conta em bens culturais específicos que caracterizam o cenário de privilégio (PÉREZ 2003).

No começo dos anos 90, Ramos-Ford propôs juntamente ao escritor Gardner uma forma inédita para tecer considerações acerca da inteligência, ou dotação, por intermédio de uma teoria conhecida como teoria múltipla. Tal teoria, em seu escopo, busca a conceptualização difusa tradicional de inteligência, apontando que ela está atada à aptidão para investir em resolução de

problemas, bem como de sistematizar produtos basilares para um ambiente especifico ou comunidade cultural. Logo, tal capacidade de resolutiva permite uma ação situacional em que uma meta deve ser atingida levando em conta a rota adequada para tanto (GARDNER 1999).

A inteligência é interpretada como um processo de assimilação e difusão do conhecimento que tem todos os sentimentos, pensamentos e opiniões geradas por conclusões. Assim sendo, os problemas a serem solucionados por intermédio das inteligências múltiplas partem de diversas esferas tais como as composições musicais para campanhas de diferentes seguimentos e teorias científicas (GARDNER 1999, p. 21).

A transformação do paradigma acerca da inteligência aponta que esta não poderia ser interpretada como uma somente uma entidade, mas como uma expressão efetivada a partir de sistemas simbólicos difusos pertencentes ao âmbito do domínio cultural. Desta maneira, o enfoque investido sobre o estudo das inteligências se concentra nas diversas aptidões e nuances basilares para a solução de problemas e criação de eventuais produtos, deixando de dar atenção a quantidade, fator indispensável, por assim dizer (NAJMANOVICH, 2001, p.53).

Gardner, debruçando-se em seus estudos voltados para a abordagem acadêmica, desenvolveu, inicialmente, sete inteligências, com o intuito de poder listar a massa de informações, indo em direção oposta dos testes de inteligência tradicionais desenvolvidos por estudiosos profissionais que se dedicam ao enriquecimento da área da psicologia. Segundo a lista inicial, as sete inteligências a serem mencionadas são a Inteligência da linguagem, Inteligência lógico-matemática, Inteligência espacial, Inteligência da música, Inteligência sinestésica, Inteligência interpessoal e a Inteligência intrapessoal (GARDNER 1999).

As diversas inteligências buscam, cada uma ao seu tempo, abordar o raciocínio de escritores; a capacidade do raciocínio lógico e organizado; a capacidade de formulação espacial ainda no âmbito da mente, ocasionando em projetos arquitetônico concreto; a inteligência musical, presente em composições e orquestrações; a destreza para problemas e elaborar

eventuais produtos com a utilização do corpo, aprimorada de forma destacada em bailarinos, atletas e artistas; a inteligência que promove a compreensão humana, de depreender o que gera motivação, e profissionais de nicho, tais como professores, políticos e líderes religiosos; a capacidade de voltar os olhos para si mesmo a partir de uma ótica externa em provimento efetivo da própria vida cotidiana. Posteriormente, Gardner reconhece a inteligência naturalista como sendo uma oitava inteligência, que diz respeito à perícia na identificação e classificação das espécies que se encontram no meio ambiente (GARDNER 1999, p. 17).

Para Gardner a quantidade de inteligências é menos importante que observar a existência de uma gama vasta de inteligências. Acerca do que se discute sobre o tema, é possível apontar que há mais de uma lista universalmente aceita, uma vez que o conceito de inteligência não existe como verificável fisicamente, sendo sim uma construção que comportamental. Portanto, pensar as inteligências como elencadas em uma hipótese de soma zero é indevido, visto que o contorno de uma não age em detrimento de outra (GARDNER 1999, p. 45).

Gardner (1999, p.131) salienta que as inteligências detêm seus mecanismos inerentes de ordenação e a forma como uma inteligência promove sua ordenação acarreta em seus próprios meios e princípios, e seguindo essa mesma forma de raciocinar, diz que a singularidade de interesse da quem apresenta Altas Habilidades e Superdotação está conectada ao que lhe melhor apetece. Trespassando isso, sublinha-se a força influenciadora que enaltece o papel de valores de culturas determinadas e pelas oportunidades difusas que forem postas ao alcance do indivíduo. Tal visão da inteligência deflagra uma ótica específica de como os indivíduos podem investir para compreender a mente, percebendo-a de forma multifacetada e difusa em suas próprias diretrizes.

Entende-se que a mudança na formação do professor se relaciona com reconhecimento das inteligências múltiplas e na forma renovada de compreender o estudante. Para tanto, é indispensável que o educador abra os olhos para a possibilidade que apontam para a existência de

numerosas inteligências a serem estimuladas e reconhecidas no processo de fomentação da forma que exercer o ensino em consonância com a demanda especial de cada aluno em sala de aula. Portanto, se o professor faz uso de métodos de avaliação que compreendem inteligências difusas, estará reverenciando diretamente a vasta gama de inteligências prováveis a cada um dos estudantes (BICUDO; MARTINS. 2006. P. 95-96).

Em suma, os estudantes identificados com altas habilidades acabam por sobressaírem o grupo social a qual pertencem, o que acaba por contornar nitidamente sua capacidade superdotada. Após compreender na integram tais habilidades e é possível aferir que os indivíduos caracterizados no presente estudo contam com características acentuadas, tendo em vista o grupo vigente, podendo ser analisado aquilo que é perpetrado pelos indivíduos a serem comparados (GARDNER 1999).

2.3 Terminologias de Classificação

Para Virgolim (2007), o termo “precoce” está associado aos indivíduos que apresentam o comportamento associado às habilidades maturadas de forma prematura, podendo se manifestar no exercício de qualquer atividade, bem como em qualquer área de conhecimento admitida, tal como ocorre com a leitura de textos, ou até mesmo manuseio de ferramentas. Entretanto, alguém definido como precoce pode não ser caracterizado, necessariamente, como portador dos traços de aprendizado especial, visando a manifestação de execução precoce em uma determinada atividade e sua possibilidade representar fato excepcional, tendo o indivíduo, durante o decurso temporal, nivelado sua aptidão para se investir em assimilação intelectual com os demais integradores de seu grupo social, padronizado por consequência iminente.

O termo “gênio” conota a transformação de uma determinada área de conhecimento ocorrida após consequências. O indivíduo classificado como gênio é o que está em uma

determinada área, marcando-a profundamente, ao passo em que define um novo ranking a ser utilizado como referência em um momento posterior ao ocorrido. Logo, é um cenário onde a marca pessoal se faz presente intensamente, resinificando até mesmo a atividade exercida. Por fim, o termo "prodígio" faz referência àquele que, contando ainda com idade precoce, apresenta desempenho equiparado ao que é depreendido da experiência daquela pessoa que conseguiu e se profissionalizou na área a ser posta em tela (FONTES 2003).

Em síntese, os termos "prodígio", "gênio", ou "precoce" não devem ser tidos por altas habilidades ou até mesmo por superdotação, uma vez que, a depender do termo, a manifestação pode dizer respeito a somente uma etapa da vida, não perdurando no tempo, assim como não abrangendo uma compreensão especial em outras áreas que apresentam possibilidade de serem estudadas. As características inerentes ao aluno identificado como superdotado deve sobressair ao que é tido pela atividade exercida e pela idade no momento da identificação (FONTES, 2003).

2.4 O Aluno Com Altas Habilidades e Superdotação

A identificação dos alunos, que possam apresentar características inerentes ao quadro de superdotação, representa a etapa de classificação dos mesmos. Assim, posteriormente, será possível estudar a forma como o âmbito escolar deverá agir no trato do ensino, confluindo o papel de cada frente presente na vida da criança, tal como a família e o professor.

O discente demandante de educação especial faz frente ao Estado como sujeito de direito. Logo, é aquele que abarcado pelo conjunto de direitos, tendo garantia de todos, não encontrando limitação para a conquista coletiva, visto a mesma não estar restringida a apenas um conjunto social (CANDAU 2002).

Assume-se a possibilidade de existirem dois tipos de superdotação, sendo elas a acadêmica e a produtiva-criativa. Assim, alunos com o tipo acadêmico demonstram disposição

para traços cognitivos e de comportamentos que inclinam para áreas pertencentes ao âmbito escolar. Por sua vez, o tipo produtivo-criativo abarca contornos cognitivos ricos em produtividade e criatividade, destoando dos enfoques acadêmicos dados por estudos contextualizadores (RENZULLI 2004).

Enriquecendo a classificação binária de Renzulli, Virgolim (2007) acrescenta nuances a partir da distinção inerente aos aspectos cognitivos e comportamentais, tendo em vista o cotidiano do estudante classificado de uma forma ou, então, de outra. Logo, o caráter das notas adquiridas em provas, participação em aulas, sofisticação no vocabulário adotado, criatividade, originalidade, humor, demonstrar boa memória, podem apontar o aluno pertencente à classificação produtivo-criativa ou acadêmica.

Simultaneamente, enfoques comportamentais, bem como afetivo-emocionais, também promovem a classificação acerca do binarismo (acadêmica, produtivo-criativo). Por este ângulo, ao observar perseverança, autoconfiança, preocupação moral, intensidade emocional, empatia, autoconsciência, intenso perfeccionismo e senso de justiça, podem classificar o aluno (VIRGOLIM 2007).

As pessoas com disposições especiais, mesmo que com potencialidades, demanda de aprimoramento evolutivo, dá vazão para que a escola, enquanto instituição de ensino reconheça e desempenhe o papel de fomentadora do desenvolvimento, visto que, assim possa garantir qualidade de ensino e isonomia no processo educacional. Assume-se a existência do risco de ausência do reconhecimento muitos indivíduos com potencial, haja não serem identificados, tal como é devido para a promoção da assistência especializada (VIRGOLIM, 2007).

São muitos os percalços para a efetivação definitiva de um modelo de educação a ser encarado como referência, cuja realidade esteja alinhada às políticas públicas do Brasil, para trespassar o contexto vigente e elitista que se perpetua por toda a história, segregando parte da população escolar, tanto pela negligencia às necessidades difusa das crianças altamente

habilidosas ou superdotadas, não tendo, ainda assim, seu potencial identificado no campo educativo (GUENTHER 2006).

Compreende-se que numerosos alunos podem ser negligenciados às sombras, sem ter o devido reconhecimento de seu potencial para o alto desempenho, visto que seus educadores ou familiares podem não identificar suas habilidades especiais. Ainda, tal situação se compromete mais ainda ao passo que o assunto em tela é crianças que estão inseridas em situação onde é possível configurar cenário de vulnerabilidade social ou se encontra em grupos como os contraventores (BECKER 2014).

Depreende-se que um dos fatores colaboradores da não identificação de demandas dos alunos acontece em razão do desconhecimento acerca do mesmo. Uma vez que a maneira como os documentos com embasamento legal e indispensáveis chegam às escolas demonstram conceitos pouco precisos. Sendo assim, a falta de solidez técnica dá margem a análises tomadas por senso comum (BECKER 2014).

As escolas se deparam com professores que apresentam informações deficitárias para identificar alunos com demandas especiais, com deficiência ou público alvo da Educação Especial (PAEE), e que muitos não podem identificar alunos com altas habilidades ou superdotação como sendo pessoas que apresentam necessidades diferentes em seu processo de aprendizagem, que denotam uma condição, por assim, dizer, análogas ao que é compreendido como invisibilidade, por não dizer respeito aos estudantes com deficiências quanto ao desempenho na sala de aula (ALMEIDA, CAPELLINI 2005).

Sublinhando a dificuldade encontrada no reconhecimento de alunos especiais, entre os educadores, compreende-se que pese haver identificação abrangente na documentação formal quanto às provisões e política de educação, a mesma, no que respeito pessoas com deficiência, é debatido pautando pormenores referentes às várias faces do que poderia ser deficiência. Por outro

lado, semelhantemente acaba por não correr quando o debate investido giro em torno dos mesmos, no momento em que se trata dos alunos superdotados (GUENTHER 2006).

No que lhe diz respeito, Virgolim (2007) assinala que compõe em conjunto a superdotação, a habilidade superior, a genialidade, a precocidade e o prodígio. Sem dúvidas, existem teorias divergentes levantadas, favorecendo óticas genéricas acerca das altas habilidades e da superdotação, acarretando em análises pouco precisas, com o potencial de provocar confusão dada a ênfase propagada, que situam tal condição humana a partir de um caráter de competência atuante em áreas descentralizadas, não tendo respaldo com a realidade, uma vez que deixa de se pluralizar e passar a ministrar atenção ao tratar de grupos coesos.

Auxiliando no processo de reconhecimento de crianças com altas habilidades e superdotação, termos como perfeccionismo, necessidade de entender, perceptividade, necessidade de exatidão e precisão, necessidade de estimulação mental, sensibilidade, empatia, senso de humor, intensidade, autoconsciência, não-conformidade, questionamento de autoridade, perseverança e introversão são características que podem ser analisadas de forma individual ou coletiva, visto as mesmas atuando no atendimento dos traços de personalidade de cada um, do âmbito social e das referências no seio familiar do aluno. Por isso, uma vez que a família possa educar com fulcro em valores humanistas, diversos fatores listados podem atuar em provimento do crescimento intelectual do aluno, e não agregando traços de comportamento que possam ser nocivos ao aprendizado ministrado (VIRGOLIM 2007).

Sublinha Renzulli (2004) que habilidades específicas acabariam por retratar a aptidão de captar destreza, conhecimento ou habilidade para efetuar atividades diversas do tipo especializado. Os exemplos listados podem ser resumidos no balé, matemática fotografia, química e escultura. Por sua vez, a criatividade se apresenta como sendo confluente de um dos aspectos inseridos no bojo da concepção de superdotação, chamada a atenção para as deficiências

intrínsecas aos testes de criatividade, apontando uma análise dos produtos criativos do aluno como adotável a uma análise do resultado culminado de avaliação em testes de criatividade.

Todavia, conceituar o aluno caracterizado como sendo superdotado é uma ação acompanhada por nuances complexas, visto que o conceito trabalho de superdotação é não é estável. Logo, acaba por revelar o que uma cultura social específica pode acabar valorizando, tal como definições do talento em período destacado. Trespassando o exposto, um único aluno pode ser caracterizado de dotado de diversas possíveis habilidades numeráveis (LANDAU 2002).

O sistema de educação tem dever de fazer uso de seus melhores professores para a identificação de crianças superdotadas, oportunizando desde cedo o aprimoramento de suas habilidades, no afã de que os mesmos se aprimorem para, eventualmente, possam atender grupos sociais díspares. De acordo com Alencar (1986):

Contudo, as áreas de habilidade nas quais o sujeito possa ser considerado dotado não se ocupam em apresentar qualquer definição, dando margem para uma variedade de opções disponíveis para que possam ser analisadas em face do aluno superdotado, demandante de educação especial.

De acordo com o que ensina Landau (2002, p. 27), o superdotado se assemelha aos demais professorados em vários aspectos, mas conta com o talento, que é fulcral para sua sobreposição. Todo e qualquer talento carece de estimulo. Mas existe uma teoria datada, segundo a qual o superdotado se desenvolve sob quaisquer circunstâncias.

Reitera Alencar (1986) ser imprescindível lembrar que a visão da superdotação como constituída de numerosas perspectivas tem sido marco teórico convergente entre os estudiosos, visto que apontam em direção de uma polissemia de talentos que, em tese, se encontrariam inseridos na definição proposta pelo termo “superdotado”. Logo, onde o Ministério da Educação conceitua superdotado como os que apresentam desempenho elevado na capacidade intelectual

superior, capacidade de liderança, pensamento criador ou produtivo, aptidão acadêmica específica, capacidade psicomotora.

Em contrapartida, é classificado como deficiente de aprendizado aquele indivíduo que se encontra apartado por barreiras que não permitem a sua efetiva participação no fluxo natural do diálogo e exposição praticado pelo docente na sala. A política nacional de ensino, tudo vale para todas do corpo discente, mas para alguns outros elementos é necessário que seja promovida a quebra de diretrizes segregadoras específicas (ALENCAR 1986).

A superdotação ganha destaque no contexto educacional sendo associada diretamente aos alunos que apresentam desempenho escolar exemplar, demonstrando rápida assimilação de conteúdo. Concomitantemente, os mesmos apresentam nível de assimilação trespassado do senso natural e têm sido os discentes classificados para ingressarem em programas especiais (ALENCAR 1986).

Sob uma própria ótica, é tido que são as características inerentes aos próprios alunos que os identificam e destacam no avanço da construção criativa, intelectual, ou de sua própria destreza. Ao aluno, reserva-se que suas próprias habilidades podem estar desassociadas das atividades que são administradas em sala, vez que diversos desses alunos afloram seus interesses de uma forma particular, dando atenção somente ao lhes são convenientes, demonstrando um quadro que pode ser confundido com desdém ao conteúdo regular (VIRGOLIM, 2007).

2.5 O Papel do Professor

No Brasil, o discente com demandas educativas especiais é abarcado pela legislação que assegura o seu pleno acesso ao ensino escolar, sendo possível que o mesmo passe a necessitar de uma classificação pautada pela diferenciação curricular, tal como acaba por ser inerente ao tema discutido no presente estudo. Portanto, uma vez amparado por lei e, contando com o devido

âmbito de aprendizado, o educando conta com a figura do professor no seu processo de aprendizado diferenciado (FLEITH 2007).

No intuito de promover o ensino especial, assume de forma pressuposta que o professor encontra-se no dever de guiar o aluno nos percalços corriqueiros, almejando objetivos no qual acaba por surgir um ambiente adequado ao desenvolvimento do educando. Salutar promover o estímulo e pleno desenvolvimento de ideias cotidianamente, intensificando o contato pedagógico tanto no progresso do aluno, quanto no seu fracasso. Assim, é compreendido que os professores respondam pelas mudanças nos padrões de ensino e, consequentemente, logrem êxito no momento em que atenuam a forma de lecionar (SABATELLA 2007).

Sá (2017) sublinha que a oportunidade de atuar como educador, em se tratando de inclusão, denota uma chance que os mesmos têm de introduzir uma melhoria nas instituições de ensino. A modernidade demanda que os educadores exerçam fundamentalmente papéis que trespassam a figura de apenas um indivíduo que transmita conhecimento. O processo histórico evolutivo, visando romper paradigmas estabelecidos, não se presta ao pormenor da ótica de ensino, encarando o professor como algo até da ponte que ata conhecimento e o aluno, principalmente tratando-se da educação especial, mesmo que existência não apresente solução para os problemas das escolas por completo. A proposta inclusiva requer envolvimento incisivo com o conteúdo e contexto com a própria condição do educando, envolvendo a educação em sua compreensão total (CARVALHO, 2006. p.137-138).

O docente é tido como detentor da dinâmica da capacidade de impulsionar o aprendizado dos alunos, fomentando diálogos e confluindo impressões que vão do aspecto escolar ao social, viso que, um profissional dedicado com a promoção plena da aprendizagem dos seus discentes, busca também seu próprio aprendizado e aperfeiçoamento profissional, maturando sua função, ofertando uma dinâmica de aprendizagem direcionada ao que é interpretado como sendo necessidades singulares, acarretando em uma melhoria socialização escolar (RENZULLI 2014).

Faz-se primordial que o docente lance um olhar em torno das possibilidades que giram ao redor da prática docente, tais como: Fortalecer um autoconceito positivo, oportunizando a confluência natural de experiências de sucesso os discentes em geral, e ocasionando com que os mesmos se despertem para suas eventuais vocações; Respeitar o ritmo imposto pela própria aprendizagem do estudante; Incrementar um ambiente favorável à aprendizagem, oportunizando a valorização do seu aluno, ao passo em que o mesmo se sinta estimulado e respeitado; Auxiliar a criança na investida do desenvolvimento de hábitos eficazes de estudo; Fomentar o raciocínio que estimule a motivação do aluno, fazendo uso de estratégias difusas para reverberar e alimentar o efetivo interesse, e mesmo a expansão dos interesses do discente; Ajudar o aluno a aprimorar as suas singularidades e habilidades ao máximo possível (ALENCAR 2007).

Renzulli (2014) aponta a disposição pessoal do professor como basilar, somada ao gosto pelos desafios que surgem no exercício do ensino, pois, de outra maneira, não será possível lograr êxito no estímulo das eventuais potencialidades dos estudantes especiais ou comuns. Ao fim a atividade laboral com estudantes especiais acaba por exercer demanda efetiva de participação em atividades e tutorias suplementares, além da imprescindibilidade de lidar de modo colaborativo com diversos outros profissionais investidos na área, estando, desta forma, em formação evolutiva, uma vez que a modernidade líquida, tal como menciona Zygmunt Bauman, exige dos indivíduos uma atualização laboral paulatina.

Destaca ser indispensável a disposição de cada professor para realizar pontuais as modificações curriculares primordiais ao momento, se matricular em cursos de capacitação preparatória para a fomentação do crescimento intelectual e a tutoria aos estudantes com demandas de ensino especiais, não deixando de desenvolver a prática do trabalho colaborativo cooperativo, invocando funcionários que dêem a destreza de colaborar com o programa a ser ofertado para crianças que demandam de ensino especializado (RENZULLI 2014).

Para o aluno especial, é esperado que ocorra o estimulo de condições propícias para o desenvolvimento do criativo cada estudando, tanto pela maturação da personalidade, como também pela flexibilidade, iniciativa, autoconfiança, persistência, quanto encorajando e ocasionando o exercício do livre pensamento criativo; Criar estratégias que impulsionem o estudo do aluno pautado pela curiosidade do conteúdo pertinente para sua formação, tendo em vista o currículo trabalhado; Viabilizar uma aprendizagem incisiva onde o aluno participa do que é elencado para ser tratado (RENZULLI 2014).

Renzulli (2014) acredita que não há de se falar em efetivação de ensino e êxito educacional, desconsiderando a formação da personalidade do discente. Portanto, todo a trabalho da família, em um momento anterior ao ambiente da classe de aula, se apresenta como formador sólido, norteando as aptidões sociais possíveis da criança, algo a ser testemunhado pelo docente.

Holetz (2004) reconhece que professores que estagnam no conformismo ou até mesmo em quadros insegurança para lidar com a renovação profissional, no qual integram alunos avaliados como superdotados, acabam representando uma realidade a ser admitida, ocasionando em uma abordagem traumática da profissão para a vida pessoal, comprometendo, desta maneira, o lado pedagógico que se encontra em questão. Por essa razão, é pertinentemente apostar na figura de um professor entusiasmante e valorizador dos talentos do aluno, que atue no aprimoramento o seu potencial apresentado e o não revelado, em oposição de um convívio raso. Sendo assim, um método de cooperação deve ser definido pelo qual o aluno possa recorrer assim que quiser expressar o que pensa, defendendo sua visão, exercendo o sendo crítico e questionando o conteúdo administrado em sala.

Faz-se imprescindível ao estudo sublinhar que a atuação eficiente conota disposição dos professores para apresentarem e desenvolverem determinadas nuances, o que possibilitaria uma cisão com paradigmas datados para a aprendizagem moderna. Portanto, a formação inicial e continuada pertence a uma ótica renovada, solidificando uma realidade onde seja possível exercer

a inclusão, articulando teoria, prática e ofertando dados que compõe a compreensão acerca de comportamentos padronizados de alunos especiais, bem como auxiliando na observância e regência de instituições de educação que se dedicam ao trabalho com superdotados (MARTINS; CHACON, 2016, p. 43).

Atuando em promoção efetiva da atividade laboral do professor, é lúcido mencionar que a escola exerce função indispensável para a sociedade, tendo em vista que os alunos não contam com oportunidades igualitárias para lograrem acesso ao ensino, em suas variadas configurações, acarretando, desta forma, em uma realidade onde a escola deve dispor de atendimento que atue em consonância com as demandas singulares de cada aluno. Destarte, é preciso garantir plenas condições de ensino que reduzam ao máximo as dificuldades e empecilhos que atuam em detrimento do desenvolvimento dos estudantes matriculados (PÉREZ 2018).

A formação inicial dos licenciados em Pedagogia abrange a atuação no ambiente escolar em conjunto com o exercício profissional em âmbitos educativos diversos, englobando docência e atividades pedagógicas variadas. Para compreender uma formação com múltiplas abordagens, são estruturados currículos difusos e fragmentados, que deixam de esclarecer os saberes fulcrais à formação profissional (CARVALHO 2011).

No que diz respeito à Educação Especial, a LDB garante formação para os docentes que trabalham no ensino regular e identicamente para os docentes que trabalham no AEE. Concomitantemente, trespassando o preparo inicial, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, garante a formação continuada no que acaba por se referir a da Educação Especial (BRASIL, 2001d). de frente ao índice de matriculados com AH/SD (19.699), tal como demonstrou o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) começou a administrar cursos na área, a partir do ano de 2017 (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018).

Nota-se que nas escolas, o atendimento é realizado para aqueles estudantes diagnosticados com desempenho aquém do esperado, tendo em vista os mesmos serem mais visíveis pela própria razão dos resultados obtidos ao longo das aulas. Por sua vez, os discentes que apresentam, Altas Habilidades demoram a ser percebidos, ou até mesmo não são identificados, tendo o despreparo profissional do professor como razão, uma vez que as devidas técnicas são desconhecidas pelo mesmo, comprometendo sua atividade laboral. Como resultado, patologias sociais são desenvolvidas (MARTINS; CHACON, 2016, p. 47-48).

Uma boa fundamentação na formação do profissional é indispensável, como base no próprio conceito de inteligência. Logo, aspectos destacáveis podem exercer influência na diminuição de fatores que desagregam o ensino, otimizando, como resultado positivo, o processo de reconhecimento dos discentes especiais na sala de aula (MARTINS; CHACON, 2016, p. 49).

Tão primordial quanto a formação adequada dos professos que lecionam nas vertentes de ensino, a construção de um espaço condizente com a promoção das atividades direcionadas às capacidades de cada educando deve ser disponibilizada para o aluno especial, em provimento do seu aprimoramento estudantil. Logo, As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem ser consideradas o melhor ambiente na efetivação do atendimento das necessidades de cada aprendente, construindo seus saberes para que o ensino satisfatório ocorra, sobrepondo-se aos percalços que se fazem presente em detrimento do pleno desenvolvimento individual do educando (ALMEIDA, SILVA. 2018. p. 107-108).

Para tanto, a inclusão real dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação se aperfeiçoa a partir do enfretamento de diversos fatores que precisam ser ofertados pelas políticas públicas de educação. É necessário, por assim dizer, que a lei atue em prol dos estudantes de forma mais incisiva, dando aval para a formação de uma formação inicial irretocável e continuada dos profissionais que irão lecionar, SRM bem estruturadas e financiamento à pesquisa acadêmica

pertinente, para que seja possível falar em extensão do conhecimento aplicado e iluminar os eventuais transtornos inerentes ao ensino dos diagnosticados como AH/SD (PÉREZ 2018).

Em parênteses, o investimento e incentivo à produção acadêmica estimula o aperfeiçoamento profissional do professor, quando melhora a própria atividade de pesquisa, esta podendo ser tanto no interior do âmbito acadêmico ou no ambiente externo. À vista disso, a fomentação de pesquisa e publicação se mostra como ferramenta fulcral no amadurecimento da carreira do profissional, dando-lhe embasamento teórico (ALMEIDA, SILVA. 2018. p. 106).

Atualmente, a pesquisa é feita pelo advindo do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelecer a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O referido decreto optou por não atuar com as legislações que lhe antecederam no dever de ressaltar a Educação Especial a partir de uma ótica inclusiva no ensino regular, mas sim, promoveu a criação e a manutenção fortificada de colégios e classes especializadas, tanto na seara bilíngue de deficientes auditivos, quanto voltada para outros atendimentos de estudantes especiais (BRASIL 2020).

O Decreto de 2020 acarreta um retrocesso na fomentação de espaços especializados para a realização de ensino direcionado aos estudantes com altas habilidades e superdotação. Isto pois, o caráter divisório de realidades, conforme apontam óticas jurídicas capacitadas, fere princípios constitucionais fulcrais o conceito da dignidade da pessoa humana (BRASIL 2020).

A preocupação que tonaliza a capacitação do professor gira em torno do incentivo à formação continuada do mesmo. Tal processo de formação é construído ao longo da vida profissional, abrangendo o enriquecimento intelectual que caracteriza a profissão do docente, não ignorando toda a eventual experiência acumulada, bem como os conhecimentos específicos (TARDIF 2014).

O docente de educação especial deva contar com formação superior inicial com o foco na prática da docência, bem como também voltada para a própria educação especial. O docente tem

funções pedagógicas específicas, mas não deve representar o papel de outros profissionais indispensáveis para a formação de uma criança com altas habilidades e superlotação. Isto descrito, sublinha-se que o educador não deve reproduzir o papel de um médico, fisioterapeuta, oftalmologista, pediatra ou um terapeuta educacional, atando-se ao dever de lecionar (MAZZOTA, 1993 p .2).

Falar em Formação Continuada é falar das deficiências que a fase inicial da formação apresenta, limitando a atividade profissional docente. Assim, o prosseguimento com os estudos acadêmicos acaba almejando suprir lacunas primordiais para a pratica de campo. Melhor dizendo, a Formação Continuada se propõe a formar professor que apresenta déficit de sua primeira graduação, preparando o mesmo para atuar em face de uma sociedade atualizada e inclusiva, algo que acarreta constantes mudanças tangíveis, ainda mais contando com demandas de ensino cada vez mais complexas que despertam o olhar do ensino pedagógico constantemente (ALMEIDA, SILVA. 2018. p. 106-107).

Decerto que três são os aspectos tidos imprescindíveis para o processo devido de formação continuada de profissionais: a valorização do docente; o âmbito escolar, como privilegiado de formação; e o ciclo de vida profissional dos educadores. A formação continuada, por assim dizer, demanda do reconhecimento de necessidades do dia a dia do docente, seguindo da valorização do intelecto do profissional e, por último, acentuar o saber alimentando pela indispensável prática pedagógica (CANDAU 1997).

A Formação Continuada deve se dedicar à tentativa de renovar a aprendizagem praticadas no âmbito das escolas modernas, reverberando o convívio corriqueiro de educandos e educadores. Porém, existem vertentes de estudos que não defendem a centralização da educação do aperfeiçoamento do professor, pois tal iniciativa destoaria de outras reformas que visam organizar a escola como um todo indivisível. Portanto, a Formação Continuada deve ser

promovida pelos próprios profissionais docentes, sendo eles os primeiros interessados. Para Guskey e Huberman (1995, p. 132):

> Projetos eficazes de formação continuada devem ser elaborados não por professores nem por escolas, mais pelos dois estão inseridos fortemente no cotidiano escolar, deixando de apresentar distanciamento primordial para aferir as necessidades existentes e delinear propostas de como resolve-las. Logo, acaba por ser preciso redirecionar os programas de Formação Continuada de profissionais atuantes na educação que, trabalhando com professores, possam diferenciar diferentes prioridades na vivência no âmbito da educação.

As recentes demandas complexas do ensino proposto dão vazão para uma maior especialização do professor, bem como profissionalização de sua figura, tornando salutar ao cotidiano do ensino regular que o mesmo possa ter o efetivo controle e capacitação para tomar decisões e ministrar a atividade com plena convicção teórica e prática necessária (GUSKEY, HUBERMAN. 1995).

Por fim, com embasamento nas lições de Guskey e Huberman (1995), que a forma correta de definir a Formação Continuada é interpretando a renovação como algo que ocorre paulatinamente, deixando de pular suas etapas inerentes. Assim sendo, é sustentada a cautela ao depositar votos estimulantes na figura do professor, sob pena de destoar de uma gestão unitária.

2.6 O Papel da Família

As escolas, assim como o ambiente familiar, representam ambientes que oportunizam o desenvolvimento cultural, psicológico, cognitivo e social do estudante. A instituição familiar é compreendida como o baluarte das colunas morais da criança, sendo inerente ao seu papel a fomentação de ideias, valores, crenças cotidianas. Apesar de qualquer conflito, somente a família, tal como qualquer outra instituição presente na sociedade, abarca o cidadão em toda a sua história pessoal (PRADO, 1981, p. 9).

Concomitantemente, a instituição familiar e a instituição da educação dividem suas responsabilidades no trato de políticas e sociais, funções educacionais e sendo salutares para a promoção da solidificação paulatina dos processos evolutivos que compõe o indivíduo, tal como favorecem e influenciam em sua formação pessoal. Sendo assim, afirma-se que é no ambiente da família que se amadurecem os relacionamentos tenros, compreendendo as relações na escola e, logo a seguir, à sociedade. Conclui-se a partir disto a importância da figura da família no desenvolvimento gradativo de uma criança (REGO 2003).

É pertinente que a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), trata da indispensabilidade da intenção de reforçar o elo familiar como sendo o primeiro e fundamental no desenvolvimento da totalidade de segmentos tão caros ao presente estudo (BRASIL 1990).

Pertence à família a responsabilidade do contato social pioneiro na vida de um indivíduo. Tal interação ganha contornos mais importantes para a sua ressignificação na realidade social ao passo em que a mesma parte para o convívio entre seus semelhantes que, tal como ele mesmo, tem seus primeiros contatos com suas respectivas famílias. A família acaba por ser a canalizadora e difusora de valores das mais variadas ordens, tal como já fora citado anteriormente no presente estudo (REGO 2003).

A instituição familiar, tal como aponta o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), atua dando atenção, contrapondo-se à ótica histórica fragmentada, revolucionando uma lógica perpetuada ao longo dos anos e na execução de ações cuja atenção ao homem não está associada ao seu grupo familiar. Livre de seu modelo, ela é compreendida, nas relações sociais, como o equilíbrio, que se faz presente, uma vez que é definida como detentora de um espaço que se contradiz, cuja dinâmica do dia a dia é tonalizada por divergências e embates e, corriqueiramente, também, por desníveis, sendo a família o sustento que permite um bom resultado na proteção social (BRASIL 2018).

Tratando-se do eventual ambiente familiar de uma criança identificada como sendo superdotada, estímulos enriquecidos e experiências valorativas acarretam em um propício desenvolvimento intelectual. Para alcançar tal possibilidade, a família da criança superdotada, deve estimular a mesma com leituras constantes, diálogos corriqueiros, abarcados de problemáticas interessantes e lógicas que atuem no desafio racional (WINNER 1998).

O equilíbrio do ambiente familiar do discente pode influenciar no seu aprendizado, mesmo sem que seja necessário discutir o estimulo intelectual. A estabilidade emocional e financeira acarreta segurança pessoal para o aluno, ainda mais quando o mesmo se encontra escarado pela sociedade a integrá-lo eventualmente (WINNER 1998).

A interação promovida entre um membro com altas habilidades e superdotação, em seu âmbito familiar, deve ser considerada como via confluente de intenções, tendo em vista que a família representa, por si mesma, um ambiente onde a interação é promovida organicamente, bem como é onde ocorrem influências bidirecionais. A estrutura familiar se apresenta como a potencializadora inicial das habilidades a se destacarem, de maneira eventual, da criança (GAMA, 2007. p.31).

Os membros familiares de crianças superdotadas demonstram mais zelo para com os filhos. Melhor dizendo, acabam por dispor de uma estrutura sólida que atua em provimento de um ambiente saudável, visto ser em casa que surgem os primeiros sinais que conotam traços de altas habilidades. Todavia, em alguns casos os pais só identificam a superdotação dos seus a partir dos seus próprios parâmetros para com o tema, resultando, provavelmente, em um estresse descolado da realidade vigente que se espera do cotidiano de um discente com demandas especiais (ALMEIDA; SILVA. 2018. P. 111).

Desta forma conclui-se que a família representa o contato pioneiro, incluindo aí os superdotados. Logo, no momento em que percebem as necessidades especiais que seus filhos demandam, passam a procurar alternativas de inclusão, promovendo um ambiente estimulante

para a criança. Porém, a ajuda especializada passa a ser o norteio para a plena efetivação da promoção educacional da criança que necessidade de amparo especial (ALMEIDA; SILVA. 2018. p. 111).

A criança conta com a família, em seu papel salutar, para lograr êxito em sua própria esfera especial. Nisto, é possível abranger também o papel de profissionais da seara educacional que, atuando em conjunto com o ambiente escolar, buscam apoiar, com fulcro pedagógico, cada etapa do aprendizado a ser percorrido ao longo de toda vida escolar da criança (RUIZ, OLIVEIRA, 2005).

O lado emocional da criança não pode ser preterido na análise acerca de seu desempenho educacional, tendo em vista que a segurança emocional, somada ao conceito de interação social com semelhantes bem promovido, deve ganhar destaque em diagnóstico, em vista da responsabilidade expansiva que carregam consigo quando o aperfeiçoamento especial ganha o protagonismo no debate educacional que se encontra em tela (GAMA, 2007. p. 67).

Ao estudante diagnosticado como superdotado é caro a presença de familiares que atuem em sua consonância na busca por interpretar problemas e otimização da educação. Para tanto, o ambiente onde a família comunga, somado ao âmbito de ensino frequentado pelo menor, confluem em uma responsabilidade solidária no desbravamento intelectual aqui abordado. Em tal cenário laços de confiança encontram ambiente propício para se revelarem, acrescendo ao amadurecimento educacional, reverberando resultados em todos aqueles que participam do ato (RUIZ, OLIVEIRA, 2005, p. 15).

A estimulação que atua em provimento do desenvolvimento, em sua plenitude, das potencialidades do aluno demanda a identificação imediata de altas habilidades e superdotação. Desta maneira, os familiares e responsáveis pela criança precisam estar devidamente atentos a todas as possibilidades que possam estimular o raciocínio para decidir qual alternativa oferecer, indo de áreas da ciência, passando por redutos culturais e até mesmo

frequentando aglomerações urbanas, desde que em cada uma das hipóteses haja conteúdo pertinente a ser agregado e compreendido (RUIZ, OLIVEIRA, 2005, p. 15).

É pertinente apontar que o discente, desde sua mais tenra infância, tem sua inteligência estimulada por três vias naturais, sendo elas a via auditiva, cenestésica e visual. Em virtude de tal afirmação, o ambiente onde será realizado o aprendizado deve ser adequado para oportunizar e fomentar a aplicação dessas três vias em seu próprio processo de formação perceptiva. Ou seja, por mais que os primeiros anos não perdurem memórias palpáveis de experiências vividas, as percepções que permitem conclusões e aferimentos das mesmas dependem especificamente do estímulo sensorial, apresentando impacto positivo uma vez que obtenha êxito em tal investida (RUIZ, OLIVEIRA, 2005).

De mais a mais, ao passo em que o aluno amadurece suas habilidades se aprimoram, demandando uma atenção minuciosa da família, no que tange orientação acerca de direções a serem tomadas pelas próprias as similaridades e escolhas. Dito isto, menciona-se que a maioria das famílias do país desconhecem as minúcias que definem as altas habilidades e superdotação, encontrando dificuldades já no princípio da prestação do apoio devido. Neste caso, o colégio e os profissionais da educação requisitados têm a possibilidade de atuar no auxílio de famílias pouco instruídas, orientando de forma incisiva acerca das diretrizes que, eventualmente, podem ser adotadas para estimular o aprimoramento dos talentos alunos com altas habilidades e superdotação (VIRGOLIM 2007).

Para Virgolim (2007), não é possível que a escola e família são essenciais no desempenho do aprimoramento do menor superdotado. Não obstante, pode-se mencionar que um desenvolvimento cognitivo não apresenta certeza de um lar plenamente afetivo. Desta maneira, um ambiente pautado pelo afeto, em consonância com um ambiente familiar estável, apresenta boas chances de êxito logrado, mesmo que não apresente totalidade de certeza que separados possam fracassar no estímulo do estudante.

A inclusão acaba por ser pautada em respeito pelo diferente, assim como cooperação entre os diversos agregados sociais. Isto tendo em vista a colisão de valores na sociedade actual, onde princípios de competição atuam em detrimento das ideias agregadoras. Compreendo o exposto, é possível analisar que o sistema educativo apresenta uma amálgama de valores que podem agir contra a ideia de inclusão. Portanto, a família é basilar para que desde o ambiente da casa seja tratado à importância de se trespassar as diferenças vigentes e manter o contato social lúcido e pacífico, alimentado por urbanidade de ambos os lados que estejam em tela (FREIRE 2008, p. 10-11).

Por sua vez, afirma Piaget (1977) que a afetividade vivenciada e a cognitiva e não estão passíveis de serem desatadas, uma vez que toda e qualquer investida aponta para uma forma de organização. Melhor dizendo, inexiste a hipótese de formulação de raciocínio cognitivo sem que haja experiência vivida, acrescida de determinados sentimentos e, como consequência, não havendo possibilidade de ocorrer afeto sem a devida compreensão por parte do aluno.

A afetividade conotaria o sentido de energia, ou seja, aquilo que dá motor para a ação, ao passo em que a razão significaria a possibilidade de identificação de vontades, bem como de sentimentos diversos (RUIZ, OLIVEIRA, 2005, p. 17).

O processo educativo deve veementemente desconsiderar todo o aspecto cognitivo ou aspecto racional que não permita a visibilidade de forma apartada, uma vez que tal fato acarreta uma análise desassociada para que seja compreendida a investidura cognitiva e a demanda de ensino especial. Isto pois, segundo Arantes (2002. p. 137):

> Alunos e alunos não investem em um processo que acarreta na exclusão dos aspectos afetivos que compõem a sua própria personalidade do lado de fora da sala de aula, ignorando, desta maneira, o impacto que ambos acarretam no processo de inclusão social.

A afetividade surge em pequenos detalhes, podendo ser identificada em um traço de sentimento, em uma determinada ação, estado ou atitude presente no intercurso das relações pessoais. Então, a afetividade encontrada nas relações entre educadores e educandos acaba por propiciar vínculos imensuráveis, tornando o ensino educacional alvo de consequências positivas diretas, tendo em vista a confiança mútua, sendo o baluarte da identificação de emoções mais sofisticadas que irão surgir em outras esferas sociais da vida do estudante (RIBEIRO 2005).

Após isso, é tido que a inteligência emocional acaba por ser protagonista do processo que almeja a melhora no desempenho verbal, social e cognitivo do estudante superdotado. Logo, o docente e a família têm o dever de observar cada avanço cotidiano, ao passo em que promovem um ambiente familiar e escolar pautados por diálogo e compreensão, buscando resultados positivos na vida pessoal e educacional (VIRGOLIM 2007).

2.7 O Papel do Psicopedagogo

A partir da leitura de Bossa (2007) compreende-se como psicopedagogo aquele profissional que trabalha inserido na área de pesquisa de sua própria práxis, tecendo reflexões e impressões acerca da imprescindibilidade de sua presença no cotidiano educacional profissional, assimilando as estruturas que são inerentes aos processos de investigação. Paralelemente, atua propondo efetivar a confluência entre conhecimentos das mais distintas áreas que se propõe a exercer o estudo das Ciências Humanas, no afã de aferir a forma de atuação dos processos difusos inerentes ao que é tido como assimilação de conhecimento por parte do homem.

Ao propor a presença do profissional psicopedagogo, integrando a formação tida por ser multidisciplinar com enfoque na prestação de auxílio aos estudantes identificados com traços de altas habilidades/superdotação, assume-se que o mesmo possa atuar na figura de

pesquisador, visto que tal área carece de estudos aprofundados, bem como não conta a efetiva ação educativa no que concerne o favorecimento e aproveitamento de habilidades e conhecimentos superiores dos educandos (BEAUCLAIR 2007).

Cabe ao profissional da psicopedagogia compreender a constituição do sujeito, entendendo como o mesmo amadurece e trespassa as diversas etapas da existência, assim como abarcando quais as possibilidades de conhecimento que se encontram ao seu alcance. Por sua vez, o discente com altas habilidades apresenta facilidade no aprendizado, mostrando domínio de conteúdo com rapidez, deflagrando desinteresse do mesmo para com a de educação fragmentada tida como sendo convencional ao desempenho do atendimento profissional (BEAUCLAIR 2007).

Para falar de processos de aquisição e construção de conhecimento, é necessário ir de encontro ao que é tido por mentalidades, elaborando justificativas, propondo respostas inéditas para atender dúvidas preexistentes, perseguindo perguntas, tornando possível trespassar, eventualmente, o cartesianismo vigente e fragmentário da concepção positivista e ainda bastante presente e difundido nas searas práticas da educação, ciências e estudos sociais contemporâneos (BEAUCLAIR 2007).

2.8 Desafios da Educação Especializada no Século XXI

O ensino especializado em atendimento para crianças com altas habilidades/ superdotação ainda conta com desafios que se perpetuam entre trocas de administrativas do governo executivo, bem como em detrimento das dificuldades imutáveis desde o início da pratica, ainda no século passado. Sendo assim, o estudo busca dar enfoque nas diretrizes que ainda não se concretizaram plenamente (FREITAS; PÉREZ. 2014).

Fatores tais como a falta de conhecimento legal para abarcar as necessidades especiais dos alunos diagnosticados como AH\SD também contribui para a fala da efetivação plena da inclusão educacional. Concomitantemente, a falta de graduação especializada para docentes profissionais também contribui para o vácuo que torna menos nítida a identificação das demandas especiais dos alunos. Diversos professores graduados em cursos universitários raramente contam em sua formação com matérias especificas relacionas às Altas Habilidades e Superdotação (FREITAS; PÉREZ. 2014).

Na área da formação para o AEE, afere-se que um dos recursos utilizados para atender as carências de formação, os cursos de capacitação especial e especialização em AEE, oferecidos pela SEESP/MEC (BRASIL, 2010), na modalidade a distância, em conjunto com universidades do país e os materiais disponibilizados online acerca da temática, contam com os módulos de "AEE – Pessoa com Surdez; AEE – Deficiência Física; AEE – Deficiência Mental e AEE – Deficiência Visual", além de "Orientações Gerais e Educação a distância", não apresentando cursos nem materiais sobre o AEE para pessoas com AH/SD. Os professores que se encontram participando dos cursos para o AEE não compreendem como os estudantes com AH/SD possam se diferenciar dos demais discentes (FREITAS; PÉREZ. 2014).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma revisão da literatura, realizada por meio de revisão bibliográfica, focado em verificar se os mecanismos disponíveis para inclusão nas escolas de educação infantil podem facilitar ou dificultar a identificação e a inclusão do aluno com altas habilidades, construindo a hipótese deste trabalho. Segundo Mancini e Sampaio (2006) revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse. A pesquisa bibliográfica teve como pergunta problema: Como acontece a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação?

Foram selecionados trabalhos que procuravam explicar sobre o assunto os quais estavam no idioma português. Foram usados como critérios de inclusão trabalhos referentes ao assunto em acervos de bibliotecas on-line, periódicos e sítios do Ministério da Educação publicados entre 1994 a 2008, e como critérios de exclusão aqueles publicados em blog, fórum ou que não tiveram embasamento na pesquisa e publicados em anos abaixo do ano 1990. Foram utilizados algumas publicações anteriores ao ano de 2004 por serem autores de referência no assunto.

Para a coleta de dados foram utilizadas as bases: Biblioteca Virtual do Ministério da Educação (MEC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Educação, Revista Educação Especial e Revista Presença pedagógica. Para as buscas foram utilizadas as palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Políticas Públicas; Inclusão; Ensino. Foram selecionados 49 trabalhos referentes ao tema, publicados entre os anos de 1986 e 2021, sendo 11 artigos científicos, 25 leis e portarias do ministério da educação, 10 livros, 1 monografias, 2 teses.

A organização da presente revisão ocorreu entre fevereiro de 2020 a junho de 2021, proporcionando direcionamento para a pesquisadora em relação ao assunto abordado, a fim de

que pudesse formular hipóteses na tentativa de busca de resolução de problemas frequentes relacionados à assistência prestada em estudos anteriores.

De posse das informações, iniciou-se a leitura e triagem dos textos, ou seja, partiu-se para análise e interpretação do material de acordo com o tema escolhido. Após este ter sido organizado e categorizado em áreas temáticas, iniciou-se a redação, desta forma, culminando o ciclo da pesquisa de revisão bibliográfica.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A presente monografia buscou investigar o processo de inclusão dos educandos com AH/SD ao longo dos anos, a partir de embasamento teórico e histórico. Mesmo considerando o grande progresso obtido em relação a história da Educação Especial, tema tratado em um dos capítulos, é possível constatar que muito ainda precisamos caminhar para que a garantia de uma educação de qualidade para todos seja de fato e de direito.

Em se tratando do objeto de estudo desse trabalho, ou seja, a inclusão de alunos com AH/SD assume-se que os desníveis sociais dificultam o processo de identificação de especialidades a serem trabalhadas eventualmente por profissionais da educação, no âmbito psicopedagogo e escolar. Isto pois, os diferentes seguimentos dos mais variados lares, com as mais variadas composições familiares, se apresentam como somatórias imprevisíveis que podem acarretar no cotidiano do aluno.

Também, a falta de estimulo para a formação continuada dos professores contribui para o ponto cego que se forma na identificação e administração de altas habilidades, visto que a falta de contato com dos profissionais docentes para com questões e conteúdo, bem como metodologias especificas da esfera especial impede que o educando receba o devido posicionamento pedagógico para sua própria formação intelectual. Por ventura, tal assertiva acaba por acarretar em prejuízo, uma vez que a relação entre educando e educador se apresenta salutar no processo de interação social da criança que ainda se encontra em desenvolvimento psicossocial.

O trabalho deu atenção ao retrocesso legal que busca descentralizar a figura do professor em sala de aula, no afã de um olhar educacional a partir de toda a esfera. Tal conduta atua em detrimento da educação, uma vez que o professor deve encontrar possibilidades de investimento continuado para poder lidar com as demandas cada vez mais sofisticadas dentro da sala de aula, ainda mais tratando-se de aluno que apresenta condição especial.

A investigação proposta partiu da intenção de tecer um estudo com objetivo bibliográfico acerca das formas e sustentáculos de inclusão de discentes especiais no âmbito do ensino regular, deparando-se com a pendência social ainda presente no que diz respeito ao direito à educação indiscriminada. Logo, os dados obtidos ao longo da pesquisa apontaram para retrocessos governamentais aquém dos previstos, devidamente abordados na monografia, que se mostraram satisfatória ao investigador, somando para a esfera pessoal e acadêmica.

O estudo contou com a investigação de Joseph Renzulli para a abordagem inclusão de alunos especiais. O tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresenta mitos e dúvidas, por parte da equipe escolar e da sociedade em geral. Os prestadores da educação regular ainda deixam de acreditar da presença desses educandos, no âmbito escolar, e sempre tecendo comparações a indivíduos que possuem excelentes resultados e habilidades superiores nas disciplinas disponíveis, ou seja, sendo interpretados como superdotados.

As desigualdades sociais iluminam os desníveis sociais que estigmatizam a identificação e ensino para crianças com AH/S. assim como ilustra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, promovida no ano de 2013 (PNAD) do IBGE, 71,7% do povo brasileiro ganha até três salários mínimos e esses dados não destoam da realidade das famílias das Pessoas com AH. Logo, as dificuldades econômicas comprometem o acesso à Educação desses estudantes, visto que, de forma dessemelhante dos alunos com deficiência, que acessam o transporte público, não existe algo parecido lhes permita frequentar o AEE gratuitamente. Como resultado, há uma grande evasão dos estudantes identificados e candidatos ao AEE, mesmo quando os alunos em tela moram nas capitais (IBGE, 2013).

No AEE para alunos que apresentam deficiência, comum ocorrerem parcerias com as Secretarias de Trabalho e serviços fora do âmbito do governo, para promoverem oportunidades de trabalho. Muito embora a LDB (Art. 59, IV) verse educação especial aos alunos com demandas educacionais especiais, para o trabalho que promova a inserção na vida em sociedade

de maneira fluída, com o apoio de órgãos oficiais afins bem como para os que apresentam habilidade superior, essa disposição não representa a realidade para os portadores de Altas Habilidades e Superdotados (BRASIL 1996).

Tal decreto apresenta contornos inconstitucionais, uma vez que não respeita a possibilidade de o ensino público e especial ser ofertado, preferencialmente, em instituição de ensino regular, tal como versa a Carta Magna promulgada em 1988, caracterizando tal ato um desafio ao profissional pedagogo no provimento da inclusão de alunos que demandam de atendimento especial.

Destaca ser indispensável a disposição de cada professor para realizar pontuais as modificações curriculares primordiais ao momento, se matricular em cursos de capacitação preparatória para a fomentação do crescimento intelectual e a tutoria aos estudantes com demandas de ensino especiais, não deixando de desenvolver a prática do trabalho colaborativo cooperativo, invocando funcionários que dêem a destreza de colaborar com o programa a ser ofertado para crianças que demandam de ensino especializado (RENZULLI 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que o aluno com necessidades especializadas para desenvolver altas habilidades/superdotação, avancem em seu próprio ritmo, explorando ao máximo seu potencial e competências, sem estar submetido a um conteúdo curricular que já domina; e que possa construir novos conhecimentos em convivência com parceiros de semelhante faixa etária, em um contexto normal de sala de aula para o processo que vise à inclusão escolar, é necessário que haja uma transformação no sistema que venha a beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta as potencialidades do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações. O papel da escola é receber, ensinar e compartilhar junto aos professores os saberes, enquanto o aluno constitui-se como pessoa autônoma e preparam-se para o futuro com relações entre colegas, professores, funcionários, família e comunidade. Caso o aluno com AH/SH não sejam identificados e estimulados, podem sofrer com o fracasso escolar, chegando até a evadirem da escola. Portanto não se deve impor ao aluno o trabalhar com conteúdos pouco desafiantes. É preciso mantê-los motivados para que se consiga facilitar sua aprendizagem.

A inclusão de discentes especiais no sistema regular de ensino ainda permite futuras investigações acadêmicas que podem proporcionar, com força na pesquisa teórica e empírica, óticas e perspectivas a serem tomadas para a efetivação da prestação de ensino indiscriminado. Portanto para que tal feito acabe por lograr êxito, é imprescindível que a escola, o corpo docente e a família atuem em conjunto na efetivação das altas habilidades e superdotação da criança que as apresentarem em seus tenros comportamentos.

Afinal, a inclusão escolar da pessoa com deficiência é uma questão de democratização da educação, observância dos direitos humanos e promoção da cidadania. Trata-se, então, de verdadeiro compromisso social, a ser assumido por todos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento.** São Paulo: EPU, 1986

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.55, n.1, p.45-64, 2005.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Fernanda Nunes da. Inclusão Escolar e Formação Continuada: Entre Concepções e Práticas: **Revista Educação Especial em Debate**. p. 102-115, 2018.

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. Papirus. Campinas, S.P. 1998.

BEAUCLAIR, João. **Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007

BECKER, M. A. D. E Possível Encontrar Talentos nas Ruas e em Instituições Prisionais? IN: **Revista Educação Especial.** Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 689-698, set.-dez., 2014.

BICUDO, Aparecida Viggiani; MARTINS, Joel. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. p.95 e 96

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em . Acesso: 19 de fev. 2014.

___. Declaração Mundial sobre **Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

___. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: Brasília: MEC/SEESP, 1994b. ___. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de **Educação Especial: área de altas habilidades: Educação Especial**, um direito assegurado. Brasília, 1994b.

___. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

___. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

___. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência.** Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

___. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em acesso em 06 de out. de 2014.

___. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

___. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001**. Trata das Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 ago. Seção 1, p. 46, 2001.

___. Ministério da educação: **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial.** MEC. SEESP, 2001.

___. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001. Disponível em:. Acesso em 05/01/2007.

___. **Resolução Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. CNE/CEB. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disp. em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf . Acesso em: 14/12/2011.

___. Projeto Escola Viva: **Garantindo o Acesso e Permanência de Todos Alunos na Escola: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, SEE, 2002b.

___. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasilia, 24 de abril. 2002b.

___. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

___. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

___. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

___. Portal Seesp. **Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: . Acesso em: 10/03/2007.

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

___. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução nº 02/2008 do CNE/CEB, nº 1**, Brasília, 2008.

___. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

___. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013a**.** Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2015.

___. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a-b.

___. IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2013.** Cerca de 70% das escolas situadas no campo são ribeirinhas do Amapá um dos mais preservados do Brasil. Disponível em Acesso em: 30 de fev. 2016.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes**, 1997, p.51-68.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: M. C. B. Carvalho (Org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: **EDUC**. 2006. 3ªed. p. 13-21.

FLEITH, D.S**. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação.** Volume 3: O Aluno e a Família. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2007.

FONTES, Rejane S. História da Educação Especial no Brasil**. Revista Presença Pedagógica**, v.9, n 54, nov./ dez. 2003.

FREIRE, Sofia. Um Olhar Sobre a Inclusão**. Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 3: O aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Especial**, 2007. p. 61-73.

GARDNER, H**. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

GUSKEY, T.R. HUBERMAN, M.; The Diversities of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education.** New York: Teachers College. 1995

HOLETZ, M. S. **Superdotação: Um Olhar Psicopedagógico.** 2004. Monografia de Especialização. Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

LANDAU, E. A coragem de ser superdotado. **Trad. Sandra Miessa**. São Paulo: CERED, 2002.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 233-246, jan./abr. 2016a.

(MAZZOTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores da educação especial. São Paulo. Sp: **EPU**, 1993 p .2)

NAJMANOVICH, D**.** O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2001;

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo criativo**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PIAGET. J. **O Nascimento da Inteligência da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RENZULLI, Joseph S. **The Schoolwide Enrichment Model – A how-to guide for educational excellence.** Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 2014

RIBEIRO, M. L,; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação.** São Paulo, vol.20, 2005.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 1: orientação para professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80

SKINNER. B. F. História da Psicologia Moderna. **Ed. Cultrix.** São Paulo, 1971

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ZAZZO, R., GILLY, M. & VERBA-RAD, M. (1966). **Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence.** Paris: A. Colin. Citado em Almeida, l., s. (2010).

WINNER, E. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1998.