



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Artes – Ida
Departamento de Artes Visuais

Raienne Pereira da Silva

**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES
SOBRE O INGRESSO EM CURSO SUPERIOR APÓS O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTES VISUAIS**

Brasília – DF
2024

Raienne Pereira da Silva

**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES
SOBRE O INGRESSO EM CURSO SUPERIOR APÓS O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte (PPG-Arte) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a aquisição do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Arte, Imagem e Cultura. Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro

Brasília – DF
2024

Raienne Pereira da Silva

**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES
SOBRE O INGRESSO EM CURSO SUPERIOR APÓS O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte (PPG-Arte) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a aquisição do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Arte, Imagem e Cultura. Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro

Defendida e aprovada em 19 de fevereiro de 2024

Banca examinadora formada pelos professores

**Profa. Dra. Rosana Andréa Costa de Castro - Presidente
Instituto de Artes - Universidade de Brasília (UnB)**

**Profa. Dra. Maria Del Rosario Tatiana Fernandez Mendez – Membro interno
Instituto de Artes - Universidade de Brasília (UnB)**

**Profa. Dra. Marilene Oliveira Almeida – Membro Externo
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)**

**Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – Membro Suplente
Instituto de Artes – Universidade de Brasília**

Brasília – DF
2024

Dedico este trabalho a minha família: minha mãe Eliene de Castro, meu pai Rinaldo Pereira e a minha irmã Etienne Pereira, por todo suporte, apoio e amor para comigo durante toda essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e imensamente a minha família, minha mãe Eliene de Castro, meu pai Rinaldo Pereira e a minha irmã Etienne Pereira, por investirem, me apoiarem e incentivarem os meus estudos e as minhas áreas de interesse. Por meio de suportes financeiros e emocionais, para o meu ingresso e permanência na área da educação e das artes.

A disponibilização e acesso ao Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos por me proporcionar um espaço de aprofundamento, crescimento educacional e pessoal, durante a minha jornada escolar. Que para além de aprendizados curriculares me proporcionou experiências e vivências que me influenciaram e estimularam para chegar a concretização desse trabalho.

A Universidade de Brasília (UnB), por abrir portas e ser local de enriquecimento e aprendizado acadêmico e pessoal constante.

A todos os professores que tive contato ao longo de toda a minha vida escolar e acadêmica, em especial aos professores que tive aulas e contato durante as disciplinas do Mestrado. As Professoras que aceitaram e se disponibilizaram a participar da banca de qualificação e defesa.

A professora Rosana de Castro, pela paciência, atenção e orientação ao longo de todos os trabalhos que me orientou em especial ao Mestrado, pelas dificuldades e turbulências da vida.

A todos os participantes que responderam e participaram da entrevista, pela receptividade, disposição e tempo gasto ao compartilharem suas vivências no atendimento educacional especializado.

E a todos os meus amigos e colegas que me ajudaram e me incentivaram durante toda essa jornada acadêmica.

RESUMO

A formação de professores de Artes Visuais, nas últimas décadas, tem sido atravessada por demandas socioculturais resultadas de avanços na conquista de direitos de grupos por muito tempo deixados à margem. Por exemplo, o acesso aos estudos de artes visuais em classes hospitalares, em escolas que atendem o sistema socioeducativo e em Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa que deu origem a esta dissertação foi delineada tendo como referência o estudo de Nogueira (2021) que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e os reflexos do AEE no ingresso no curso de ensino superior. O AEE é um serviço suplementar, gratuito, oferecido em Salas de Recursos, organizado por áreas específicas. Para a estudo apresentando aqui, o contexto foi o das Salas de Recursos que integram a rede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF) em diversas Regiões Administrativas do DF, destacadamente, as Salas de Recursos Específicas - Artes Visuais. A pergunta de pesquisa que norteia o estudo é: Em que medida os processos de ensino e de aprendizagem promovidos nas Salas de Recursos de Artes Visuais da educação básica refletem no ingresso no curso de graduação pelos estudantes com AH/SD egressos do AEE? Para respondê-la foram definidos o seguinte objetivo geral: Analisar a relação entre a suplementação de educação promovida pelo AEE, via Sala de Recurso Específica – Artes Visuais, e o ingresso no curso superior por estudantes com AH/SD na área de Arte ou em áreas afins. E os seguintes objetivos específicos (a) Verificar as percepções dos egressos sobre a suplementação de educação e o enriquecimento curricular nos processos de ensino e de aprendizagem ofertados pela Sala de Recursos em Artes Visuais e as contribuições da suplementação e dos processos para o ingresso de um curso superior; e, (b) Analisar os reflexos da suplementação educacional promovida pelo AEE, via da Sala de Recursos Específicas – Artes Visuais, no ingresso no curso superior na área de Arte ou áreas afins. O desenho metodológico foi delineado pelos pressupostos da abordagem qualitativa com o uso do instrumento questionário (Nogueira, 2021) com adaptações. Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir com a formação inicial de professores de artes visuais para atuar na educação básica e com o incremento do pós-atendimento dos egressos da sala de recursos, em especial, ao ingresso em cursos superiores da área em tela, ou afins.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Estudantes Egressos; Sala de Recursos; Artes Visuais.

ABSTRACT

In recent decades, the training of Visual Arts teachers has been crossed by socio-cultural demands resulting from advances in the conquest of rights for groups that have long been left on the margins. For example, access to visual arts studies in hospital classes, in schools that serve young offenders and in Specialized Educational Service (AEE) addressed to high abilities/giftedness students. This Research Project was designed with reference to the study by Nogueira (2021) which deals with Specialized Educational Service (AEE) offered to students with High Abilities/Giftedness (AH/SD) and the effects of AEE on entry into the higher education course . AEE is a free supplementary service, offered in Resource Rooms, organized by specific areas. For the study presented here, the Resource Rooms chosen are those that are part of the network of the State Department of Education of the Federal District (DF) in several Administrative Regions of the DF. Among which, it focused on Specific Resource Rooms - Visual Arts. The research question that guides the study is: To what extent do the teaching and learning processes promoted in the Visual Arts Resource Rooms of basic education reflect on the entry into the undergraduate course by students with AH/SD who graduated from AEE? To answer it, the following general objective was defined: Analyze the relationship between the supplementary education promoted by the AEE, via the Specific Resource Room – Visual Arts, and the entry into higher education by students with AH/SD in the area of Art or in related areas. And the following specific objectives (a) Verify the perceptions of graduates about educational supplementation and curricular enrichment in the teaching and learning processes offered by the Visual Arts Resource Room and the contributions of supplementation and processes for the entry of a higher education; and, (b) Analyze the effects of educational supplementation promoted by AEE, via the Specific Resource Room – Visual Arts, on admission to higher education in the area of Art or related areas. The methodological design was outlined by the assumptions of the qualitative approach with the use of the questionnaire instrument, applied by Nogueira (2021) with adaptations, and semi-structured interview procedures. It is expected that the results of this study can contribute to the initial training of visual arts teachers to work in basic education and to the increase in after-school care for resource room graduates, especially when they enter higher education courses in the area in question, or similar ones.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Specialized Educational Service; Graduate Students; Resource Room; Visual Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Gráfico da Distribuição de Tipo de Reserva de Vagas do ano de 2009.
- Figura 2** - Gráfico da Distribuição do Tipo de Deficiência dos Alunos Portadores de Deficiência na Educação Superior do ano de 2009.
- Figura 3** - Gráfico da Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas do ano de 2010.
- Figura 4** - Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.
- Figura 5** - Total de Declarações de Ingressantes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.
- Figura 6** - Total de Declarações de Concluintes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.
- Figura 7** - Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.
- Figura 8** - Total de Declarações de Ingressantes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.
- Figura 9** - Total de Declarações de Concluintes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.
- Figura 10** - Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2021.
- Figura 11** - Proporção de Ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas do ano de 2021.
- Figura 12** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Sexo.
- Figura 13** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Idade.
- Figura 14** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Grau de instrução
- Figura 15** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Tempo atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.
- Figura 16** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Área de participação do atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.
- Figura 17** - Identificação do(a) participante; Gráfico: Localidade do atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.
- Figura 18** - Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação de um(a) professor(a)/ mentor(a).

Figura 19 -Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação Do ensino recebido no AEE - AH/SD.

Figura 20 -Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação de um(a) pessoa notória na área.

Figura 21 - Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação da Família.

Figura 22 - Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação do meio social de convivência.

Figura 23 - A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Dedicção profissional e/ou acadêmica.

Figura 24 - A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Área acadêmica.

Figura 25 - A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Área profissional.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABSD - Associação Brasileira para Superdotados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas Habilidades

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação; Altas Habilidades ou Superdotação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Censo da Educação Superior

CF – Constituição Federal

CNEE – Centro Nacional de Educação Especial

ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (doença por coronavírus 2019)

CREs – Coordenações Regionais de Ensino

DF – Distrito Federal

GDF – Governo do Distrito Federal

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAAH/SD Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PNEE – Política Nacional da Educação Especial

PPG - Arte – Pós-Graduação em Arte

QI – Quociente de Inteligência

RAs – Regiões Administrativas

/SD – Superdotação

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEE/GDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP - Secretaria da Educação Especial

SEM – Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model)

SR – Sala de Recursos

SRG - Salas de Recursos Generalistas

SRGB - Salas de Recursos Generalista Bilíngue

SRE - Salas de Recursos Específica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
MEMORIAL	19
CAPÍTULO 1 - Altas Habilidades/Superdotação: leis e garantia.....	22
1.1 – As Altas Habilidades/Superdotação - Breve Histórico sobre o AEE.....	22
1.2 – Discussões atuais sobre AH/SD.....	41
CAPÍTULO 2 - Abordagem teórico-conceitual.....	44
2.1 – Criatividade.....	44
2.2 – Modelo dos Três Anéis — marco teórico.....	44
2.3 – Questões sobre a terminologia.....	46
2.4 – AH/SD no âmbito do DF.....	49
2.5 – Contextos Sociais.....	52
2.5.1 – Contexto Familiar.....	52
2.5.2 – Contexto Comunitário.....	53
2.5.3 – Contexto Escolar.....	53
2.6 – A AH/SD, formação de professores e o ensino superior.....	53
CAPÍTULO 3 – Metodologia.....	55
3.1 – Opção de abordagem.....	55
3.2 – Contexto da Pesquisa.....	56
3.3 – Participantes.....	56
3.4 – Procedimentos e Instrumentos.....	57
3.5 – Tratamento dos dados	58

CAPÍTULO 4 – Análise e Discussão dos Resultados	60
4.1 Informações Demográficas	60
4.2 Dados Categorizados	71
4.2.1 Categoria 1: AEE e o ingresso no Ensino superior.....	71
4.2.2 Categoria 2: Pós AEE e o cenário de recepção no Ensino Superior.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO A – Parecer Conselho de Ética/IH/UnB.....	93
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
ANEXO C – Questionário (Nogueira, 2021).....	99
ANEXO D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Adaptado de Nogueira, 2021).....	104

INTRODUÇÃO

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) integram o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008). No âmbito dessa política,

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos 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. 9, grifo nosso)

O conceito para Altas Habilidades (AH)/Superdotação (SD) adotado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (2008), substituiu aquele que vigorava na edição de 1986 do documento *Subsídios para a Organização e o Funcionamento de Serviços de Educação Especial — Área de Altas Habilidades Superdotação* publicado pelo Centro Nacional de Educação Especial (CNEE). O CNEE integrou a estrutura do Ministério da Educação (MEC) no período de 1937 a 1987. Em uma nova edição, *Subsídios para a Organização e o Funcionamento de Serviços de Educação Especial — Altas Habilidades Superdotação* (Brasil, 1994), também previu a “caracterização dos tipos de educando portadores de Altas Habilidades/Superdotação: Intelectual, Acadêmico, Criativo, Social, Talento Especial, Psicomotor” (pp. 14 e 15). Tal caracterização é a referência para a concepção das áreas componentes da PNEE: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Brasil, 2008, p. 9).

Nos termos da PNEE (Brasil, 2008), há mais de uma área pela qual o estudante com AH/SD apresenta potencialidades, entretanto, a identificação dessas potencialidades costuma ocorrer, com prioridade, na área intelectual/cognitivo. Essa área é caracterizada pela flexibilidade e fluência de pensamento, habilidade de proceder com associações e pela capacidade de pensamento abstrato, bem como rapidez de pensamento e julgamento crítico, alto potencial de memória, capacidade de resolver e de lidar com problemas (Brasil, 1994).

Ao focar a identificação em uma área específica, a consequência é selecionar estudantes para programas especiais tomando como base apenas resultados e testes de inteligência ou a combinação destes resultados com o alto rendimento acadêmico. Tal prática é frequente no Brasil, e em outros países, que apesar de adotarem uma abordagem multicategorial na definição da AH/SD, na prática, enfatizam a valorização da inteligência (Carneiro, 2015).

Outra consequência, é considerar que o indivíduo com AH/SD tem recursos intelectuais suficientes em termos de inteligência e criatividade para desenvolver, por conta própria, o seu potencial. E, sob esse ponto de vista, avaliar que não seria necessário propiciar-lhe um ambiente especial com instrução diferenciada, apoio e oportunidades, visto que tal indivíduo possuiria condições acima da média em relação aos outros estudantes. Pelo contrário, muitos deles, em função de características pessoais aliadas ao seu contexto familiar, educacional e social, apresentam baixo desempenho, até mesmo, abaixo da média da população escolar (Alencar & Fleith, 2007).

O estudante com AH/SD que ingressa no Ensino Superior possivelmente foi acolhido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. O AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras para o estudante da educação especial, levando em conta as suas necessidades (Brasil, 2008). No âmbito do AEE, estão as Salas de Recursos (SR), para o atendimento de estudantes da educação básica; e o Núcleo de Acessibilidade, que corresponde ao atendimento no ensino superior.

A Sala de Recurso já está consolidada na estrutura da educação básica e o Núcleo de Acessibilidade deve integrar a estrutura das Instituições Federais de Educação Superior (IES) (Brasil, 2011). Pois, também se nota, em alguns casos, a necessidade de continuidade do atendimento às necessidades especiais no ambiente da educação superior. As AH/SD faz parte da Educação Especial e não é compreendida como algo que se encerra ou é sanada ao concluir o período da educação básica. Dessa forma, segundo as autoras Anache, Rovetto e Oliveira (2014),

Educação Especial é compreendida como campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Cabe a ela realizar o atendimento educacional especializado e disponibilizar o conjunto de serviços e estratégias específicas; como na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno/a e, promovendo a

formação integral com vistas à autonomia e independência, que favoreçam a conclusão da escolarização nos diversos níveis de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (Anache, Rovetto, Oliveira, 2014, p. 300).

Porém, o Núcleo de Acessibilidade ainda está em construção no contexto do ensino superior por efeito da Lei n.º 13.409 (Brasil, 2016). E, apesar do Decreto 7.611 (Brasil, 2011), em seu artigo 5.º, já ter determinado 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.

[...]

VII — estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

A Resolução CNE/CEB n.º 4 (Brasil, 2009) instituiu as Diretrizes Operacionais para AEE amparado pelo Decreto n.º 6571 (Brasil, 2008), que regulamentou o art. 60 da Lei n.º 9394 (Brasil, 1996). No parágrafo único do Art. 1.º desse decreto, o AEE é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

As Diretrizes Operacionais para AEE (Brasil, 2009) preveem em seu artigo 1.º,

para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Voltando-se para a estrutura da educação básica, as Salas de Recursos, no Distrito Federal, são espaços organizados e disponibilizados para desenvolver as potencialidades dos estudantes com AH/SD. As atividades na Sala de Recurso ocorrem em horário contraturno ao ensino regular do estudante e o foco dessas atividades centram-se nas temáticas de interesse individual de cada aluno.

Na estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o AEE é ofertado pelas Salas de Recursos Generalistas (SRG), Salas de Recursos Generalista Bilíngue (SRGB) e Salas de Recursos Específica (SRE)¹. À pesquisa aqui proposta interessam as atividades das Salas de Recursos Específicas dedicadas às Artes Visuais, situadas no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A definição do Distrito Federal para o contexto da pesquisa ocorreu com base em Carneiro (2015) e no estudo de Nogueira (2021). Segundo as autoras, as regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que possuem os programas de atendimento aos estudantes com AH/SD mais consolidados do país, quando contrastadas às demais regiões brasileiras. Um comparativo de matrículas na educação básica de estudantes com AH/SD, permitiu a Carneiro (2015) revelar que as maiores proporções dessas matrículas se encontram no Centro-Oeste.

O tema da pesquisa que se apresenta, é justificado pelo aumento do número de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior (INEP, 2021). Bem como pelo interesse em pesquisar sobre os reflexos dos processos de ensino e de aprendizagem promovidos nas Salas de Recursos Específicas dedicadas às Artes Visuais, para o ingresso no ensino superior. Aspecto que pode impactar em necessidade da formação inicial contemplar, minimamente, esse tema.

Ao verificar que o AEE ainda carece de organização e consolidação no âmbito do Ensino Superior, é observada uma possível lacuna entre o momento em que o estudante com AH/SD egressa do ensino básico para ingressar em uma universidade. E, ao buscar articular o AEE na educação básica com o acesso ao ensino superior, pretende-se verificar se há algum aproveitamento, na vida acadêmica, dos talentos apresentados e desenvolvidos na infância e adolescência, no pós-atendimento. Ainda são poucos os estudos sobre esse tema no âmbito das

¹ **Salas de Recursos Generalista (SRG):** Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em Unidade Escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA. **Salas de Recursos Generalista Bilíngue (SRGB):** Espaço pedagógico exclusivamente oferecido na EB por professor bilíngue (Libras e LP), especializado e com aptidão, cuja finalidade é de oferecer AEE aos estudantes que têm deficiências associadas, além da S/DA em todas as etapas da Educação Básica e na Modalidade de EJA. **Salas de Recursos Específica (SRE):** Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, que tem por finalidade oferecer AEE aos estudantes que apresentam comportamento de AH/SD, com SC, DV, S/DA, e com outras deficiências associadas, matriculados em todas as etapas da Educação Básica, na Modalidade da EJA, na Educação do Campo e na Educação Profissional e Tecnológica. <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>

Artes Visuais, e não se sabe muito o que acontece com os estudantes com AH/SD ao concluírem o AEE e iniciarem o curso superior nesta área (Nogueira, 2021).

Nestes termos, a pergunta de pesquisa formulou-se da seguinte maneira: Em que medida os processos de ensino e de aprendizagem promovidos nas Salas de Recursos de Artes Visuais da educação básica refletem no ingresso no curso de graduação pelos estudantes com AH/SD egressos do AEE? Diferentes processos podem envolver a vida de uma pessoa com AH/SD, observa-se que o maior volume de registros de pesquisas realizadas sobre a área situa-se nas fases e nos processos da identificação e do atendimento. Aqui, pretende-se investir na investigação sobre o pós-atendimento, que é último processo do AEE, e igualmente relevante dentro da PNEE (Brasil, 2008).

Para obter dados que subsidiem a(s) resposta(s) para a pergunta formulada, definiu-se o seguinte objetivo geral relacionado a um conjunto de objetivos específicos estabelecidos para auxiliar o alcance da meta geral.

Objetivo Geral

Analisar a relação entre a suplementação de educação promovida pelo AEE, via Sala de Recurso Específica – Artes Visuais, e o ingresso no curso superior por estudantes com AH/SD na área de Arte ou em áreas afins.

Objetivos Específicos

(a) Verificar as percepções dos egressos sobre a suplementação de educação e o enriquecimento curricular nos processos de ensino e de aprendizagem ofertados pela Sala de Recursos em Artes Visuais e as contribuições da suplementação e dos processos para o ingresso de um curso superior; e,

(b) Analisar os reflexos da suplementação educacional promovida pelo AEE, via da Sala de Recursos Específicas – Artes Visuais, no ingresso no curso superior na área de Arte ou áreas afins.

Para o delineamento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa com o emprego de procedimentos e instrumentos de entrevista semiestruturada. O instrumento constitui-se em questionário elaborado e validado por Nogueira (2021) em estudo semelhante, e autorizado pela autora para a adaptação e a replicação na pesquisa aqui proposta. O projeto de pesquisa foi

submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. O parecer de autorização para a realização do estudo foi emitido sob o número 6.081.686 (Anexo A).

A estrutura para a dissertação, foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o tema das AH/SD, com um breve histórico sobre o desenvolvimento das leis e garantias do AEE no Brasil. O segundo capítulo trata do AEE, situando o leitor no que diz respeito às concepções teórico-conceituais que embasam a pesquisa. O terceiro capítulo, foi dedicado ao delineamento metodológico. O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados. E por fim, as Considerações Finais e as Referências.

MEMORIAL

Altas Habilidades/Superdotação sempre foi um tema recorrente em minha vida de diferentes formas, minhas primeiras lembranças sobre a temática remetem a minha irmã, quase três anos mais velha que eu. Quando criança lembro dela ter muita facilidade na área de exatas, característica que a levou a começar a frequentar um lugar para produzir trabalhos relacionados à matemática. Era assim que eu a via na época, frequentando algo que não entendia muito bem, mas via que ela gostava muito. Eu ao contrário dela sempre gostei de produzir coisas manuais, amava brincar com tinta, cortar, colar, desenhar, costurar e explorar os materiais e coisas que encontrava em casa. Até que comecei a entender melhor, aquele lugar que a minha irmã frequentava, pois, um tempo depois em salas e áreas diferentes também comecei a frequentar o mesmo ambiente.

Comecei indo junto com a minha mãe que a levava, e eu acabava esperando durante a tarde com ela, logo depois começou a ser também um espaço de produções minhas, sobre o meu universo de interesse, que era na área das Artes Visuais. Esse espaço foi a Sala de Recursos em Taguatinga, modelo de Atendimento Educacional Especializado para as AH/SD. Por ser algo tão natural na minha vida, nunca tinha parado para pensar profundamente sobre a existência desse ambiente, por conhecer ainda muito criança através da minha irmã e depois participando também, tinha esse espaço normalizado na minha vida. Com o passar dos anos fui entendendo melhor sobre as AH/SD, e que devia aproveitar aquele espaço, não só o ambiente físico, mas as pessoas, os materiais, as vivências que tinha ali, e que um dia teria um fim, não porque o espaço ia deixar de existir, mas porque ele me atenderia até a minha conclusão do ensino médio. E foi nesse período, com todos os conflitos de ingresso a um curso superior, da conclusão de um ciclo e início de outro que permaneci até o último dia que pude. Foram anos de vivência que ao sair dali permaneceram e reverberaram em mim de tantas formas, que só tive o entendimento anos depois.

Ao concluir o ensino médio fiz um semestre de arquitetura, vi que não era o que eu queria, não era o que eu sabia e que sentia que deveria fazer. Então, realizei o vestibular na UnB e ingressei no curso de Artes Visuais, fui fazendo o curso e me esqueci um pouco sobre o AEE e o atendimento que havia recebido na Sala de Recursos, mas o tema voltou e voltou com tudo ao pensar “quero fazer um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC)”, mas o questionamento, sobre qual poderia ser o tema logo foi preenchido com as AH/SD. Concluído o PIBIC, continuei com o tema, levei para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e foi ali que percebi o

quanto o atendimento me construiu, que havia sido não só o meu tema de estudo, mas foi importante em pequenas coisas da minha vida acadêmica e pessoal, como eu me conhecia, sabia me expressar, expor minhas ideias, colocá-las em prática entre outras coisas. Escrevendo o memorial do meu TCC chorei lembrando e percebendo que estava concluindo mais um ciclo na minha vida. E com a maturidade e maior compreensão, lembrei coisas do passado e tinha maior entendimento sobre como o AEE foi importante para mim. Pois, sem ele, muito provavelmente não estaria concluindo aquele ciclo daquela forma.

Após isso comecei a trabalhar como professora de artes visuais no ensino regular, e ali pude conhecer de perto a realidade de ser professora, professora do componente artes nas escolas públicas do Distrito Federal, especificamente em Samambaia. E essa continua sendo a minha realidade, em meio ao trabalho quis iniciar o mestrado, e o tema principal não poderia ser outro, as AH/SD em Artes Visuais. Um tema que me permeia na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Minha principal intenção é poder devolver de alguma forma e contribuir para que o AEE e as Salas de Recursos permaneçam existindo, que sejam cada vez mais conhecidos, que sejam mais estudados e validados. Por isso, como uma forma de continuidade ao que iniciei como tema de estudo na graduação, trouxe para o mestrado, pois é um tema que está em mim de tantas formas, que quero externalizá-lo e mesmo que de uma forma muito pequena contribuir para a sua continuidade com qualidade e mais reconhecimento social, entre a comunidade acadêmica, estudantes com AH/SD, seus familiares e a sociedade em geral. Desejo que mais pessoas conheçam e reconheçam que a educação é um investimento e que muito do esforço investido na infância e adolescência em frequentar um espaço de AEE só é entendido muito tempo depois, e que mesmo muitas vezes não racionalmente entendido, ele contribui no desenvolvimento desses seres humanos. Especificamente as AH/SD não é algo visível como uma deficiência física, mas também há a necessidade de um AEE.

Esse foi um breve relato da minha trajetória, de como passei pelo atendimento, colhi e colho diversos frutos de sementinhas plantadas há anos atrás, que foram regadas pelos meus pais, professores e diversos outros profissionais, incluindo os do AEE. E que hoje em dia, como professora e estudante continuo plantando, regando, para mim e para aqueles que ainda virão, para assim poder futuramente colher bons frutos. Que através da conclusão do mestrado, esse ciclo se encerre para diversos outros iniciarem, e que nunca me esqueça que há coisas que nunca se encerrarão totalmente, que deixam marcas. Pessoalmente o AEE marcou minha vida, com

marcas permanentes outras efêmeras, mas todas com a sua importância e que fizeram eu chegar até aqui, através de esforço e trabalhos não só meus, mas de toda rede, estrutura e sistema que tive acesso e me que propiciou isso, da qual sou profundamente grata.

CAPÍTULO 1

Altas Habilidades/Superdotação: leis e garantias

Este capítulo é constituído por um breve histórico que aborda a legislação e as políticas educacionais para a inclusão. Trata do repertório legal que respaldou a trajetória do surgimento até a concretização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em AH/SD. O objetivo foi apresentar os progressos alcançados e aproximar o leitor desse tema relevante, porém, ainda pouco estudado no âmbito das licenciaturas em artes visuais.

1.1 – As Altas Habilidades/Superdotação - Breve Histórico sobre o AEE

No Brasil, os primeiros registros sobre o Atendimento às pessoas superdotadas datam dos anos 1920. Esses registros resultam da ascensão dos testes de inteligência estadunidenses que começaram a ser validados nas capitais Recife e Rio de Janeiro. Especificamente, no ano de 1929, ocorreu o primeiro registro de Atendimento a pessoas superdotadas, depois da implementação da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Por meio dessa Reforma, o conhecimento produzido, principalmente sobre o viés da psicologia americana, consolidou-se no país. Tal viés tinha foco na orientação e organização pautadas na seleção das inteligências, e orientou as pesquisas e experiências desenvolvidas no âmbito das AH/SD no Brasil.

À época, o país já contava com três publicações na área de AH/SD, de autoria de dois professores de escola pública (Delou, 2007). Com o passar do tempo, as ações em prol do tema continuaram a ocorrer, ainda que de forma intermitente. O propósito dessas ações era estabelecer políticas públicas voltadas especificamente para o público de pessoas superdotadas, de modo a amparar e consolidar a educação, a elas dedicada, sobre base legais.

Neste sentido, a decisão política tomada, em 1929, pelo governo do estado de Minas Gerais foi essencial. O governo convidou a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) para lecionar a cadeira de psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte. A atuação de Antipoff teve como meta formar educadores com base nos princípios da “escola ativa” (Antipoff, 1996, p. 109). Helena Antipoff contribuiu, nas décadas de 1930 e 1940, com seus estudos e com várias publicações. Em sua produção, ela assinalava

para a necessidade de identificação precoce do superdotado, bem como para a implementação de serviços educacionais adequados a esse público (Alencar & Fleith, 2001).

Segundo Novaes (1979), no ano de 1945, Helena Antipoff reuniu alunos superdotados das escolas da zona sul do Rio de Janeiro, e, em pequenos grupos, desenvolveu estudos em literatura, teatro e música. Atualmente, esse experimento é reconhecido com o pioneiro para a fundação do AEE para alunos com AH/SD. Pelos seus trabalhos e produções, afirma-se que foi fundamental a influência de Antipoff para a consolidação das ideias da educação especial no Brasil.

Em 1967, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, foi iniciada a formatação de estudos e critérios para que os estudantes com AH/SD fossem identificados e incluídos em um AEE. Ocorrendo, portanto, a primeira tentativa de cadastro dessas pessoas. Foi criada uma comissão incumbida de estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD, à época denominados apenas como superdotados (Cupertino, 2008).

Por influência dos resultados obtidos pelo trabalho da mencionada comissão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692 (Brasil, 1971) previu, explicitamente, a identificação dos alunos que: (a) apresentassem deficiências físicas ou mentais, (b) encontrassem dificuldade e estivessem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como (c) que os superdotados deveriam receber tratamento especial. A LDB nº 5692 (Brasil, 1971) estabeleceu orientações e diretivas para o ensino de 1º e 2º graus e promoveu a primeira citação oficial reconhecendo os estudantes superdotados e os estudantes com deficiências físicas e/ou intelectuais,

Art. 9 - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, p. 3)

Não se pode deixar de evidenciar o lapso de dez anos entre a LDB nº 4.024 (Brasil, 1961) e a LDB nº 5692 (Brasil, 1971) no qual o termo Educação dos Excepcionais, adotado pela LDB n.º 4.024 (Brasil, 1961), subtendia a inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação. O termo Educação dos Excepcionais foi alterado somente com a Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971), com a previsão de um de atendimento educacional aos estudantes com AH/SD, estabelecido pelo seu artigo 9.º.

Diversas outras iniciativas públicas e privadas de atendimento escolar aos alunos superdotados ocorreram pelo Brasil após a promulgação da LDB n.º 5692 (Brasil, 1971). Estados como Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal adotaram medidas para o AEE. Entretanto, algumas dessas medidas foram encerradas, outras reformuladas ou ainda “assumiram caráter de referência como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal” (Delou, 2007, p. 30).

Vale ressaltar que, a partir do ano de 1971, e nos anos seguintes, cresceu bastante a influência, sobre as decisões governamentais, das organizações não governamentais dedicadas ao atendimento aos estudantes com AH/SD. No ano de 1978, ocorreu a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD). A ABSD contribuiu para o ponta pé inicial do que tem sido realizado no país na área da superdotação (Cupertino, 2008).

A publicação *A Hora do Superdotado*, do Conselho Federal de Educação, em 1987, apresentou relevantes aspectos para consolidar os direitos da pessoa com AH/SD. Por exemplo, os “princípios básicos da educação especial, critérios e métodos para a identificação do superdotado, diferentes modalidades de programas, a definição de superdotado proposta para o país, além de incluir várias recomendações relativas ao atendimento ao superdotado” (Alencar & Fleith, 2001, p. 171).

Na década seguinte, a publicação do documento *Subsídios para a Organização e o Funcionamento de Serviços de Educação Especial — Altas Habilidades Superdotação* (Brasil, 1994), torna-se um marco por ser Política Pública dedicada ao tema. Esse documento trazia uma relevante revisão dos principais conceitos sobre a educação especial e a indicação de trabalho sob paradigma de integração. Além disso, abordou a situação da educação especial por meio da análise da situação daquele período. Bem como estabeleceu os fundamentos epistemológicos que nortearam práticas políticas integradoras, os objetivos gerais, os objetivos específicos e as diretrizes gerais de toda a política (Brasil, 1994).

Após esse documento (Brasil, 1994), no ano de 1996, uma nova legislação mudou o cenário da educação especial, a LDB n.º 9394 (Brasil, 1996). Essa lei, com base no que está definido na Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988, Capítulo III, Seção I, 1988), ampliou, para a pessoa com AH/SD, a determinação antes restrita à pessoa com deficiência.

A CF determina que a educação especial é dever do Estado (Brasil, 1988, Art. 208), com a garantia de AEE, ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino, apenas para os portadores de deficiência (Brasil, 1988, Art. 208). A ampliação desse direito para as pessoas com AH/SD ocorreu pela LDB n.º 9394 (Brasil, 1996) que incluiu entre os educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles com AH/SD. Vale ressaltar que, com essa ampliação, não foi resolvido os problemas de exclusão pessoas com AH/SD, por outro lado foi um passo relevante para sintonizar o suporte legal com as reivindicações dessas pessoas.

Sob a perspectiva de Araújo (2021, p. 16), se na CF o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1.º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV) estão garantidos. É a LDB n.º 9394 (Brasil, 1996) que determina que é dever do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). E ainda, aos alunos com necessidades educacionais especiais também está garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um” (Brasil, 1996, Art. 4.º, V). Sendo assim, por meio da LDB 9394 (Brasil, 1996) houve significativo avanço, que supera a questão clínica da educação. (Araujo, 2021).

Para que o AEE ocorra, os sistemas de ensino devem assegurar, aos educandos com necessidades especiais, “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59, I). É responsabilidade da escola, as mudanças pedagógicas necessárias aos programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, tendo como finalidade ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento efetivo dos estudantes com AH/SD. Propostas essas que podem ser realizadas nas salas de aulas regulares, como também nos espaços das Salas de Recursos, por áreas de talento ou pelo de interesse do aluno.

No documento *Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação* (Brasil, 2002), o MEC apresentou diferentes alternativas de AEE. Segundo esse documento, os estudantes com AH/SD deveriam cursar a escola regular nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, com o objetivo de facilitar o AEE. Bem como a inclusão escolar desses estudantes. Observados tais critérios e de acordo com suas potencialidades, esses

alunos também poderiam ser atendidos na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante.

O aprimoramento da legislação incrementou o direito a uma educação especializada e de qualidade. Dessa forma, todas as ações voltadas para o atendimento, visibilidade e garantia de o aluno superdotado receber assistência sistemática ganharam maior relevância. Como resultado desse cenário favorável, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) na capital do país.

A ConBraSD é uma organização não governamental, criada em 2003, por um grupo de especialistas, que tinham como objetivo “congregar pessoas físicas e jurídicas interessadas na área das altas habilidades/superdotação”. O objetivo da ConBraSD foi estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações (Gama, 2006, p. 25).

De acordo com as informações disponibilizadas pela ConBraSD, no ano de 2023, o Conselho tem quatro objetivos: (a) conscientizar, informando e sensibilizando a sociedade sobre as Altas Habilidades ou Superdotação; (b) formar profissionais, promovendo a formação de profissionais para identificar e atender pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação; (c) intercambiar experiências em congressos e eventos; e, por fim, (d) atuar, para as Políticas públicas (legislação, estatuto, aspectos legais).

Nesses últimos anos, é evidente que a legislação brasileira está em consonância as recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que tange ao AEE aos estudantes com AH/SD. Essa Declaração foi estabelecida para contribuir e influenciar o contexto escolar, o desenvolvimento de posicionamentos inclusivos no que diz respeito à educação especial. A Declaração de Salamanca defende o incentivo de uma educação cada dia mais igualitária, que acolha a todos os indivíduos da sociedade. Ela tem por princípio que,

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

No Brasil, já existiam leis, antes da Declaração de Salamanca, que previam políticas públicas e educacionais para amparar parte da sociedade brasileira que necessita de suporte

especializado. No entanto, percebeu-se a necessidade de oferecer um suporte mais abrangente, não apenas aos estudantes, mas também aos profissionais. Isso inclui capacitação e especializações, infraestrutura adequada e todas as demais necessidades para um suporte especializado adequado.

A Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) estabeleceu que os alunos com necessidades especiais deveriam ter professores com especialização adequada em nível médio ou superior para AEE. Esse professor seria um profissional que atua em função que ultrapassa a dos professores do ensino regular. Ele estaria capacitado para a integração dos estudantes da educação especial nas turmas regulares (Brasil, 1996, art. 59, III). No entanto, na prática, essas medidas não estavam sendo efetivamente implementadas. Vale ressaltar que, mudanças não ocorrem apenas com a criação de uma lei, mas sim com a adoção de medidas que garantam os direitos estabelecidos por essa lei.

Uma dessas medidas foi a criação, pelo Ministério da Educação, do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em 2003. O objetivo desse programa era transformar os sistemas educacionais em espaços inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores em todo o país, a fim de garantir um amplo acesso à educação.

No ano de 2007, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) organizou o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008). Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogada pela Portaria n.º 948, de 9 de outubro de 2007. A PNEE (Brasil, 2008) reconheceu não apenas os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público-alvo. Ela também destacou a importância da formação dos professores e demais profissionais da educação para o AEE e a promoção da inclusão escolar no Brasil.

Dessa forma, a PNEE (Brasil, 2008), impulsionou a capacitação de professores e demais profissionais para a área da educação especial pela perspectiva inclusiva. De acordo com Delou (2007), foram ofertados diversos cursos, encontros técnicos e capacitações pela SEESP/MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo mesmo com essas ações ainda se constatava a insuficiência em suprir a demanda nacional de profissionais capacitados para atuar na educação especial.

Além dos professores para o AEE, é de extrema importância capacitar também os professores das salas regulares. A capacitação dos professores das salas regulares é necessária para que possam identificar os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e com AH/SD, bem como as suas necessidades educacionais.

Uma identificação adequada inicial pode contribuir para que os professores promovam adaptações nos procedimentos pedagógicos em sala de aula regular, além de subsidiar o encaminhamento do aluno para o AEE. Essas ações são relevantes para garantir o cumprimento das leis, que preveem o fornecimento de recursos educacionais específicos para atender essas necessidades, incluindo currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados (Brasil, 1996, Art.59, I).

O Decreto Lei n.º 6.571/2008, estabeleceu o fornecimento de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, com a meta de ampliar a oferta dos AEE aos alunos da educação especial matriculados nas escolas públicas regulares. Porém, conforme observa Delou (2018, p. 412), nesse decreto surgiu “um conjunto de conceitos novos que não se articulavam” e que geraram dúvidas em relação a sua aplicabilidade. Dentre esses conceitos novos de fato, estavam o de AEE e da Salas de Recursos Multifuncionais. Também, de acordo com o autor, muitas dúvidas surgiram sobre a natureza do “apoio especializado”. Pois, refletiu questões inconclusivas, sobre quem seria responsável por esse apoio? Quando e de que forma se daria esse apoio?

Em 2009, foi promulgada a Resolução CNE n.º 4 que determinou que o AEE devia ser na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso. Também foi permitido realizar o AEE em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas. O objetivo dessa Resolução foi cumprir a determinação do Decreto n.º 6.571/2008, que exige a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares de ensino e no AEE.

Com os avanços da legislação, das resoluções e dos decretos implementados, é notável a crescente atenção ao cenário da educação especial, a fim de atender as demandas e necessidades de acordo com a especificidades de cada indivíduo e grupo educacional. Para assim poder desenvolver ações e atingir melhor os objetivos sociais, emocionais e pedagógicos. Diante disso, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

temos o Censo Escolar², uma pesquisa estatística que tem por objetivo oferecer um diagnóstico sobre a educação básica brasileira, incluindo alunos com AH/SD.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior³ (CES), que tem por objetivo coletar e informar a realidade escolar brasileira, é possível acompanhar as mudanças e evoluções dos resultados dados coletados, em consonância com as mudanças e determinações legais com o passar dos anos. Por exemplo, em consonância com a promulgação da Resolução CNE n.º 4 no ano de 2009, observa-se que os dados divulgados, no mesmo ano, indicam para o registro do público denominado “Pessoa com deficiência”, que estava ingressando no Ensino Superior. Esse indicador não era observado em Censos anteriores.

O público “Pessoa com deficiência” representava um quantitativo ainda discreto, menor que 1% do total no gráfico divulgado (Figura 1).

Figura 1

Gráfico da Distribuição de Tipo de Reserva de Vagas do ano de 2009.



Gráfico 8 – Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2009

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deep

Além do registro da distribuição por tipo de reserva de vagas para os ingressos por processo seletivo das Instituições de Ensino Superior (IES), o público “Pessoas com

² **Censo Escolar:** Principal pesquisa estatística sobre a educação básica, o censo é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. Com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: regular, especial, profissional e educação de jovens e adultos. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar#:~:text=Censo%20Escolar%20%E2%80%93%20O%20Censo%20Escolar,Distrito%20Federal%20e%20os%20munic%C3%ADpios.>

³ **Censo da Educação Superior:** Realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, bem como sobre seus alunos e docentes. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

deficiências” foi detalhado por deficiências abordadas (Figura 2). Vale destacar que, em 2009, o CES registrou apenas as deficiências, sem especificar ou contabilizar os Transtornos e as Altas Habilidade/Superdotação.

Figura 2

Gráfico da Distribuição do Tipo de Deficiência dos Alunos Portadores de Deficiência na Educação Superior do ano de 2009.

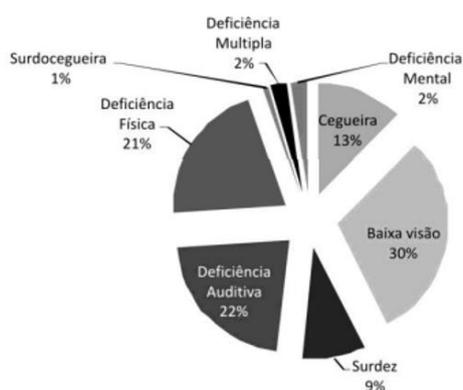


Gráfico 9 – Distribuição do Tipo de Deficiência dos Alunos Portadores de Deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deep

Passado o ano de 2009, seguindo para o CES do ano de 2010, e nota-se semelhança em relação a continuidade da porcentagem apresentado no ano anterior. O percentual das “Pessoas com deficiência” continuou contabilizado na marca dos 0%, como é possível visualizar na Figura 3. Portanto, não ocorrendo grandes mudanças no cenário brasileiro, quando comparados os gráficos dos anos de 2009 e 2010.

Figura 3

Gráfico da Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas do ano de 2010.



Gráfico 11 – Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2010

Fonte: MEC/Inep

Nota: O aluno pode ingressar por mais de um tipo de reserva de vagas.

Fonte: MEC/Inep.

Em 17 de novembro de 2011, foi promulgado o Decreto n.º 7.611, que substituiu o Decreto n.º 6.571/2008. O novo decreto garantiu o apoio especializado na educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2011, art. 2.º). Esse documento substituto, conforme Delou (2018, p. 412), teve o papel de esclarecer dúvidas anteriores e estabelecer uma relação mais eloquente acerca do apoio especializado, sua finalidade e a quem se destina. E o problema conceitual entre o Apoio Especializado e o AEE, foi solucionado,

1.º 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. (Brasil, 2011, art. 2.º)

No entanto, segundo Pérez (2018), uma visão menos otimista revela que o Decreto n.º 7.611/2011, que revogou e substituiu o Decreto n.º 6.571/2008, não trouxe avanços significativos para os alunos com AH/SD. Ele apenas perpetuou os mesmos problemas do decreto anterior. O autor destaca falhas, como falta de conhecimento sobre altas habilidades por parte dos professores e gestores sem formação adequada para identificar e atender esses alunos.

Sobre isso, enfatiza-se que, nos documentos oficiais não há uma explicação plausível que justifique essa situação.

No ano de 2010, o Brasil lançou o Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) como “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2010, p. 9). Esse documento buscou examinar e atender as Necessidades Educativas Especiais (NEE) por meio da inclusão. Desde então, a alteração mais recente ocorreu com a Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (Brasil, 2015), que modificou a nomenclatura do termo “altas habilidades/superdotação” para “altas habilidades ou superdotação”. Além disso, a lei determinou a identificação, cadastramento e atendimento desses estudantes tanto na educação básica como no ensino superior.

Com a promulgação da Lei n.º 13.234 (Brasil, 2015), foram estabelecidas mudanças no termo utilizado e reforçados alguns direitos. Dentre eles, destaca-se a possibilidade de classificação do aluno em qualquer série ou etapa do ensino, seja por promoção, transferência ou avaliação feita pela escola, sem a necessidade de comprovação de escolarização anterior. Além disso, a lei determina a exclusão, dos regimentos escolares, de normativos que tratam de formas de progressão parcial, deixando essa questão exclusivamente sob responsabilidade dos sistemas de ensino.

Outras mudanças previstas incluem a ampliação da possibilidade de organização de classes ou turmas com alunos de séries diferentes, desde que tenham o mesmo nível de domínio de conhecimento da matéria, para todos os componentes curriculares. E a extensão da possibilidade de aceleração de estudos mediante verificação de rendimento escolar, tanto para alunos com adiantamento escolar quanto para aqueles com AH/SD. Por fim, a Lei n.º 13.234 (Brasil, 2015) também permite a aceleração de estudos em uma ou mais disciplinas escolares por meio de avanço escolar, compactação curricular ou verificação de aprendizagem.

A Lei n.º 13.234/15 trouxe alterações à LDB, Lei n.º 9.394/96, nos seguintes pontos: identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e na educação superior, com o objetivo de proporcionar melhores oportunidades para o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo. Sendo assim, a Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), passou a vigorar com as seguintes modificações:

Art. 9 IV-A — estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; [...]

Art. 59 — A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Brasil, 2015, s/p).

Por meio dessa nova legislação, estabeleceu-se que Estados, Municípios e o Distrito Federal, deveriam seguir as diretrizes e procedimentos legais, para contemplar a classe estudantil das AH/SD nas diversas fases de identificação, cadastramento e atendimento. Atuando para a manutenção de um cadastro específico. Com os avanços na legislação, ficou determinada a criação de um cadastro nacional para identificar e analisar o número de estudantes atendidos no Brasil.

Visto isso, o MEC realizou o Censo Escolar no segundo semestre de 2015. O objetivo foi garantir que as políticas públicas estabelecidas beneficiassem os estudantes tanto na educação básica quanto no ensino superior. Com base nos dados mencionados, uma proposta de cadastro foi elaborada.

Algo interessante de se observar sobre os dados coletados pelo Censo do Ensino Superior, são as mudanças na nomenclatura e na ampliação das especificidades da educação especial ocorridas ao longo da aplicação do CES. Como por exemplo, a ampliação dos dados registrados nos gráficos dos anos de 2009 e 2010 quando comparados aos dados do ano de 2015. Neste último, o CES ampliou a abordagem das Deficiências e incluiu os Transtornos e as Altas Habilidades/Superdotação, nesse primeiro momento, nomeada nos gráficos apenas por “Superdotação”. Além dessa inclusão, também ocorreu o registro em gráficos diferentes sobre o “Total de Matrículas”, “Total de Ingressantes” e “Total de Concluintes” (Figuras 4, 5 e 6).

Figura 4

Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.

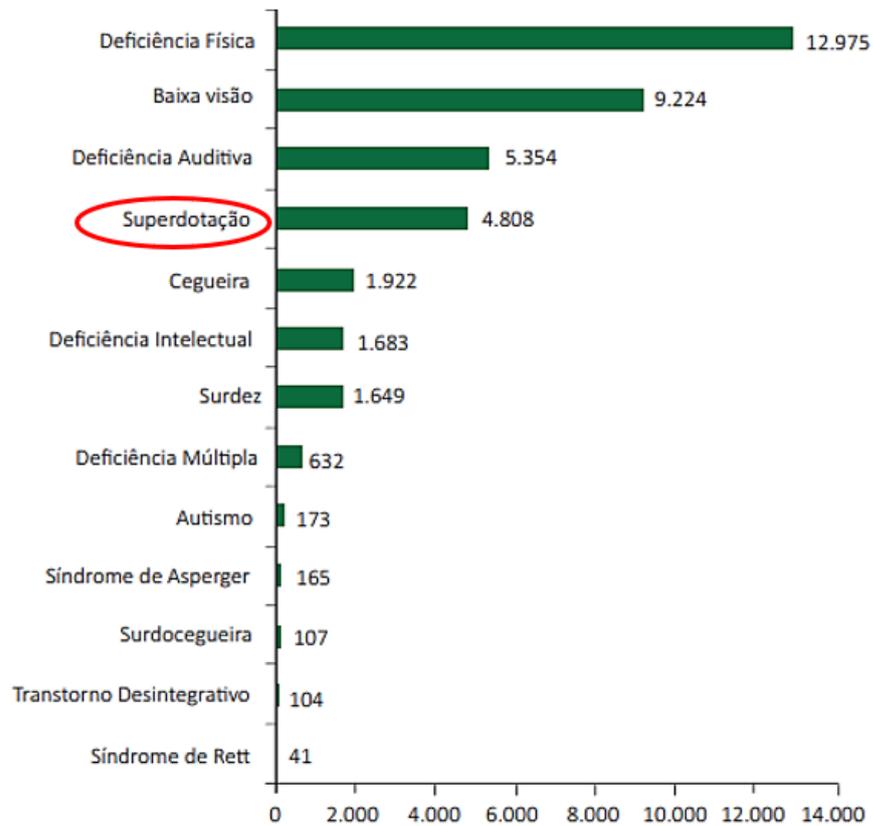


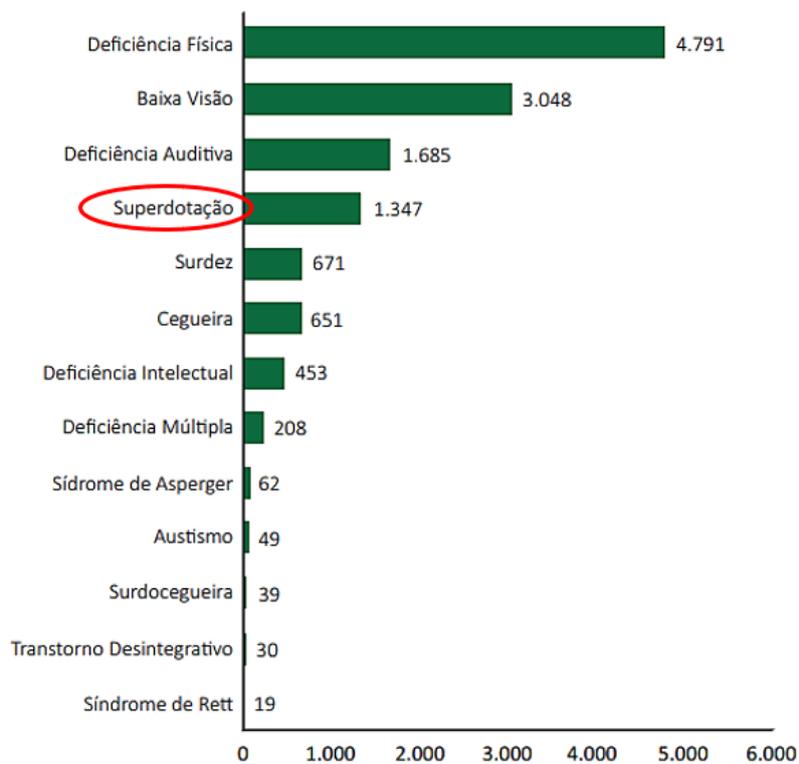
GRÁFICO 7 Total de declarações relativas às matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2015

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Figura 5

Total de Declarações de Ingressantes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.



ÁFICO 10 Total de declarações acerca de ingressantes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2015

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Figura 6

Total de Declarações de Concluintes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2015.

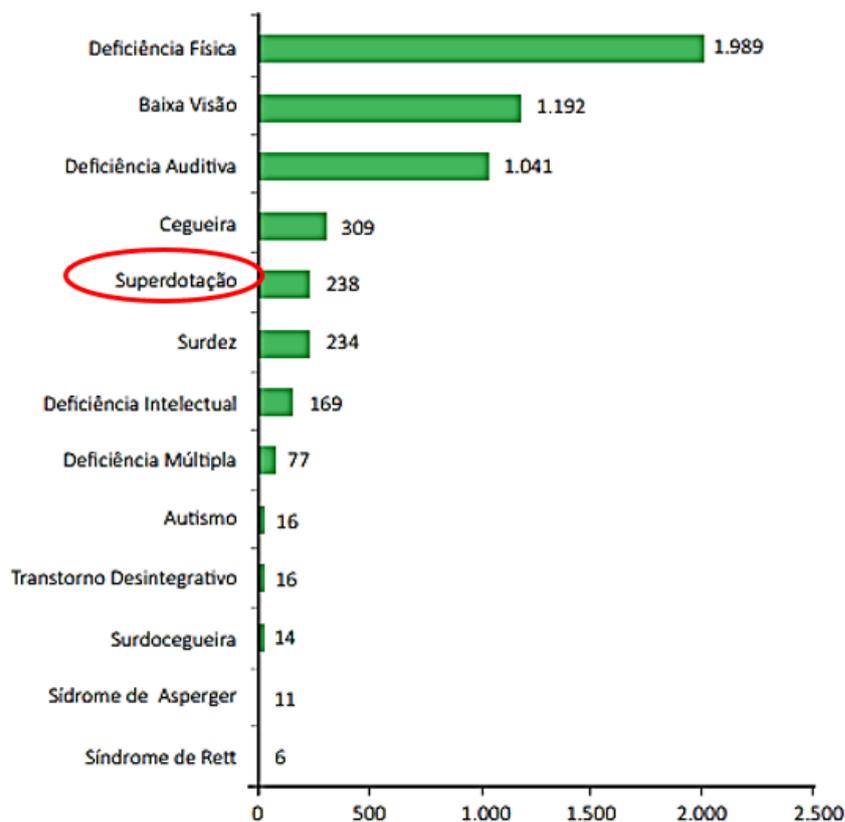


GRÁFICO 13 Total de declarações sobre concluintes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2015

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Esses detalhamentos do ano de 2015, representam não só uma maior especificação e inclusão das Deficiências, dos Transtornos e das Altas Habilidades/Superdotação na educação brasileira, mas representa como esses grupos educacionais estão cada vez mais chegando ao Ensino Superior. Ou seja, traz a reflexão acerca das medidas tomadas no atendimento desses públicos na Educação Básica, que está resultando no ingresso ao Ensino Superior, o qual também merece atenção e medidas planejadas para gerar amparo e condições de ingresso, permanência e conclusão.

No CES 2016, é possível perceber a manutenção do percentual atingido em 2015. Mantendo-se as nomenclaturas e especificações do ano anterior (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 7

Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.

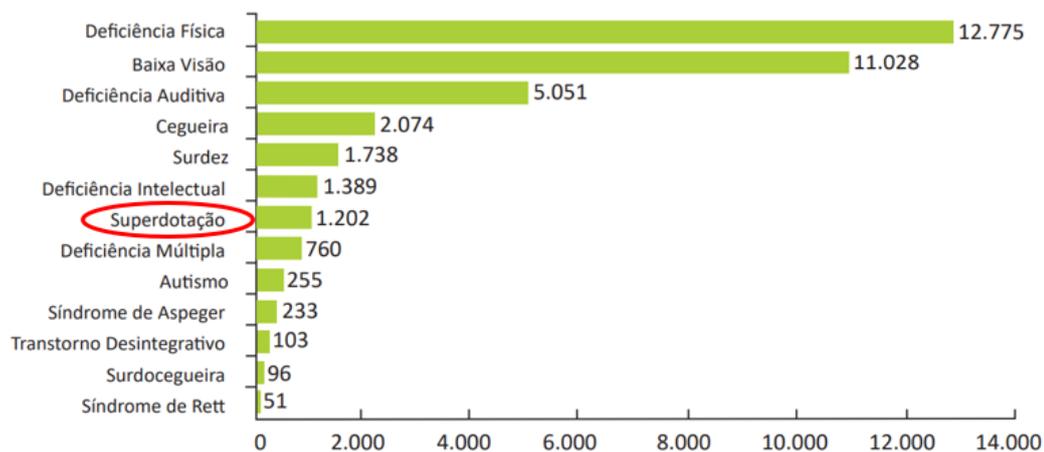


GRÁFICO 7 Total de Matrículas de Graduação conforme o Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil – 2016

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Figura 8

Total de Declarações de Ingressantes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.

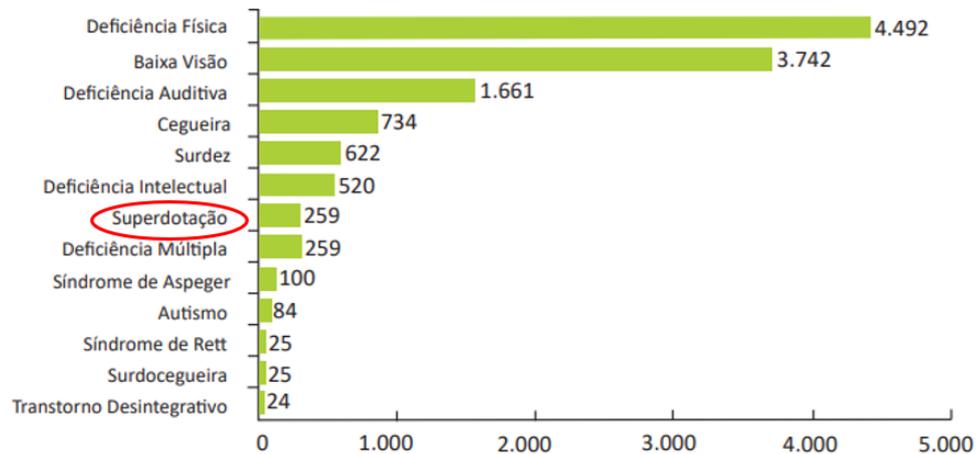


GRÁFICO 10 Total de Ingressantes de Graduação conforme o Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil – 2016

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Figura 9

Total de Declarações de Concluintes conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2016.

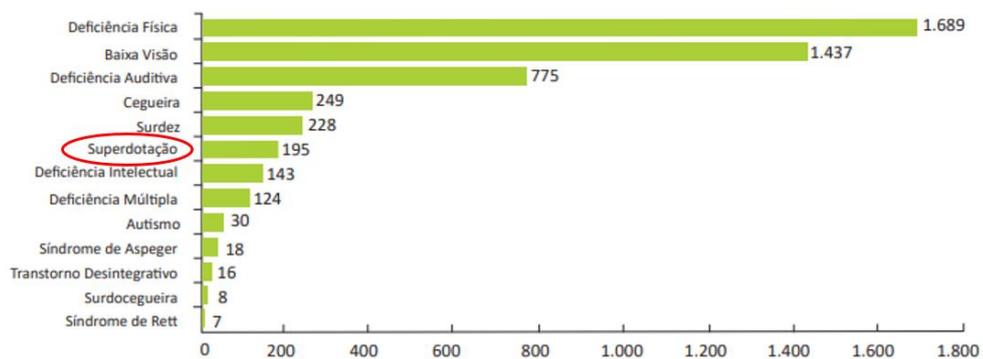


GRÁFICO 13 Total de Concluintes de Graduação conforme o Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil – 2016

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Marques (2016) conduziu uma pesquisa com o objetivo de caracterizar os programas de atendimento em Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil. Após realizar um mapeamento e entrar em contato com 66 programas potenciais, apenas 11 participaram efetivamente do estudo.

A pesquisa confirmou que programas sistemáticos de triagem e diagnóstico, com suporte aos alunos, familiares e professores, formação adequada e divulgação do tema, são mais eficazes. No entanto, é evidente que a quantidade de programas disponíveis é insuficiente para suprir a demanda, além disso, muitos deles operam com recursos e profissionais limitados. De acordo com Marques (2016), a Educação Especial negligencia os estudantes superdotados devido à falta de políticas públicas e à falta de atenção nos ambientes educacionais. Essa percepção reforça a constatação de que o país enfrenta um sério problema de infraestrutura para atender de forma adequada a esses alunos.

Sob a mesma perspectiva Mezzomo (2011), diz que ao aluno talentoso é requerida uma nova escola inclusiva, com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda às suas necessidades” (p.180). Em continuidade à discussão, o autor destaca que, para que a nova escola inclusiva se concretize, é fundamental contar com um plano didático que ofereça diversas oportunidades, atividades enriquecedoras e, acima de tudo, compreenda e respeite as particularidades de cada aluno (Mezzomo, 2011).

Após analisar a legislação que acompanha a trajetória das AH/SD no Brasil, é claro que ainda há evidência da necessidade de melhoras na avaliação e no atendimento desses estudantes. Reivindicar por melhoras implica, a cada dia mais, ajudar os estudantes a desenvolverem seus potenciais em ambientes adequados, oferecendo suporte às famílias e professores.

Ainda sobre os registros realizados pelo Inep, no Censo da Educação Superior, ao analisar o ano de 2021, há um gráfico que ilustra o total de declarações de tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação das matrículas de graduação em 2021. Destaque para o fato de que uma mesma matrícula pode receber mais de um tipo de declaração. Totalizando o número de 63.404 alunos matriculados que declararam alguma deficiência, transtorno ou superdotação. Na Figura 10, é apresentado o quantitativo de matrículas de graduação, sob a nomenclatura “Altas Habilidades/Superdotação”, além de observar-se o perceptível o aumento, ao longo dos anos, do acesso desse público ao ensino superior, quando observada a linha histórica do CES.

Figura 10

Total de Declarações de Matrículas conforme o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação do ano de 2021.

**GRÁFICO 10**

TOTAL DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO CONFORME O TIPO DE DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DECLARADOS - BRASIL - 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep baseada em dados do Censo da Educação Superior.

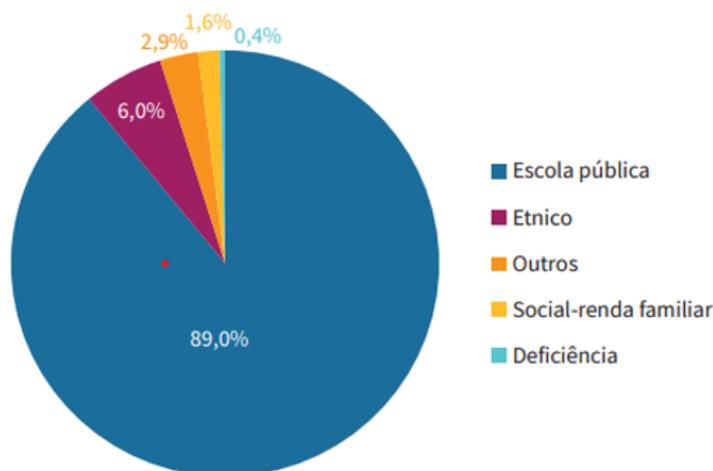
Nota: Um mesmo discente pode declarar mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Já no gráfico a seguir, Figura 11, é informado a proporção de ingressantes em cursos de graduação por tipo de reserva de vagas, em 2021. Decrescentemente, predomina o ingresso por escola pública (89,0% ou 133.876 ingressantes), seguindo-se ingresso por programa étnico (6,0% ou 9.081), outros (2,9% ou 4.356), programa social-renda familiar (1,6% ou 2.409) e programa para pessoa com deficiência (0,4% ou 627) (Inep, 2021).

Figura 11

Proporção de Ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas do ano de 2021.

**GRÁFICO 4**

PROPORÇÃO DE INGRESSANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR TIPO DE RESERVA DE VAGAS - BRASIL - 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep baseada em dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Elaborado por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Diante da linha histórica a que se teve acesso e que foi apresentada com base nos relatórios do CES, verifica-se que tem havido um impulso significativo observado na inclusão, que é determinada pela PNEE (Brasil, 2008) para as IES (Bohrer e Rodriguez, 2021). Pelo aumento do número de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior, é possível observar que as políticas estão resultando no ingresso efetivo da Pessoa com Deficiência no ensino superior (Inep, 2021).

1.2 Discussões atuais sobre AH/SD

Atualmente, há mais debate sobre a educação especial. Junto a isso, observa-se esforço para desmistificar falsas noções acerca das AH/SD (Alencar & Fleith, 2006). No Brasil, a pessoa identificada com AH/SD ainda é tratada como um fenômeno raro, com espanto e curiosidade. Isso ocorre, em virtude de as ideias aprofundadas sobre esse assunto ainda não terem alcançado o âmbito popular. Sendo assim, as suposições errôneas se estabelecem, seja pelo preconceito ou pela falta de conhecimento sobre o assunto. O problema é que tais suposições podem interferir e dificultar a ampliação da educação promotora de incremento no desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD.

Entre os equívocos sobre a AH/SD, está o de associar o termo gênio ao termo superdotado. A associação, favorece a percepção do superdotado como indivíduo que de modo obrigatório apresenta desempenho superior ao da média da população em todas as áreas do conhecimento.

O termo gênio foi popularizado por Terman (1926), que definia que qualquer criança com um QI superior a 140, conforme medido pelo teste Stanford-Binet (Ehrlich, 1989), poderia receber essa denominação. Atualmente, não é incomum que pessoas com AH/SD contribuam com ações ou produtos originais à área científica, ou à área artística. Por outro, esses sujeitos também podem ser submetidos à negação por parte da família, que não reconhece os seus talentos potenciais.

A fim de desmistificar a ideia de genialidade atribuída às pessoas com AH/SD, pesquisadores contemporâneos (Alencar, 2001; Feldhusen, 1985; Feldman, 1991) sugerem que o termo gênio seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram legado à humanidade, reconhecidos e registrados pelas suas contribuições originais e de grande valor científico, artístico, cultural ou social. São raras as pessoas que atingiram patamares excepcionais. Podem ser citados, Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes nomes da humanidade, atuando em seus campos específicos (Virgolim, 2007).

Em nossa sociedade, é também comum que as pessoas se refiram a uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área específica, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos. Frequentemente o superdotado é associado ao gênio, às habilidades inatas e ao desempenho excelente em todas as áreas (Fleith & Alencar, 2001). Essa associação é uma clara demonstração da desinformação sobre o tema. Pois, crianças superdotadas, diz Winner (1998), são precoces. Elas progridem mais rápido do que as outras crianças por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. No entanto, Freeman e Guenther (2000) alertam para o fato de que nem todos os adultos que se tornaram eminentes foram crianças precoces.

As habilidades apresentadas por indivíduos vistos como precoces, prodígios ou gênios, enquadram-se em um termo mais amplo, que é o das Altas Habilidades/Superdotação. Os indivíduos com AH/SD são aqueles que apresentam uma ou mais habilidades significativamente superiores quando comparado à população em geral.

Alencar e Fleith (2001) ressaltam que a superdotação pode se dar em diversas áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artística, entre outras). E num *continuum* de habilidades, em pessoas com diferentes graus de talento, motivação e conhecimento. Assim, enquanto algumas pessoas demonstram um talento significativamente superior à população geral, outras demonstram um talento pouco evidente. Neste mesmo *continuum* de habilidades, há o suficiente para destacá-las ao compará-las com a população geral (Virgolim, 1997, 2007).

Além do equívoco, ao considerar que indivíduos com AH/SD possuem recursos intelectuais suficientes para desenvolver de forma autônoma e individual seus potenciais, e, por consequência, julgar não ser necessário ambientes planejados de apoio e suplementação aos espaços de ensino regular, a fim de gerar apoio e oportunidades que essa classe educacional necessita, pois, negligenciando tais fatores pode-se gerar perdas e até resultados desfavoráveis como o baixo rendimento escolar.

Diante do exposto, reitera-se a importância de propiciar ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com AH/SD, para atender as suas necessidades educacionais. E a possibilidade de promoção de experiências variadas para uma aprendizagem enriquecedora, que favoreça e estimule o desenvolvimento do potencial do estudante. Também, é relevante respeitar seu ritmo de aprendizagem.

Observa-se ainda que, o ensino regular é direcionado para o aluno mediano e/ou abaixo da média. E que o aluno com AH/SD acaba deixado de lado dentro desse sistema. Em alguns casos, ele é visto com temor por professores que se sentem despreparados ou ameaçados para lidar com essa diferença, e agem questionando, pressionando por meio de perguntas, comentários e até mesmo críticas. Essa postura docente revela a insegurança em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com AH/SD. Tanto pela falta de formação na educação especial, quanto para atuar em sala de aula e em programas e projetos extraclasse.

É significativo destacar que reconhecer a necessidade de uma educação de qualidade tem se ampliado, entendendo que isso não significa oferecer a mesma educação para todos. Professores preparados para educação de qualidade, precisam considerar as diferenças individuais e incentivar talentos, competências e habilidades dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, é necessário que as propostas educacionais busquem promover melhorias e estejam alinhadas com as políticas da educação especial.

CAPÍTULO 2

Abordagem teórico-conceitual

Este capítulo trata do repertório teórico-conceitual que sustenta a pesquisa proposta. O objetivo foi apresentar os principais conceitos e teorias, bem como as discussões mais recentes sobre os termos adotados nos estudos relacionados ao tema da AH/SD.

2.1 Criatividade

Para orientar o processo da pesquisa, foram abordados conceitos relacionados à AH/SD, entre os quais, o conceito de criatividade. A capacidade de criar está intrinsecamente ligada ao ser humano, influenciando o seu desenvolvimento e garantindo a sua sobrevivência. A criatividade é o resultado da interação entre o ser humano e o ambiente, imbuída pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem; e, uma via de mão-dupla. Pois, ao mesmo tempo que o ser humano cria, ele também é moldado pela própria criação.

Ao relacionar o ambiente com o ensino, o professor auxilia aos estudantes com AH/SD a desenvolverem conexões para alcançar resultados criativos em suas produções e projetos escolares. A influência das práticas docentes e das estratégias de ensino e de aprendizagem que o professor adota em uma sala de aula, gera impactos sobre o desenvolvimento e contribui para que os estudantes com AH/SD possam resolver problemas de forma criativa em outras áreas de suas vidas, além do contexto escolar.

O fenômeno da criatividade, é um dos fatores abordados por Renzulli (1986), e está sendo cada dia mais valorizado pelos estudiosos no campo das AH/SD. Isso ocorre porque eles estão se distanciando da ideia de que as AH/SD ocorrem ligadas apenas a um alto Quociente de Inteligência (QI). Os estudiosos destacam a necessidade de considerar outros aspectos como a influência do ambiente, autoconceito positivo, motivação e criatividade (Fleith & Alencar, 2013; Gagné & Guenther, 2012; Pfeiffer & Wechsler, 2013).

2.2 Modelo dos Três Anéis — marco teórico

No ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC) implementou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD) em atenção às ações da Política Nacional de Educação Especial. O modelo adotado pelo MEC foi o *Modelo de Enriquecimento Escolar* (The Schoolwide Enrichment Model — SEM), trabalho pioneiro da década de 70, do

Dr. Joseph Renzulli, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (Renzulli & Reis, 2000).

O Modelo encontra-se ancorado em três pilares: (a) o Modelo dos Três Anéis, que fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos, e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar. No estudo que está sendo proposto aqui, há uma ênfase Modelo dos Três Anéis, pelo recorte e destaque na fase do desenvolvimento do talento, que como outras características humanas, ocorre de forma contínua, dinâmica e multifacetada. Porém, vale ressaltar que todos os componentes do SEM são igualmente relevantes.

Sobre o desenvolvimento do talento, esse é um processo que envolve a interação e associação entre as capacidades pessoais do indivíduo e aos componentes multidimensionais do contexto sócio-histórico-cultural ao qual o ele está inserido. Como suporte dessa ideia, buscou-se embasamento teórico-epistemológico no modelo multifatorial desenvolvido por Renzulli e Reis (1997), denominado o Modelo dos Três Anéis. Neste modelo, os comportamentos das AH/SD são demonstrados pela intersecção entre três fatores: (a) as habilidades gerais ou específicas acima da média, (b) a criatividade e o (c) envolvimento com a tarefa, fatores estes relacionados às áreas de interesse ou habilidade do indivíduo.

O Modelo dos Três Anéis, de Renzulli, apresenta-se como uma prática pedagógica baseada nos interesses dos estudantes, realizada com atividades sistemáticas e sequenciais. O Modelo vem sendo utilizado como base para o AEE e aplicado à Sala de Recurso, que operam visando complementar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, criando oportunidade para que eles encontrem desafios compatíveis com as suas habilidades e suas áreas de interesse, e assim também possibilitando o desenvolvimento pessoal.

Há nos processos de ensino e aprendizagem pautados pelo Modelo dos Três Anéis, ênfase para que os estudantes com AH/SD sejam motivados a viver experiências que suplementem as suas aprendizagens, de uma forma em que eles se sintam acolhidos e incentivados dentro dos ambientes escolares, tanto no atendimento específico, quanto na sala regular de ensino. Também é necessário que a comunidade escolar conheça, cada dia mais,

sobre as questões que permeiam esses estudantes para colaborar, identificar e elaborar ações que cada vez melhor atendam às suas necessidades.

2.3 Questões sobre a terminologia

O termo “superdotado” tem sido questionado e rejeitado por diversos especialistas da área, como Julian Stanley, da Universidade Johns Hopkins. Ideias corretas sobre o tema pretendem superar as resistências aos esforços em favor de melhores condições à educação dos jovens com AH (Stanley, 1991).

De acordo com Stanley (1991), o termo superdotação sugere uma bipolaridade: superdotado e não superdotado. Razão pela qual a preferência do autor é pelo uso de outros termos: jovens com raciocínio excepcional, com altas habilidades, aptidões superiores, indivíduos mais capazes, bem-dotados, com alto potencial ou talentos especiais, que também são comuns na literatura especializada. Renzulli (1978, 2004), adota a mesma perspectiva, porque considera que comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em algumas pessoas em certos momentos de sua vida, e não em todas as pessoas e nem em todos os momentos.

Outro aspecto que tem sido cada dia mais salientado, é o de que indivíduos com AH/SD não constituem um grupo homogêneo. Esses indivíduos variam tanto em suas habilidades cognitivas, como em atributos de personalidade e nível de desempenho (Alencar & Fleith, 2001, Chagas & Fleith, 2009, Sabatella, 2005). Destaca-se que os comportamentos de superdotação, embora influenciados por fatores de personalidade, por fatores ambientais, e por fatores genéticos, podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas (Gubbins, 1982, Renzulli, 1985, Reis & Renzulli, 1982).

A concepção de inteligência é um dos aspectos centrais nas discussões relativas as AH/SD. A ideia sobre inteligência foi mudando com o tempo, passando de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional. Nesse processo de mudança, o termo inteligência passou a englobar múltiplos componentes ou dimensões, e cada indivíduo pode apresentar determinados componentes mais desenvolvidos que outros. Neste sentido, o termo enfatiza a ideia da existência de diferentes tipos de inteligência. Por outro lado, ainda há o risco de descrevê-la a partir de um único resultado aplicado por meio de um teste de QI.

O conceito de inteligência foi explorado por diferentes estudiosos. A partir dos anos 60, novas teorias foram surgindo, trazendo contribuições e novos conceitos. Por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986a), a Teoria

Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000), o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (Gagné, 2000), entre outros.

Por meio da concepção dos diferentes tipos de inteligência, surgiu uma das teorias de inteligência mais conhecidas e influentes na discussão a respeito das pessoas com AH/SD, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983). De acordo com essa teoria, se há a presença elevada de um tipo de inteligência não haverá concomitante a presença em alto nível em outro tipo.

Por diferentes razões, que podem ser tanto genéticas como culturais, podem coexistir distintos tipos de inteligências em diferentes níveis. Cabe à escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e a expressão desses diversos tipos de inteligências. A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) reafirma a relevância da abordagem multicategorial na concepção das AH/SD. Abordagem essa que é adotada nas políticas públicas relativas à educação de alunos com AH/SD no Brasil e em diversos outros países.

De acordo com Gallagher (2002), essas concepções multifatoriais da inteligência tiveram impacto direto nos processos de identificação de alunos com AH/SD. E ocasionaram mudanças na forma de realizar a identificação. Além de também reconhecer o cerne do desenvolvimento dos talentos, as condições ambientais que dão o apoio necessário aos indivíduos para se desenvolverem de forma a explorarem suas potencialidades ao máximo.

Assim as AH/SD passaram a ser tratadas relacionadas as influencias dos fatores ambientais, e não considerada apenas como uma característica inata e imutável. Neste sentido, Clarke (citado em Koshy & Casey, 2005) ressalta que:

Nenhuma criança nasce superdotada — somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (p. 298)

Conforme abordado anteriormente, são diversos os termos utilizados em referência aos alunos que se destacam por suas habilidades e talentos. Ressaltando que, por diversas vezes, especialistas e estudiosos das AH/SD utilizam os termos superdotado e talentoso como sinônimos. Embora alguns estudiosos demonstrem que a noção de superdotação está mais relacionada ao domínio cognitivo. Por exemplo, ao desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato.

Renzulli (1986b; 2005) destaca dois tipos de superdotação: o primeiro tipo, a superdotação do contexto educacional; e o segundo tipo, a criativa-produtiva. E considerando que ocorre inter-relações entre esses tipos de superdotação, o autor destaca que deveriam implementar programas encorajando os dois, pois ambos são relevantes.

A superdotação do contexto educacional é aquela em que o indivíduo apresenta um bom rendimento acadêmico. Ele aprende mais rapidamente e demonstra um nível de compreensão mais elevado. Esse tem sido o perfil mais tradicional dos indivíduos identificados com AH/SD. O tipo criativa-produtiva refere-se aos aspectos da atividade humana na qual se valoriza a originalidade do desenvolvimento de um produto, por exemplo (Renzulli, 1986b).

Renzulli (1986b) observa que, situações de aprendizagem planejadas para o desenvolvimento da superdotação criativa-produtiva enfatizam o uso e a aplicação das informações e dos pensamentos de uma maneira mais integrada, indutiva e orientada para as situações e problemas reais. Diferente das ocorrências que visam promover uma aprendizagem dedutiva, que está estruturada no desenvolvimento de processos de pensamento por aquisição, armazenagem e reprodução das informações.

O autor apresenta maior interesse pelo segundo tipo, pela realização de pesquisas sobre as pessoas que se destacaram por seus feitos criativos. Neste sentido, Renzulli (1986b) propôs a concepção de superdotação pela intersecção dos seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

As habilidades acima da média dizem respeito as habilidades gerais e as habilidades específicas. As habilidades gerais consistem na capacidade de processar informações e integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas as novas situações, além do pensamento abstrato. Já as habilidades específicas dizem respeito à capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade a fim de realizar uma, ou mais atividades de uma área especializada.

O envolvimento com a tarefa tem relação com o componente motivacional e representa a energia que o indivíduo canaliza para resolver determinada tarefa ou problema. Sendo assim, inclui atributos pessoais como esforço, perseverança, dedicação, autoconfiança e crença na própria habilidade para desenvolver determinada tarefa.

Renzulli (1992) propôs uma teoria destinada ao desenvolvimento da criatividade produtiva em pessoas jovens, complementando assim sua concepção de superdotação, incluindo diferentes elementos a fim de contribuir para a promoção de atos ideais de aprendizagem. Os principais componentes dessa teoria são: o aluno, o professor e o currículo, destacando o professor como o componente mais relevante. Esses componentes devem ser

levados em conta pelos sistemas educacionais como estratégia para favorecer o desenvolvimento em sua plenitude dos potenciais de cada estudante com AH/SD.

O professor tem o papel de contribuição mais efetivo para o desenvolvimento das habilidades criativas dos seus alunos. Ele pode atuar por meio do domínio da disciplina e até mesmo da paixão por sua área de conhecimento. A isso Renzulli (1986) denomina de “romance com a disciplina”. Segundo o autor, o professor poderá desenvolver práticas pedagógicas diversificadas em sala aula, recorrendo às estratégias, tais como: discussões em grupo, aulas expositivas, jogos e exercícios, estudos dirigidos, filmes e outros. Tais estratégias podem ajudar a despertar e a assegurar o interesse do estudante com AH/SD pelo conteúdo apresentado.

Acerca de formas e métodos para a avaliação, Renzulli (1986) evidencia que a avaliação aplicada ao estudante com AH/SD deve ir além das habilidades investigadas por meio dos testes de inteligência, de aptidão e de desempenho. É preciso que as avaliações deem atenção as habilidades e ao desempenho do estudante com AH/SD, quando ele se encontra engajado em uma atividade de seu interesse.

Esta mesma observação vale para a avaliação da criatividade, que pode ser realizada por meio da análise dos produtos criativos, além dos testes de criatividade (Alencar & Fleith, 2001). Assim, o conceito de criatividade apresenta relação com a humanidade e seu desenvolvimento, também podendo fazer relações em particular com as diversas vivências dos indivíduos com AH/SD. Abordar e esclarecer esses conceitos é fundamental e são relevantes também para desfazer ideias errôneas que perpetuam no pensamento popular sobre as pessoas com AH/SD.

2.4 – AH/SD no âmbito do DF

O Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado e do Hiperativo da SEEDF adota o “Modelo dos Três Anéis” (Renzulli, 1986). Aspesi (2003) descreve o processo de identificação dos alunos naquele programa. Segundo a autora, o aluno é observado pelo período de até quatro meses. Ao longo desse tempo, ele desenvolve atividades sugeridas a partir da aplicação de um inventário para definir seus interesses e estilos de aprendizagem.

O processo de identificação do aluno com AH/SD deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional. Uma avaliação que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares). A avaliação deve considerar a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações

entre eles como parte ativa desse processo (Bronfenbrenner, 1999; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005).

A metodologia utilizada para a identificação do aluno AH/SD alterou-se, mediante modificação do conceito de superdotação. Atualmente, características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, também são consideradas relevantes, porém não são medidas pelos testes de inteligência, tornando bem mais complexa essa identificação.

Neste sentido, convém a utilização de instrumentos e atividades alternativas, tendo uma perspectiva mais qualitativa, para acessar estas variedades de características. Instrumentos aplicados que devem considerar o contexto sociocultural do indivíduo, suas características observadas no processo de identificação e o atendimento especializado disponível para aquele indivíduo.

Vale ressaltar que cada profissional e cada equipe interdisciplinar orientará suas ações e organizará seu próprio conjunto de materiais. Consequentemente, o julgamento, avaliação e observação do professor desempenha um papel significativo no processo de identificação de alunos AH/SD.

Por meio de inventário, são avaliadas também a qualidade e a motivação na realização dos projetos de pesquisa ou produções, assim como sua capacidade intelectual e criatividade. Após a fase de observação, o aluno que apresentar as características referentes a AH/SD, permanece no programa para desenvolver projetos em sua área de interesse e habilidade por tempo indeterminado. Ele é acompanhado por professores das Salas de Recursos.

Os professores das Salas de Recursos são professores da SEEDF, com formação em áreas específicas, inclusive artes visuais, capacitados e selecionados com o objetivo de atender as demandas dos estudantes com AH/SD. As Salas de Recursos contam também com o trabalho de um psicólogo e do denominado professor itinerante.

A função do professor itinerante é promover o recrutamento dos alunos em escolas públicas e particulares, sensibilizar os pais, professores e alunos para a temática das AH/SD; e, buscar audiência para as produções realizadas nos espaços das Salas de Recursos. Durante a permanência no programa, o estudante produz um portfólio, que será fonte de informações sobre o ele mesmo, porque registra informações relevantes sobre suas habilidades, interesses e áreas potenciais. Além do portfólio, o estudante com AH/SD também poderá desenvolver

produções criativas e participar de eventos, tais como: exposições, concursos e projetos na sua área de interesse.

Sob essa perspectiva, reivindica-se que a educação, progressivamente, se torne mais igualitária, buscando desconstruir mitos e visões errôneas, como o de as pessoas com AH/SD serem seres privilegiados, que não apresentam problemas ou necessidades especiais, visto que mitos como esses podem interferir no processo de desenvolvimento pessoal do estudante. Pois, condições inadequadas e desfavoráveis do meio podem interferir negativamente no desenvolvimento das habilidades e dos talentos do estudante. À vista disso, reforçar a importância de gerar contextos de apoio e aceitação para os estudantes com AH/SD, pois favorece a presença do sentimento de pertencimento e inserção deles aos seus espaços sociais, dentro e fora da escola; bem como, nos ambientes de atendimento que vierem a frequentar.

O objetivo é poder contribuir por meio dos sistemas educacionais e do suporte promovido pelos diversos contextos que o estudante tem acesso, para que não ocorram desperdícios e fugas de potenciais geradas pela não identificação ou por não se sentir acolhido e pertencido. Pois, pode ocorrer que, ao vivenciarem esses aspectos negativos, os alunos com AH/SD experimentarem também o insucesso escolar e acabar por retraírem os seus talentos, dificultando e ficando cada dia mais invisíveis no sistema educacional.

O que se observa até aqui é que ocorreram avanços sobre as concepções e práticas de inclusão escolar e social aos estudantes com AH/SD, mas este grupo ainda é pouco compreendido e negligenciado dentro da temática da educação especial. E isso pode ser constatado observando o desempenho escolar do aluno, que quando não favorável poderá acabar apresentando desinteresse e pouco envolvimento com as atividades de sala de aula, por baixa motivação e/ou ausência de desafios na vida escolar.

O processo de identificação e diagnóstico dos alunos com AH/SD ainda é inexpressivo no país. De acordo com Freitas (2014), estima-se que cinco por cento da população apresente AH/SD, algo em torno de 2,5 milhões de estudantes brasileiros; porém, apenas 11.025 (0,44%) encontram-se oficialmente identificados. Tal resultado sugere que há porcentagem robusta de alunos com AH /SD invisíveis ao contexto escolar.

2.5 Contextos Sociais

Os contextos sociais são essenciais para a identificação e o apoio do estudante AH/SD. Ao abordar o conceito de AH/SD, vale a pena ressaltar a influência do contexto histórico e cultural. Há variações de cultura para cultura e do momento histórico e social. Também não há um consenso entre os profissionais da área, quanto a definição de quem é, e de quais as características de uma pessoa com AH/SD. Ou que há, é uma tendência em considerar como superdotados aqueles que demonstram habilidades muito acima da média em um ou mais domínios, seja no domínio intelectual, artístico ou no domínio das relações sociais, produções criativas, esportivas e psicomotoras (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli & Reis, 1997; Winner, 1998).

Acerca dos contextos que influenciam o estudante AH/, há o apontamento da importância de que os instrumentos aplicados e implementados devem levar em consideração o contexto sociocultural do indivíduo. E considerar que os estudantes com AH/SD apresentam-se como um grupo diverso e heterogêneo, com diferentes habilidades, interesses, áreas de conhecimento e estilo de aprendizagem. É relevante destacar o olhar macro sobre esse público-alvo da educação especial, e também um olhar micro relacionado as subjetividades de cada indivíduo e aos diversos contextos sociais que os cercam.

No que tange os contextos sociais aos quais um estudante identificado com AH/SD está inserido, pode-se afirmar que são fatores influenciadores no desenvolvimento e na aprendizagem desses estudantes. Entre tais contextos, especificam-se os seguintes: familiar, comunitário e escolar.

2.5.1 Contexto Familiar

A família é considerada um pilar e contribui no desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, pois quando os membros familiares são ativos e engajados, pode-se observar o reflexo desse envolvimento através de ganhos cognitivos e emocionais desses estudantes. É inegável que, muitos são os desafios enfrentados pelas famílias ao lidar com as habilidades avançadas, a competitividade entre irmãos, os comportamentos incompatíveis com o que é esperado para a idade cronológica e as demandas por educação e atendimentos especializados (Chagas, 2003). Porém, ao se notar a presença e dedicação familiar, em apoiar e prover experiências educativas variadas e de qualidade, os resultados refletem não só no ambiente familiar, mas reverberam na escola e também na vida futura do estudante com AH/SD.

2.5.2 Contexto Comunitário

O contexto comunitário diz respeito à comunidade na qual o estudante com AH/SD está inserido. Este também é um pilar significativo em sua vida, pois seres humanos são seres sociáveis, que vivem em comunidade, e nessa dinâmica ocorrem trocas em que o ser humano acaba sendo influenciado e influencia o meio. Assim, o meio em que está inserido pode ser um facilitador para o desenvolvimento de suas potencialidades, mas não algo determinante. Diante disso as AH/SD podem manifestar em indivíduos de qualquer classe social, não sendo algo excludente ou determinante a um tipo de classe social específica. Independente do cenário sociocultural e econômico, é relevante que o estudante após ser identificado possa ter apoio dentro do contexto educacional para exteriorizar e explorar as suas habilidades de forma positiva para si e para a sociedade.

2.5.3 Contexto Escolar

O contexto escolar, é a instituição escolar propriamente dita, junto com as estratégias de ensino e de aprendizagem ali ofertadas, que são suportes relevantes para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos estudantes com AH/SD. Compreende-se que, o ambiente da escola, está voltado a preparar e realizar ações que irão atender as demandas e as necessidades dos estudantes. Um trabalho em conjunto de vários profissionais, e que por meio de formação docente qualificada seja possível realizar práticas pedagógicas que de fato favoreçam o conhecimento e percepção das características e demandas dos estudantes AH/SD.

Sob tal perspectiva, a escola seria um espaço de inclusão aos estudantes com AH/SD, e de acolhimento as suas potencialidades e habilidades. Vale ressaltar que, o processo de inclusão é iniciado nas salas de aulas regulares e posteriormente passa também ao atendimento educacional especializado. Ao relacionar os diversos contextos da vida e cada estudante, pode-se ter um melhor amparo e recepção dos questionamentos, dúvidas e anseios dos alunos com AH/SD.

2.6 – A AH/SD, formação de professores e o ensino superior

Neste estudo, defende-se que o tema das Altas Habilidades/Superdotação pode e deve ser abordado como questão escolar implicando as salas de aulas regulares, e, não como questão isolada no âmbito do AEE. As escolas também precisam identificar os aspectos relevantes para realizar e para atender as demandas e as necessidades dos estudantes diagnosticados.

As práticas pedagógicas precisam de revisão e a formação de professores de incremento no que diz respeito à educação especial. Essas ações são relevantes para auxiliar os futuros profissionais na identificação e na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem endereçadas ao desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Embora, o repertório da educação especial disponibilize informações relevantes, não é muito discutido em cursos de formação inicial de professores sobre as características dos estudantes AH/SD, bem como sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas para esses alunos.

Ressaltando a relevância da formação de profissionais qualificados, bem como a de metodologias de ensino voltadas para os estudantes com AH/SD, é possível observar a defasagem de pesquisas e de estudos quando comparamos o tema das AH/SD a outros temas também da educação especial. A necessidade de incrementar a produção acadêmico-científica sobre AH/SD ocorre porque não basta indicar ações voltadas para a identificação e avaliação da AH/SD, também é necessário promover o AEE adequado, a fim de atender as necessidades educacionais desses estudantes.

Por meio do AEE de qualidade, é possível enriquecer a vivência dos estudantes AH/SD, instigá-los à pesquisa e à criação, por meio de centros, como a Sala de Recursos, e programas endereçados ao atendimento dos estudantes AH/SD, que ocorre em diversos estados do Brasil, como em Brasília e no entorno do Distrito Federal. Nesse âmbito, professores de diversas áreas promovem ambiente com atividades de enriquecimento curricular, por meio de projetos e trabalhos desenvolvidos pelo aluno, respeitando o talento e a área e interesse de cada estudante.

A pesquisa proposta está relacionada com a inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas universidades brasileiras. O acesso e a participação de pessoas com deficiência no ensino superior, historicamente, têm sido limitados e desafiadores (Bohrer e Rodriguez, 2021; Cabral, 2017; Duarte, 2022; Hofmann & Araujo, 2022; Pasian, 2020; Pereira & Rebelo, 2021; Rocha, Lacerda & Lizzi, 2022; Vinente & Galvani, 2020).

É possível que a configuração desses obstáculos se delineie desde a educação básica. Isto porque, até o final do século XX, a educação especial estava predominantemente organizada de maneira que as pessoas com deficiência eram mantidas separadas da escola regular. O currículo era adaptado e a oferta do ensino mantida em instituições especializadas ou classes segregadas.

CAPÍTULO 3

Metodologia

Este capítulo é dedicado à apresentação do delineamento da metodologia proposta para a pesquisa. Nele estão detalhados, de modo preliminar, o contexto, os participantes, os procedimentos e instrumentos. E, ainda, um esboço da proposta para a categorização e análise dos resultados.

3.1 – Opção de abordagem

A metodologia do estudo foi delineada pelos fundamentos da abordagem qualitativa. Sob a perspectiva de Oliveira (2016), a abordagem qualitativa é compreendida como um caminho para que o processo de pesquisa promova reflexão e análise com a utilização de procedimentos e instrumentos que favoreçam a compreensão do objeto de estudo inserido na realidade investigada. Para tanto, a autora recomenda que se tenha clareza em relação ao objeto da pesquisa e do seu contexto. Oliveira (2016) afirma que quaisquer fatos e fenômenos que envolvam o objeto estudado são relevantes e trabalhados por meio das principais técnicas da abordagem qualitativa: “entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudos de caso e estudos etnográficos” (p. 38).

Segundo Flick (2009), a pesquisa orientada para a abordagem qualitativa acolhe métodos que levam em conta a articulação do pesquisador com o campo como uma parte evidente da produção de conhecimento. Em outras palavras, o autor diz que o campo não é, no âmbito da pesquisa qualitativa, apenas um fornecedor de variáveis e fatores úteis para a solução dos problemas e questões levantados pela investigação.

O aporte teórico-metodológico dos estudos delineados pela abordagem qualitativa, explica Flick (2009), não se baseia em um único ponto de vista. Pois, “diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa (Flick, 2009, p.25).

Gray (2012) diz que a pesquisa qualitativa é essencialmente contextual porque o foco da recolha das informações, que subsidiarão o estudo, está “em um contexto natural, da ‘vida real’”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa abre espaço para “incorporar emoções e preconceitos das pessoas, bem como incidentes de cooperação e conflito interpessoal” (p. 137). Segundo o autor, o método de coleta de dados tem a tendência de ser altamente flexível. Em geral, não se adota uma estratégia em detrimento de outra. O que ocorre, em geral, é a

combinação de diferentes estratégias. A essa ação de combinar diferentes estratégias, Flick (2009) denomina de bricolagem.

Considerando-se os objetivos geral e específicos definidos para o estudo, optou-se pela abordagem qualitativa levando-se em conta as características dessa abordagem, relacionadas anteriormente. Entende-se que a opção feita, permite estudar sobre a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem na Sala de Recursos de Artes Visuais, e os reflexos desses processos no ingresso no curso superior na área de Arte ou em áreas afins. Nestes termos, antes de tudo, é relevante contextualizar e situar o participante do estudo ao contexto escolar. Em específico, na história e na memória que os participantes carregam consigo sobre o período que frequentaram a Sala de Recursos de Artes Visuais e as percepções sobre os desdobramentos dos conhecimentos ali adquiridos para o ingresso em um curso superior na área de Arte ou em áreas afins.

3.2 – Contexto da Pesquisa

A definição do Distrito Federal para o contexto da pesquisa ocorreu com base em Carneiro (2015) e no estudo de Nogueira (2021). Segundo as autoras, as regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que possuem os programas de atendimento aos estudantes com AH/SD mais consolidados do país, quando contrastadas às demais regiões brasileiras. Um comparativo de matrículas na educação básica de estudantes com AH/SD, permitiu a Carneiro (2015) revelar que as maiores proporções dessas matrículas se encontram no Centro-Oeste.

A SEEDF possui uma estrutura historicamente consolidada para o AEE, bem como uma rede em pleno funcionamento de Salas de Recurso. O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos é ofertado nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) do DF. E as Salas de Recursos Específicas, com AEE para AH/SD são encontradas nas seguintes Regiões Administrativas (RAs): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

3.3 – Participantes

Os participantes do estudo são egressos das Salas de Recurso Específicas de AH/SD – Artes Visuais. Essas Salas de Recursos são integrantes da rede pública organizada e gerenciada pela SEEDF. Os egressos anteriormente citados, foram obrigatoriamente frequentadores do

AEE na área de Artes Visuais, em alguma das Regiões Administrativas do DF que ofertam esse atendimento.

Ao total foram 10 participantes, todos já haviam concluído o ensino médio e estavam devidamente matriculados em um curso superior ou recém-formados no período da pesquisa. Os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e consentiram a sua participação pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os seus nomes foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato necessário ao tipo de estudo apresentado.

3.4 – Procedimentos e Instrumentos

Nogueira (2021) desenvolveu pesquisa com o objetivo geral de “investigar os rumos, os caminhos trilhados pelos estudantes egressos do AEE-AH/SD, com vistas a se perceber se o atendimento recebido em SR numa área específica exerceu influência na tomada de decisão do indivíduo, para que esse escolhesse uma profissão ou curso superior” (p. 4). A pesquisa proposta aqui, recortou o contexto abordado pela pesquisadora ao focar somente no egresso do AEE-AH/SD frequentador da Sala de Recurso Específica em Artes Visuais.

O instrumento utilizado por Nogueira (2021) foi um questionário (Anexo C) validado por pares e autorizado para aplicação pela SEEDF. Esse mesmo instrumento foi adaptado e utilizado no estudo no formato de Roteiro Semiestruturado (Nogueira, 2021) (Anexo D).

No estudo de Nogueira (2021), o questionário foi disponibilizado aos participantes via *Google Forms*. A justificativa para a adoção desse procedimento foi a realização da pesquisa em período de pandemia da “Coronavirus Disease 2019” doença por coronavírus 2019, em tradução livre do inglês (COVID-19), que obrigou a pesquisadora e todos que cumprissem o isolamento social.

Segundo Nogueira (2021), mesmo considerando os aspectos positivos do procedimento, tais como: a amplitude da mostra, a velocidade na distribuição do questionário e o acesso facilitado, não se pode deixar de levar em conta “as limitações que este tipo de instrumento pode acarretar, nomeadamente a existência de questões não respondidas e dúvidas relativas à fiabilidade das respostas dadas a questões subjetivas” (p. 43).

No estudo aqui apresentado, a opção para interlocução com os participantes visando obter as informações necessária para alcançar os objetivos da pesquisa, ocorreu pelo procedimento da entrevista semiestruturada com a aplicação da versão adaptada do questionário

utilizado por Nogueira (2021). Todas as entrevistas ocorreram de forma online, por meio de entrevista em ligações de vídeo, com o registro da entrevista em áudio para posterior transcrição dos conteúdos.

Por fim, informa-se que o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. O parecer de autorização para a realização do estudo foi emitido sob o número 6.081.686 (Anexo A). Sendo assim, todos os participantes foram comunicados sobre os propósitos do estudo via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) e as suas identidades foram preservadas.

3.5 – Tratamento dos dados

Após a finalização do procedimento das entrevistas, iniciou o processo de organização e de tratamento dos dados coletados. Esse processo foi realizado em etapas, conforme descrição a seguir.

Etapa 1: Processo de transcrição das entrevistas. Todas as informações coletadas nas gravações das entrevistas passaram por transcrição. Nessa etapa, foram construídas estratégias para a transcrição das informações verbais de maneira a organizá-las para posteriormente serem analisadas em busca dos resultados para este estudo. De acordo com Gibbs (2009) "a transcrição envolve uma mudança de meio e, assim, um grau de transformação e interpretação de dados" (p. 41); isso recai sobre o tipo de transcrição: transcrever cada pausa, ênfase, cada palavra dita.

Diante dessas observações, buscou-se não apenas transpor para o papel trechos das informações, mas organizar o processo de diálogo de cada entrevista com cuidado e responsabilidade. Considerar os posicionamentos singulares de cada participante sobre o tema, investigando acerca de suas vivências ocorridas nos espaços de AEE das AH/SD no DF.

Etapa 2: Organização dos Dados. Etapa essa procedida da leitura exaustiva do material transcrito, acompanhada por reflexões relacionadas à questão da pesquisa: Em que medida os processos de ensino e de aprendizagem promovidos nas Salas de Recursos de Artes Visuais da educação básica refletem no ingresso no curso de graduação pelos estudantes com AH/SD egressos do AEE? Por meio dessa reflexão, organizou-se os dados coletados de todas as entrevistas, separando-os de acordo com as perguntas, para poder na próxima etapa ter as porcentagens e gráficos do conjunto de respostas de cada pergunta. Após isso, foram organizadas as categorias para melhor análise.

Etapa 3: Compilação, sistematização e análise das informações coletadas. Ao final dessa etapa, foi produzido gráficos com as contribuições dos participantes em relação às concepções, opiniões, propostas e pressupostos sobre o tema e a questão do estudo.

A partir dos resultados obtidos, foram estabelecidas categorias a posteriori que buscaram sustentar a análise e a discussão dos resultados acerca da atuação dos tópicos motivacionais abordados no instrumento sobre o ingresso à vida acadêmica de cada participante. Sendo assim, foi definida as seguintes categorias:

Categoria 1: AEE e o ingresso no Ensino superior. Essa categoria aborda sobre experiências vividas durante o AEE, o modelo de ensino, o papel do professor e a influência ou não no ingresso no ensino superior.

Categoria 2: “Pós AEE e o cenário de recepção no Ensino Superior. Já a categoria 2, aborda sobre o que ocorre depois do período de AEE na educação básica, e como é o cenário do ensino superior, as diferenças, o amparo e os subsídios nesse outro nível da educação brasileira.

CAPÍTULO 4

Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo tem por finalidade analisar e discutir os dados obtidos na pesquisa, com o propósito de responder à questão de investigação “Em que medida os processos de ensino e de aprendizagem promovidos nas Salas de Recursos de Artes Visuais da educação básica refletem no ingresso no curso de graduação pelos estudantes com AH/SD egressos do AEE?”, bem como aos demais objetivos de estudo apresentados na introdução deste trabalho, os quais relembramos:

- a) O objetivo geral: Analisar a relação entre a suplementação de educação promovida pelo AEE, via Sala de Recurso Específica – Artes Visuais, e o ingresso no curso superior por estudantes com AH/SD na área de Arte ou em áreas afins.
- b) Os objetivos específicos: (a) Verificar as percepções dos egressos sobre a suplementação de educação e o enriquecimento curricular nos processos de ensino e de aprendizagem ofertados pela Sala de Recursos em Artes Visuais e as contribuições da suplementação e dos processos para o ingresso de um curso superior; e, (b) Analisar os reflexos da suplementação educacional promovida pelo AEE, via da Sala de Recursos Específicas – Artes Visuais, no ingresso no curso superior na área de Arte ou áreas afins.

Diante da pergunta de pesquisa e dos objetivos expostos, após o tratamento dos dados, por meio das informações coletadas, segue a construção, sistematização e análise das informações.

4.1 – Informações Demográficas

Os dados demográficos coletados nas entrevistas, foram organizados e analisados para melhor entendimento. Do qual, o formulário aplicado foi dividido em 3 partes, sendo a 1ª parte – Identificação do(a) participante; 2ª parte – Tópicos motivacionais para o (a) participante, atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; e a 3ª parte – A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante.

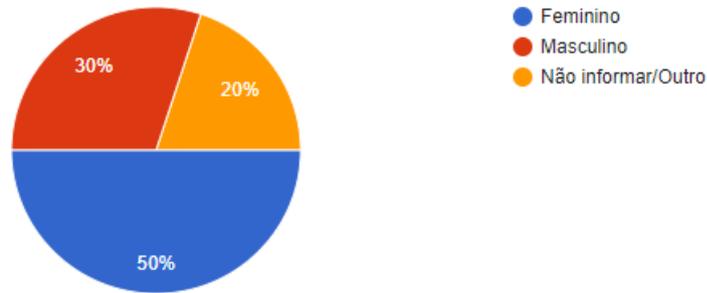
A primeira a parte foi de identificação, ou seja, conhecimento acerca do perfil dos participantes. A metade declarou-se como sendo do sexo feminino, exatamente 50% correspondentes a 5 participantes; três participantes (30%) declararam-se como sendo do sexo masculinos e dois participantes (20%) optaram pela não indicação do sexo (Figura 12).

Figura 12

Identificação do(a) participante; Gráfico: Sexo.

1 - Sexo:

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Acerca de idade, houve uma variação de 8 anos entre as idades dos participantes, em que o integrante mais novo possuía 19 anos e o mais velho 27 (Figura 13).

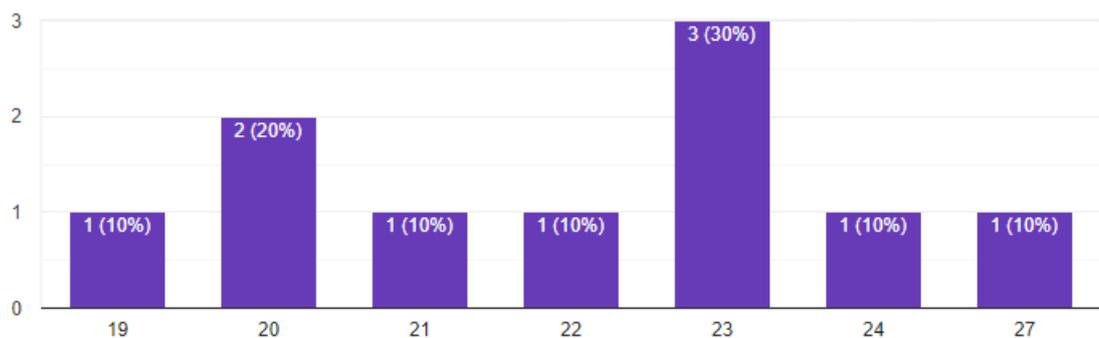
Figura 13

Identificação do(a) participante; Gráfico: Idade.

2 - Idade:

Copiar

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

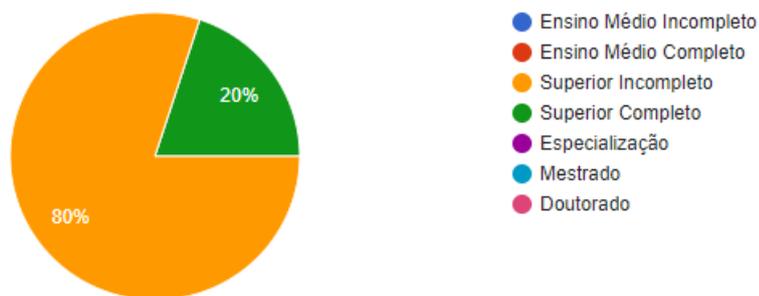
Sobre o grau de instrução, todos os participantes haviam concluído o ensino médio e ingressado em um curso superior. Desse total, dois participantes (20%) são recém formandos e concluíram seus cursos há menos de um ano, e os oito (80%) restantes ainda estão cursando seus cursos, como registrado no gráfico da Figura 14.

Figura 14

Identificação do(a) participante; Gráfico: Grau de instrução.

3 - Grau de instrução:

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

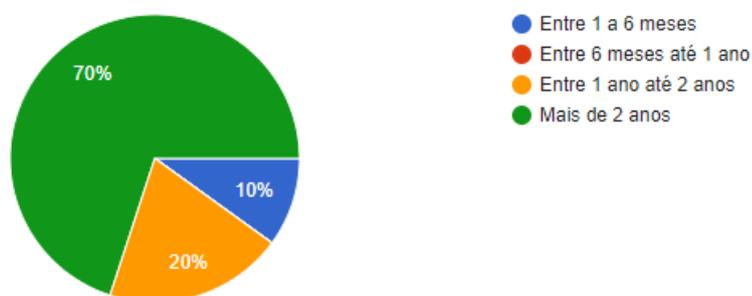
Além do grau de instrução também foi identificado o período de atendimento, ou seja, o tempo em que cada participante frequentou a Sala de Recursos. Na Figura 15, é possível notar aproximadamente a quantidade de meses ou anos que os participantes compareceram ao AEE.

Figura 15

Identificação do(a) participante; Gráfico: Tempo atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.

4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Após identificada a média do tempo de frequência dos participantes na Sala de Recursos Específica, foi confirmada a área de participação em Artes Visuais. O critério básico de participação na pesquisa era que todos os 10 (100%) dos participantes frequentaram o AEE nas

salas específicas de Artes Visuais, e alguns desses participantes, três do total de dez, frequentaram simultaneamente além da área de Artes Visuais e as áreas de música, escrita em língua portuguesa e exatas. (Figura 16).

Figura 16

Identificação do(a) participante; Gráfico: Área de participação do atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.



Fonte: Própria (2023).

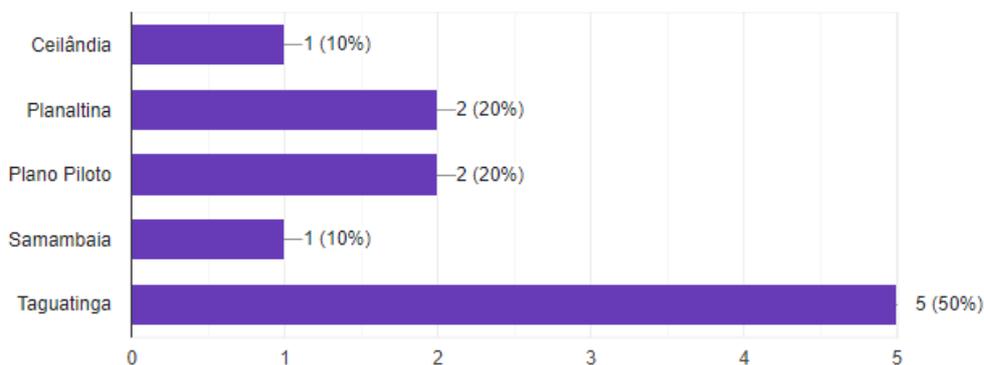
Além da confirmação da área das Artes Visuais, outro ponto importante da identificação do perfil dos participantes, foi a localidade da Sala de Recursos em que foram atendidos. Visto que, o presente estudo abordou sobre o Atendimento no DF. Dentre as 14 Regiões Administrativas contempladas com o AEE atualmente, os participantes foram frequentadores de cinco: Ceilândia, Planaltina, Plano Piloto, Samambaia e Taguatinga. Entre as quais, um único estudante participou de duas RAs, as duas últimas cidades mencionadas, em períodos distintos (Figura 17).

Figura 17

Identificação do(a) participante; Gráfico: Localidade do atendimento na Sala de Recursos - AH/SD.

6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação: (Qual a cidade - Região administrativa do DF)

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Após essa primeira parte de identificação e conhecimento acerca do perfil dos participantes, foi realizada a análise dos resultados da segunda parte da entrevista, que abordou sobre os tópicos motivacionais na vida do (a) participante, acerca das atuações que tiveram acesso e possivelmente contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas pós AEE. Para obter tais respostas, foi perguntado como os participantes classificavam a atuação de diferentes variáveis ao seu ingresso à vida acadêmica, o quanto influenciou ou foi relevante cada atuação. A classificação ocorreu pela escala: Nenhuma; Pequena; Média; Grande; e, Não sei informar.

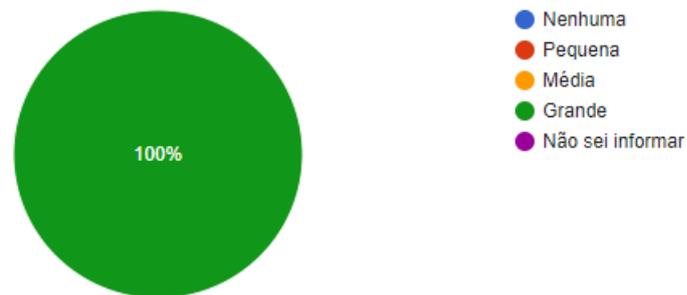
A primeira atuação mencionada foi referente a “Atuação de um(a) professor(a)/mentor(a)”, de todas as 10 respostas coletadas, todos os participantes responderam que foi “grande” a atuação de um professor ou mentor para o ingresso à vida acadêmica. Totalizando assim os 100% visível no gráfico da Figura 18.

Figura 18

Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação de um(a) professor(a)/ mentor(a).

a) Atuação de um(a) professor(a)/ mentor(a)

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

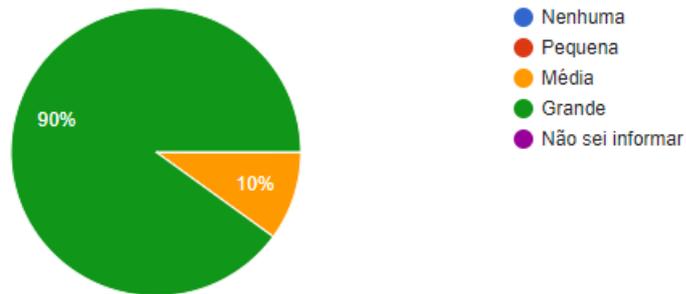
A segunda análise de dados ocorreu sobre as respostas acerca do ensino recebido no AEE na área das AH/SD. Como o atendimento e a forma de trabalho e estudo que ocorreram nesse ambiente, diferentemente do modelo de ensino da sala regular. E de que maneira as atividades influenciaram e motivaram nas decisões sobre a atual atividade acadêmica. Nesse segundo tópico percebe-se (Figura 19) que não houve uma unanimidade como sobre a atuação de um professor ou mentor, porém a maioria, exatamente 9 (90%) relatou ser “grande” e apenas 1 (10%) definiu como “média” a influência ou motivação advinda do ensino recebido no AEE - AH/SD.

Figura 19

Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação do ensino recebido no AEE - AH/SD.

b) Atuação do ensino recebido no AEE-AH/SD

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Ou seja, apesar de não apresentar consenso, todos os participantes reconhecem a relevância do AEE para os caminhos trilhados até a experiência acadêmica, pois nenhum participante classificou como “nenhuma, pequena ou que não sabia informar”, que seriam os níveis para representar uma menor ou nenhuma influência.

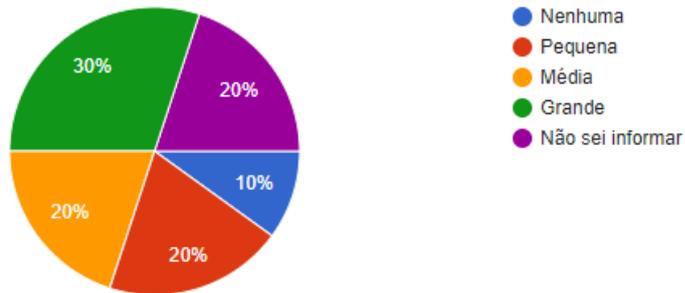
Além dos professores, mentores ou do próprio atendimento educacional especializado, a terceira atuação abordada foi sobre um(a) pessoa notória na área, ou seja, uma pessoa com reconhecimento no seu nicho de atuação, que tenha uma relevância, que seja bem-sucedida, que inspira outras pessoas da área ou não. Diante disso o cenário ficou diverso, as respostas foram: 3 (30%) “grande”; 2 (20%) “média”; 2 (20%) “pequena”; 2 (20%) “não sei informar” e 1 (10%) “nenhuma”, como registrou-se no gráfico da Figura 20.

Figura 20

Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação de um(a) pessoa notória na área.

c) Atuação de uma pessoa notória na área

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Muitos dos participantes que citaram haver uma pessoa importante, disseram que essa pessoa seria um ou mais artistas que conheceram pessoalmente ou apenas seus trabalhos e história de vida. E por meio disso, essas pessoas motivaram e inspiraram a testar e conhecer novas técnicas, materiais e até possibilidades profissionais.

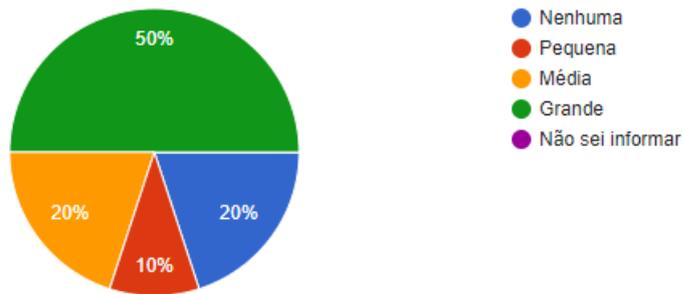
Outras pessoas abordadas no processo de coleta de dados estavam relacionadas à família. Os participantes foram perguntados sobre a influência e motivação que o grupo familiar pode gerar sobre o ingresso no curso superior e na vida acadêmica. A Figura 21 mostra o gráfico da Atuação da Família, e diante das 10 respostas, 5 (50%) responderam como grande, e os outros 50% ficaram divididos entre 2 (20%) média, 2 (20%) nenhuma e 1 (10%) pequena.

Figura 21

Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação da Família.

d) Atuação da Família

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Outro item abordado foi sobre o meio social de convivência dos participantes, ou seja, a comunidade em que o participante esteve inserido, e a sociedade em geral. Se esse meio motivou e atuou influenciando as atividades acadêmicas posteriores ao AEE. A Figura 22 registrou que as respostas se dividiram em apenas duas, sendo elas 5 (50%) indicando grande contribuição do meio e os outros 50% como média.

Figura 22

Tópicos motivacionais - atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas; Gráfico: Atuação do meio social de convivência.

e) Atuação do meio social de convivência

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Ao concluir essa segunda parte da pesquisa, que abordou sobre as atuações, as influências e motivações que contribuíram para ação e desempenho das atividades acadêmicas, iniciou-se a terceira e última parte sobre: As atividades atuais dos participantes. Essa parte

aborda sobre a vida atual do participante, após AEE, com foco sobre sua vida acadêmica e profissional.

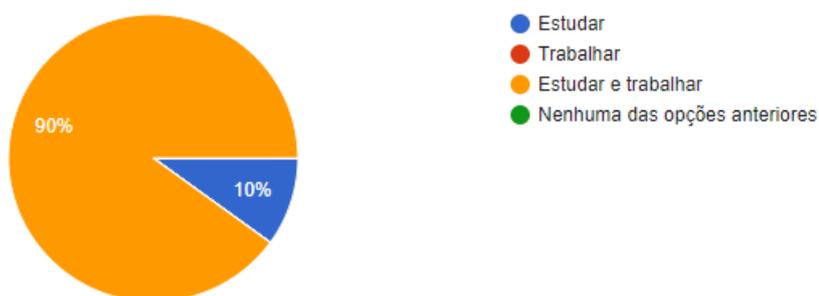
A primeira pergunta dessa terceira parte do formulário foi sobre a Dedicção profissional e/ou acadêmica, ou seja, se o participante está estudando e/ou trabalhando, como podemos ver as porcentagens no gráfico da Figura 23.

Figura 23

A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Dedicção profissional e/ou acadêmica.

1. Nesse momento você tem se dedicado a:

10 respostas



Fonte: Própria (2023).

A grande maioria, exatamente 9 (90%), encontrava-se estudando e trabalhando, e o restante, 1 (10%), apenas estudando. Já na segunda pergunta o tópico era especificamente sobre a área de estudo, no caso a área do curso ingresso na graduação. Se o curso estava em andamento ou concluído e se correspondia à área de Artes Visuais ou não. Na Figura 24, é possível verificar que a maioria continuou envolvido a área de Artes Visuais no seu curso de graduação, especificamente 7 (70%), e os demais 3 (30%) não continuaram seus estudos na área das Artes Visuais.

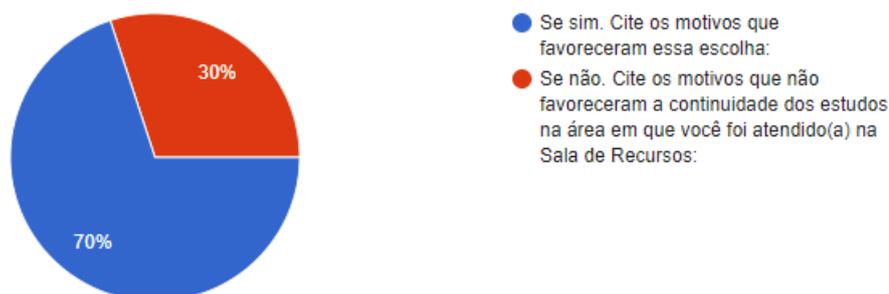
Figura 24

A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Área acadêmica.

2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área de Artes Visuais, em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?



10 respostas



Fonte: Própria (2023).

Já a terceira e última pergunta, foi sobre a área profissional, ao trabalho que os participantes estavam exercendo no momento. Do total dos 10 participantes da pesquisa, um não estava se dedicando a trabalhar. Entre os nove participantes que estavam trabalhando, percebe-se que houve um equilíbrio na resposta, em que 5 (55,6%) responderam que sim, o trabalho atual correspondia a área de Artes Visuais, e os outros 4 (44,4%) não estavam trabalhando com algo correspondente a área de Artes Visuais, como representado na Figura 25.

Figura 25

A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante; Gráfico: Área profissional

3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área de Artes Visuais em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?



9 respostas



Fonte: Própria (2023).

4.2 – Dados Categorizados

Após análise e uma pequena explicação de cada um dos gráficos, para melhor conhecimento sobre o perfil e os tópicos motivacionais na vida dos participantes, será exposto trechos das falas dos participantes durante a entrevista, para corroborar e entender as influências do AEE para a vida egressa dos estudantes. Os participantes serão mencionados numericamente entre 1 e 10, pois foram 10 participantes ao total, para assim poder diferenciar as falas que serão abordadas diante das seguintes categorias: “*AEE e o ingresso no Ensino superior*”, e “*Pós AEE e o cenário de recepção no Ensino Superior*”.

Na *Categoria 1: AEE e o ingresso no Ensino superior*, foi categorizado os trechos das entrevistas dos participantes sobre o período vivido no atendimento e as diversas experiências que ocorreram no espaço do AEE. Como esse atendimento ocorreu, a forma e os aprendizados desenvolvidos nesse ambiente especializado e planejado para atender as singularidades e áreas de interesse de cada participante. Versando sobre a figura do professor, suas práticas pedagógicas, as diferenças do AEE e as salas regulares de ensino, e as possíveis influências ao ingresso no ensino superior.

Já na *Categoria 2: Pós AEE e o cenário de recepção no Ensino Superior*, foi categorizado os trechos e falas dos participantes sobre as percepções que eles têm acerca do AEE, do ponto de vista de um aluno egresso. Como foi e está sendo as vivências pós AEE da Sala de Recursos, ocorrida no período de educação básica. Como é o cenário no ensino superior, se o AEE contribuiu à vida acadêmica e a outras áreas da vida. E, por fim, a opinião sobre a relevância do atendimento, quais os pontos positivos, negativos e possíveis mudanças para melhor atingir os objetivos do AEE.

4.2.1 Categoria 1: AEE e o ingresso no Ensino superior

Essa categoria aborda os fatos ocorridos durante o período de atendimento do AEE-AH/SD. Tendo referencial as bases teóricas mencionadas nos capítulos anteriores, foi realizado uma análise dos trechos das falas dos participantes sobre os tópicos abordados no roteiro de entrevista semiestruturada e demais pontos que o participante lembrasse e viesse discorrer.

Mediante isso, é uma análise sobre o AEE, a Sala de Recursos, que é uma das alternativas mais utilizadas no Brasil de atendimento aos alunos com AH/SD, e no Distrito Federal não é diferente. Com base na descrição apresentada no documento “Adaptações

Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2002), o trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática.

Considerando o descrito acima, em comparação as falas dos participantes, observa-se os seguintes relatos acerca do Modelo de Ensino do AEE e da Figura do Professor:

Participante 1: *“...através da sala de recurso você consegue desenvolver, claro, com a mediação do professor você consegue desenvolver seus gostos, o que você quer explorar, quais temas, quais materiais. É claro que o professor ele direciona, tipo introduz alguns materiais, traz sugestões de temas. Mas acredito que na sala de recurso, pelo menos para mim, é você quem escolhe no final, sabe?...”*

Participante 2: *“... quando eu entrei no atendimento eu tinha a liberdade de fazer o que eu pudesse, artisticamente falando. E isso foi muito bom, porque eu poderia dar uma vazão para um interesse, para um sentimento que viesse das minhas próprias mãos. [...] no atendimento eu conseguia passar para o papel, para a tela todo o meu interesse por essa área. Sobre o espaço, eu gostava muito porque era muito calmo. [...] porque não só o professor orientador como o mentor técnico e capacitado para aquilo, mas também como pessoa mediadora de todas aquelas pessoas tão diferentes que estão ali, entre si. Mas sobre o papel mediador, essa figura, assim, tem um professor aqui, então pelo menos há uma familiaridade com o ensino regular de ter essa pessoa responsável.”*

Ao focar na figura do professor, o Participante 7 cita: *“A professora incentivava a gente a sair da zona de conforto”*, mostrando como o trabalho do professor da sala de recursos é diferente da sala regular, pois o aluno é olhado individualmente para poder explorar mais seus potenciais, do qual o professor apresenta-se como mediador, buscando instigar a criatividade e apresentar recursos e possibilidades que no modelo de ensino regular não é tão favorável. E assim, o objetivo não é de cumprir um currículo programado, mas dar acesso, ferramentas e materiais que complementem o ensino desses alunos. Como é citado pelo Participante 3, sobre

esse acesso a novas experimentações: “... lá a gente tem muitos recursos, assim, acesso mesmo a materiais que eu nunca teria acesso, por exemplo, experimentar coisas...” (Participante 3).

Participante 4: “... a sala de recursos ela foi o primeiro ambiente aonde eu tive contato real com outras pessoas que debatiam, com outras pessoas que elas tinham uma visão de mundo diferente, elas pensavam de uma forma parecida com a minha, mais ou menos, então elas gostavam de colocar na mesa e conversar. [...]. Tem essa horizontalidade de que não existem superiores dentro da sala, você não tem que obedecer alguém, você tem a liberdade de desenvolver o que quer que você queira desenvolver. E isso me surpreendeu bastante”.

Participante 5, sobre a figura do professor: “Ele abriu a minha mente de uma maneira surreal que nenhum outro professor, nenhuma outra aula do ensino médio, do fundamental, do cursinho tem, sabe?”. E sobre a Sala de Recursos: “...não é uma sala de aula normal, assim, você está lá sentado de frente para um quadro branco aí o professor vai, fala sem parar. Na verdade, ele é muito mais dinâmico e (Trecho Incompreensível) tinha outras pessoas, era muito mais livre, mas é um livre não bagunçado, sabe?”.

Ou seja, essas falas corroboram o fato de a sala de recurso ser um espaço de maior liberdade para se descobrir, desenvolver e trabalhar os interesses pessoais de cada aluno. De acordo com os autores, Renzulli e Reis (1997); Purcell e Renzulli (1998),

Uma grande diferenciação que se faz entre o ensino regular e o especializado é o fato de que, no ensino regular, em geral o aluno não tem a liberdade de escolher o tópico que quer estudar; de estabelecer o ritmo da sua aprendizagem; de propor seus próprios problemas e determinar a maneira como quer resolvê-los; e de poder fazer escolhas significativas com relação ao currículo. Já no ensino especializado, essa liberdade é parte da metodologia, pois os alunos devem escolher seus tópicos de interesse e ter oportunidade de trabalhar suas áreas fortes (Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998).

E os alunos relatam perceber essas diferenças do AEE e da sala regular, não apenas na estrutura física, mas na forma de ensino. Quais conteúdos são trabalhados, a forma em que são trabalhados, e a relação diferenciada não é só entre o professor e aluno, mas também a troca e relacionamento entre os alunos. Em que outros participantes também reforçaram esses pontos nas falas a seguir:

Participante 6: *“Então, eu vi uma grande diferença tipo da sala regular para a sala de altas habilidades, assim. Porque a sala regular é como se a gente fosse simplesmente um banco, ainda tem a questão da educação bancária. Enquanto na sala de altas habilidades eram apresentadas muitas formas de existência, muitas habilidades. Era um momento que a gente podia cultivar outros saberes, não ficar simplesmente fechado em uma única forma ali de ensino, uma única forma de aprender. Era como se fosse uma troca, a gente ficava o tempo inteiro ali aprendendo com o professor, com os colegas ali. Então não era uma coisa simplesmente de depositar o conhecimento, mas uma forma de cultivá-lo de diversas outras formas”.*

Participante 10: *“...você pega a sala regular, ali está abordando tanta coisa. [...] a gente sabe que nem tudo não vai agradar a gente, e se você já tem esse lado, tipo, esse, sei lá, se você já tem já esse desejo, [...] e você tem acesso a uma sala dessas você vai desenvolver esse interesse, vai tomar conhecimento. [...]. Na sala de habilidades específicas ali quebra totalmente, rompe com aquilo que é que a gente vê dentro da sala de aula (regular), que tem o objetivo de fazer prova, de nota. Quando você está numa sala de habilidade específica, ali você leva o seu interesse”.*

Participante 2: *“O espaço físico, da forma como é estruturado, a calma, o silêncio que é, e poder estar fisicamente sentado com pessoas num modelo que não é modelo enfileirado da sala de aula com o mestre na frente e todas as outras prioridades de lado”.*

Participante 8: *“[...] Principalmente primeiramente essa diferença de modelos de ensino, a gente não tinha um modelo de ensino convencional...”. [...] eram questões mesmo de desenvolver pesquisas do nosso interesse, que na época a gente nem sabia o que era uma pesquisa, que na época a gente entra sem saber o que é interesse, sem saber nada. [...] Mas isso a gente vai aprendendo a desenvolver coisas que a gente tem curiosidade de uma criança de oito anos, como eu entrei. [...] E todos esses interesses foram desenvolvidos lá e de forma muito individuais, não é? Então acho que isso, respeitando a nossa individualidade, nossas questões, nossas dificuldades, nossas facilidades, nossas limitações, entendeu? De cada aluno ali, não existia uma barra que foi assentada e que a gente era obrigado a encostar nela, pelo contrário”.*

Outros participantes também citaram sobre a individualidade, como havia maior abertura no atendimento para trabalhar a individualidade, e como tinham maior abertura para externar seus interesses.

Participante 9: *“...a professora trazia muita abertura para cada um demonstrar a sua individualidade, as coisas que gostava mais. Ela via muito que cada um tinha mais habilidade em determinada técnica [...] E ela sempre instigava cada um de acordo com a sua própria personalidade, sua identidade e tudo mais, isso era bem legal”*.

Participante 8: *“E nossas limitações, nossas questões pessoais sempre foram muito bem respeitadas e que às vezes até aceitadas por nós mesmos, não é? Assim, a gente começou a se entender de forma muito mais individual, de forma muito mais pessoal, buscar esses interesses que muitas vezes são diminuídos ou são minimizados em outros espaços da sociedade. E que lá a gente tinha essa possibilidade de externá-los, não é?”*.

Pensar a individualidade, as áreas de interesse, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, é algo que os professores do AEE são estimulados a desenvolver. Segundo Virgolin (2014), focalizar parte do ensino, onde for possível, em áreas de alto interesse do aluno encoraja a produtividade criativa real.

Porém o período de AEE da Sala de Recursos dura somente até o período de conclusão da educação básica, e com isso os participantes relataram sobre como foi essa conclusão e o ingresso no Ensino Superior. Diante disso alguns participantes abordaram sobre a relação de identificação da área que gostavam, e como o espaço do atendimento contribuiu para o autoconhecimento:

Participante 1: *“Eu não sabia muito o que eu queria fazer, acho que teve a paixão pela arte, que foi no final do ensino médio que eu fiz parte do atendimento, ou seja, estava numa época de escolhas [...] a vontade de trabalhar com coisa que você goste, sabe?”*.

Participante 6: *“...e uma das coisas que me impulsionaram foi todo o trabalho que foi desenvolvido dentro da sala de altas habilidades, é a minha professora,[...], fantástica, ela sempre me auxiliando ali nos meus processos de reconhecimento ali em qual área que eu deveria seguir”*.

Participante 7: *“...o altas habilidades me proporcionou isso (ingresso em um curso), até porque foram uma das primeiras pessoas que eu contei que passei, não é? Foram os*

professores do altas habilidades (sic)”. [...] Então eu acho sim que o altas habilidades me proporcionou até essa escolha (de curso), porque talvez se não fosse ele eu nunca teria mantido o desenho, e por não ter mantido o desenho, não é? Eu talvez nem teria entrado para a artes visuais, não teria pesquisado sobre como que funciona e coisas do tipo”.

Essas falas, juntamente com os Dados do CES realizado pelo Inep que foram abordados no capítulo anterior, sobre o público com necessidades especiais estarem iniciando o Ensino Superior, mostram como os alunos egressos do AEE, estão ocupando cada vez mais espaços, e como o AEE influencia, em níveis diferentes, esse ingresso. Para os Participante 4 e 8, a realidade de estarem atualmente cursando um curso superior tem relação direta com o atendimento:

Participante 8: “Enfim, hoje estou aqui 100% por muitas coisas que a gente viveu lá na sala de recursos, com certeza”. [...] Com certeza teve uma contribuição para o lado profissional e para o lado pessoal. Para o lado profissional, primeiramente porque através do atendimento, da sala de recursos que eu consegui me entender profissionalmente e escolher a carreira que no momento estou trilhando”.

Participante 4: “...eu só descobri que existia a Universidade de Brasília por causa dos meus professores. E a relevância sobre porquê que é importante ir para a universidade também veio através deles. Então esse sonho de começar a universidade saiu de lá, dos professores”.

E para outro participante, o AEE fornece base, uma base de conhecimentos que ajudou não só o período da educação básica, mas também na universidade. *“Então me ajudou bastante até para quando eu entrar na universidade não for uma coisa, assim, 100% nova porque eu tenho uma base”.* (Participante 9).

4.2.2 Categoria 2: Pós AEE e o cenário de recepção no Ensino Superior

O período Pós AEE é um período de encerramento de um ciclo e início de outro. Todos os 10 participantes concluíram o período da Educação Básica e ingressaram no Ensino Superior, e com isso deixaram de ser assistidos pelo AEE da Sala de Recursos. A maioria relatou não ter conhecimento sobre AEE no Ensino Superior, e quando ingressaram em seus cursos não sabiam

da existência e disponibilidade de um AEE no Ensino Superior, algo ainda recente e não tão consolidado como o AEE na educação básica.

Diante dessas mudanças, um participante cita sobre esse encerramento do AEE e do rompimento de vínculo, como é perdido o contato dos ex-alunos, e que poderia ser mantido e feito:

Participante 7: *“Eu só acho que a gente deveria manter mais contato, sabe, não sei como é que os outros ex-alunos agem, se eles só saíram e deram tchau, sabe? Ou se eles ficam tipo: “Ai, como é que está lá o altas habilidades hoje?”. Eu acho que deveria ter algo assim, para nós, ex-alunos, voltamos, sabe? Não sei, eu acho que deveria manter esse contato”.*

Participante 6: *“E eu sinto muita falta, assim, do atendimento, [...], depois que a gente sai a gente sente um pouco deslocado assim, não é? Pelo menos eu passei por isso, de sentir deslocada, de: “E agora? Acabou, o quê que eu vou fazer?”.*

E por meio de mudanças e maior maturidade, os alunos egressos relataram as suas percepções sobre o AEE que obtiveram acesso, e como o atendimento contribuiu e/ou influenciou em suas vidas acadêmicas, profissionais e também pessoal. Quais são as reflexões de quem frequentou e teve a vida impactada pelo AEE das Salas de Recursos:

Participante 8: *“...com certeza foi um período que mudou a minha vida, assim, sabe? Foi, com certeza, um dos formadores do cidadão que eu sou hoje, do ser social de como eu interajo com a sociedade, com as outras pessoas, o meu papel com o estado e perante ele. Então foram em vários níveis o atendimento que me ajudou, sem contar o lado pessoal, mas acho que teve uma formação muito importante para mim, sabe? Eu acho que com todas as pessoas que acabam passando lá não tem como você entrar num tipo de atendimento daquele, você ter contato com o que você tem, você passar pelos desenvolvimentos, pelas atividades que a gente passa, e isso não te desenvolver, entendeu? De forma positiva. [...]. “Eu acho que sala de recursos realmente foi, foi um ponto divisor de águas na minha vida, sabe? Não sei, assim, como, talvez, eu estaria hoje se eu não tivesse participado desse atendimento”.*

“[...]esse tipo de atendimento, assim, eu acho que ele realmente são coisas que mudam a vida das pessoas, sabe? Que dão oportunidades, sabe? Quantas crianças carentes

entravam naquela sala e que muitas vezes não tinha, não sabia o quê que era, sabe? Não tinham a noção do que elas eram, não é? Do talento que elas tinham, da potência que elas tinham, cada uma, das suas individualidades. E o atendimento é muito importante para as pessoas entenderem no mundo, entenderem suas capacidades, sabe? E onde elas podem chegar”

Por meio do acesso ao AEE, o estudante pode expandir a visão de mundo, as possibilidades de trabalho, de futuro. Pois o AEE a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorece a construção de seu futuro.

Participante 7: “...eu acho que, cara, não tem como não motivar, não tem como não ajudar, falando futuramente. Ainda mais porque você se descobre ali dentro, não é? Talvez eu nunca pensasse que eu pudesse trabalhar nessa área se não fosse o Altas Habilidades...”

Ainda acerca da influência ao futuro, observa-se que estudiosos reforçam a ideia que uma educação organizada e bem planejada gera impactos futuros não só no âmbito individual, mas também ao coletivo, como para Gallagher (2000) e o interesse pela educação do indivíduo com AH/SD nos Estados Unidos, que com base ao documento do Departamento de Educação desse país, America 2000, é destacado que para manter níveis de liderança do país é necessário um número considerável de indivíduos altamente talentosos. Ou seja, investir e desenvolver o conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da sociedade,

os alunos superdotados têm muito a contribuir para o futuro bem-estar da sociedade, desde que seus talentos sejam desenvolvidos plenamente durante sua educação formal. Há uma necessidade premente de desenvolver os recursos do país em sua extensão máxima e um dos recursos mais preciosos são as habilidades e criatividade de todas as crianças (Koshy e Casey, 2005, p. 293).

Diante disso, abaixo segue relatos dos participantes de como a educação recebida no AEE pode influenciar a vida, proporcionar uma visão de mundo diferente da realidade de suas famílias, e como as crianças e adolescentes que frequentam esse atendimento serão os adultos e cidadãos do futuro:

Participante 4: “Como é que isso influenciou na minha vida? Demais, isso mudou a minha vida, o fato de eu ter entrado para o Altas Habilidades fez eu ter uma perspectiva de futuro completamente diferente da que eu teria se eu não estivesse lá, se eu estivesse

só no ensino regular, se eu tivesse passado a vida inteira fechado na realidade que a minha família vive. [...] A sala de recursos, ela me providenciou através dos professores, na discussão com os alunos, do acesso a recursos, para eu fazer o que eu quisesse. Uma visão de mundo completamente diferente daquela que é dogmática, sequencial e quase que industrial que se tem nas periferias do Brasil, sabe?”.

Participante 8: *“E é incrível como isso tem um trabalho tão importante na vida de tantas crianças que vão virar adultos, vão ser cidadãos”.*

Além da construção de futuro profissional e impactos sociais, há diversos relatos sobre o desenvolvimento pessoal, de autoconhecimento e vínculos afetivos que são desenvolvidos no AEE da Sala de Recursos:

Participante 8: *“...são várias questões que influenciam o nosso olhar para o mundo e o nosso relacionamento com os outros. Então eu acho que assim, a sala de recursos realmente foi uma coisa muito importante. E assim, não só em questões sociais e profissionais, mas também assim, um desenvolvimento pessoal, como a gente tem contato com outros alunos, com outras pessoas, com outras diferenças. Fiz amigos na sala de recurso, tive uma influência muito genial de uma professora incrível na nossa vida. Então assim, são inspirações, são histórias que são contadas, são caminhos que são entrelaçados, então, isso eu acho que é muito importante, também para o desenvolvimento pessoal e enfim, de várias áreas, em várias áreas, em vários níveis. ”*

Também para outros participantes, o AEE proporcionou um espaço de valorização, de trocas e afetos: *“Ali eu me sentia, sabe? Gostava do ambiente, tinha pessoas ali que eu trocava ideia, tinha uma professora que é para aquilo. Então pode colocar uma família sim, usar esse termo”* Participante 10).

Participante 9: *“Até essa questão que eu falei que tinha a autoestima bem elevada, acho que isso também ajudava, não é? Essa autoestima ali com a arte, intelectual, de fortalecer esse bem-estar consigo mesmo, acho que isso era bem importante. E que eu lembro que na época tinha uma inteligência emocional incrível [...]. Então eu acho que realmente me ajudou ali emocionalmente de me manter bem, de ser valorizada também. [...]. Então ter tido essas aulas, essas ajudas, assim, ‘foi’ bem importante para esse meu crescimento artístico e pessoal”.*

Segundo Sabatella e Cupertino (2007), o acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades, implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial. O papel de programas específicos para esses indivíduos é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades. (A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: Orientação a Professores. Cap. 5 p.69).

Perante isso, vários foram as reflexões sobre a importância do atendimento e como deve ser mantida e continuada esse tipo de assistência e suplementação educacional, que perpassa diversas áreas na vida de cada estudante, suas famílias, professores e a sociedade em geral. Trechos relatando que deve: “*ampliar o atendimento*” (Participante 1), ou “*Eu acho que é importantíssimo ter um espaço, assim de troca dos alunos, que foi importantíssimo no meu desenvolvimento mesmo*” (Participante 3), foram recorrentes nas últimas falas das entrevistas de diversos participantes, como:

Participante 8: “*...é de extrema importância que esse tipo de atendimento exista e que ele continue existindo, continue recebendo incentivos cada dia mais, afinal, a gente já passou por tempos de sucateamento...o principal foco é que esse programa exista e que ele seja criado, que ele seja conhecido, que ele chegue a mais pessoas porque com certeza foi um período que mudou a minha vida, assim, sabe? Então assim, a sala de recursos para mim eu acho que, por exemplo, eu nunca tinha ouvido falar disso antes de entrar lá, não sabia que isso existia. [...]. Pouco difundida, exatamente, pouco divulgada. Tinha pouco, acho que as pessoas têm pouco conhecimento, as pessoas não sabem o que é, para que serve, onde é que funciona, como que funciona, quem tem direito, quem não tem, entendeu?”.*

Participante 4: “*... para mim foi muito relevante porque aprendi como que outras pessoas têm outras visões de mundo, dentro da sala de recursos, isso mudou muito a minha forma de pensar ao longo do tempo e fez eu aprender muita coisa mesmo. [...]. aumentar meu escopo de visão de mundo e entender como o debate pode ser importante e como compreender a visão do outro pode ser importante.*

Acolhimento, o espaço e as trocas que os ex-alunos abordam vai muito além de somente adquirir um novo conhecimento, ou conteúdo, é o desenvolvimento em grupo de maneira individual e singular, mas também compartilhado. Como é a vivência do ser humano em sociedade, comunidades, e as AH/SD não deixa de ser uma comunidade.

Participante 5: *“Tem até a questão de desenvolvimento pessoal também, foi importante, sabe? Não é uma coisa que você conseguiria fazer sozinha. Além de você desenvolver os seus relacionamentos, também em relação ao material que era um material compartilhado, até essa questão de você compartilhar o material, de você zelar pelas coisas, então isso tudo contribuiu. Então é super necessário, acho que tem todo lugar do Brasil, toda cidade, todo lugar do mundo podia ter sala de recurso”.*

Participante 6: *“Então essa troca ela é muito importante, eu lembro que foi o único lugar que eu não me sentia sozinha era na sala de recursos, único lugar. [...]. Eu sei que foi muito bom para mim porque ali a gente vê diversidade, a diversidade. E ali a gente percebe que nós somos diversos também e está tudo bem ser diverso. Então foi muito gratificante, assim, para mim, quando eu falo da sala de recursos hoje é sempre muito gratificante para mim, que foi uma das melhores experiências que eu já tive na minha vida”.*

Apesar de todas as falas positivas e de gratidão, também existe os pontos que de acordo com os ex-alunos poderiam mudar, ou serem melhor amparados como:

Participante 4: *“E é óbvio, mais salas de recursos no Distrito Federal, apesar de a gente ser uma Excelência nisso no Brasil inteiro, o DF ele tem muita sala de recurso, mas elas virem para mais para regiões periféricas, não ficar só no centro da cidade seria algo muito importante. Então ampliar a quantidade de pessoas que trabalham lá, de profissionais que estão lá, manter a sala de recurso em si e providenciar os devidos materiais da sala de recursos de Samambaia, não tinha um quarto dos recursos que a sala de Taguatinga tinha”.*

Participante 9: *“...eu sentia que tinha uma defasagem do tipo assim, dos livros. Tinham muitas revistas parecendo revistas dos anos 90”.*

Participante 3: *“...muitas vezes faltar recursos mesmo, sabe? Mas, assim, um lugar maravilhoso, assim, é ótimo para você não só ir lá e ter um espaço e fazer seus projetos,*

mas de convivência mesmo de você poder conviver com outras pessoas que têm o mesmo interesse que você. Que mesmo que não tenham o mesmo interesse elas têm interesse por alguma coisa, porque a gente tinha trocas também com de Letras, com de exatas e com os professores também. E eu achava, assim, sensacional as pessoas que eu conheci e tal”.

De modo geral, através dos trechos compartilhados fica perceptível como o AEE, mesmo com as adversidades, dificuldades e pontos a melhorar, é um ambiente voltado para os estudantes com AH/SD realizar experimentações, desenvolverem de forma plena suas aprendizagens e áreas de interesse. Além de ser local para suplementar e externar suas necessidades, que o ensino regular não contempla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo que subsidiou a escrita dessa dissertação, verificou-se as contribuições e influências que o AEE, trouxe e traz a vida dos estudantes com AH/SD, durante e pós atendimento. Com relatos e descrições que retratam um atendimento positivo e adequado às necessidades desse grupo educacional, além de corroborar os objetivos e o modelo adotado pela Secretária de Educação do Distrito Federal.

O AEE transforma e motiva os estudantes não só no período do atendimento, que ocorre na educação básica, mas também reverbera e gera frutos à vida pós AEE, inspirando e trazendo diferentes perspectivas de caminhos, como no ingresso no curso superior e em diversas outras áreas da vida de cada indivíduo.

Além do AEE na educação básica, fica notório como os estudantes saem de um período de amparo e assistência, para ingressar na vida acadêmica, da qual é descontinuado o atendimento das Salas de Recursos, encerrando assim um ciclo. Porém como relatado pelos participantes entrevistados, não é desnecessário haver um AEE somente pela conclusão da educação básica.

Segundo Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) com,

As propostas de Educação Inclusiva desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990 têm possibilitado às pessoas com deficiências que concluem seu percurso educacional na Educação Básica e ingressem no Ensino Superior. No entanto, este ingresso vem acompanhado da necessidade de oferta de serviços da Educação Especial que possibilitem sua formação profissional com qualidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um destes serviços que tem como premissa assegurar a acessibilidade ao currículo educacional por meio do atendimento das necessidades educativas dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

Ou seja, ao ingressar no Ensino Superior, em diferentes casos e níveis, pode ainda haver a necessidade de continuidade ao atendimento às necessidades especiais no ambiente da Educação Superior. Pois as AH/SD fazendo parte da Educação Especial, não é compreendida como algo que se encerra e é sanado ao concluir o período da educação básica, é compreendida de forma transversal.

Apesar de estar previsto na legislação brasileira a oferta do serviço de AEE para todos os níveis de ensino, a realidade são poucas as Instituições de Ensino Superior que o ofertam,

por diversos motivos, como a falta de conhecimentos dos estudantes sobre seus direitos, que por consequência não o reivindicam, o desconhecimento e preparo das instituições sobre a importância desse atendimento, ou mesmo a falta de condições adequadas para a efetivação do AEE.

De acordo com Anache, Rovetto e Oliveira (2014), o AEE no ensino superior já é realidade em algumas universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), as quais podem ser citadas como exemplos. Porém, o Núcleo de Acessibilidade ainda está em construção no contexto do ensino superior por efeito da Lei n.º 13.409 (Brasil, 2016).

Mas independente do AEE ocorrer na educação básica ou no ensino superior, ele precisa ser bem estruturado, por meio de estrutura física adequada, de materiais de apoio e didáticos adequados, professores e demais profissionais bem qualificados. E a figura do professor foi um ponto muito mencionado pelos participantes da pesquisa, reforçando a importância de profissionais bem formados e atualizados, tanto dos professores da rede regular como dos professores do AEE. São necessárias pessoas capacitadas para identificar, trabalhar, amparar e para isso o reforço sobre a importância de uma formação de qualidade e da formação continuada dos profissionais da educação. Para se evitar os desperdícios de potenciais, incompreensão, mitos e preconceitos sobre esse tema.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para a difusão do tema e cada vez mais estudos sobre as AH/SD, reforçando os benefícios e a importância da existência dos AEEs com qualidade. Que amplie a visão e conhecimento dos profissionais da educação, da população em geral e dos próprios indivíduos com AH/SD, sobre seus direitos. Do qual, desejo também que este estudo não só tenha contribuído para haver mais uma pesquisa sobre o tema, mas estimule outras pessoas, leitores e estudiosos a difundir e produzir trabalhos sobre as AH/SD, além de desenvolverem e expressarem suas habilidades e talentos.

Junto a isso, a formação inicial de professores precisa seguir sendo reorganizada curricularmente para abrigar as questões da Educação Especial. Esse é um fator relevante para que as políticas sigam se consolidando. Não se pode perder de vista os resultados da pesquisa aqui apresentada, em especial, no que diz respeito ao papel dos professores no incentivo e no desenvolvimento de estudantes com AH/SD atendidos nas Salas de Recursos Específicas – Artes Visuais da rede de ensino do GDF.

REFERÊNCIAS

- ALCOBA, S.A.C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior**. Cadernos de Educação Especial, 27. Universidade Federal de Santa Maria. 2006.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento** (2a. ed.). São Paulo: EPU. 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. v. 1: orientação a professores, p. 13-24. 2007.
- ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior**. Revista Educação Especial | v. 27 | n. 49 | p. 299-312| maio/ago. 2014 Santa Maria Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528003>. Acesso em: 09/10/23.
- ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff – sua vida, sua obra**. Belo Horizonte: Itatiaia. 1996.
- ARAÚJO, Fabio Travassos de. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**. 2014. 106 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16520>. Acesso em: 21/06/22.
- ARAÚJO, Fabio Travassos de. **Experiências estéticas em evidência: parâmetros sobre superdotação**. 2021. 296 f., il. Tese (Doutorado em Artes Visuais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42277> . Acesso em: 10/09/22.
- ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.
- BOHRER, M. P.; RODRIGUEZ, R. C. M. C. **A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto**. Revista Aleph, Niterói, n. 37, p. 61-83, dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/12/22.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2011.

BRASIL **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 10/12/22.

BRASIL. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 25/10/22.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 17/10/23

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 07/12/22.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP. p 15. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)** . Notas estatísticas – Censo Escolar 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 09/01/23

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília. 2009, p. 3.

BRONFENBRENNER, U. Environment in perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wash (Orgs), **Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts** (pp. 3- 28). Washington, DC: American Psychological Association. 1999.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>. Acesso em: 15/09/23Oliveira.

CARNEIRO, L. B. **Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado** [Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de Brasília]. 2015. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/1170>. Acesso em: 10/03/23.

CHAGAS, Jane Farias, ASPESI, Cristiana de Campos. & FLEITH, Denise de Souza. **A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica.** Em M. A. S. C. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.). A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras (pp. 210-228). Porto Alegre. 2005.

CHAGAS, Jane Farias. **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. **Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação sócio-econômica desfavorecida.** Revista Brasileira de Educação Especial, 15, 155-1. 2009.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELOU, C. M. C. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In D. de S. FLEITH (Ed.), *A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Superdotação: orientação a Professores.* (pp. 27–39). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007.

DELOU, C. M. C. **Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** 1a ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.

EHRlich, V. Z. **Gifted children: A guide for parents and teachers** (3rd ed.). Monroe, NY: Trillium Press. 1989.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A.. **O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência.** Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 346–361, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64913>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FELDHUSEN, J. F. **Toward excellence in gifted education.** Denver: Love Publishing. 1985.

FELDMAN, D. H. **Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential.** New York: Teachers College Press. 1991.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores** / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos** / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família** / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S., & ALENCAR, E. M. L. S. (Eds.). **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações.** Curitiba: Juruá. 2013.

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed.). Artmed.

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

FREITAS, S. N. **Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido**. Em: S. Omote, A. A. S. Oliveira; & M. C. M., Chacon (Orgs.), *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE. 2014.

GAGNÉ, F., & GUENTHER, Z. **Desenvolvendo talentos: Modelo diferenciado de dotação e talento**. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 19-44). Curitiba: Juruá. 2012.

GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Pergamon, p. 67-79. 2000.

GALLAGHER, James. J. **Gifted education in the 21st century**. *Gifted Education International*, 16, 100-110. 2002

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. EPU. 2006.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books. 1983.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.

GONÇALVES, Patrícia. STOLTZ, Tania. A trajetória das políticas públicas voltadas ao estudante superdotado no Brasil. *Revista: Sala Oito*, vol.1, n1, p. 25-40, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.1-1>. Acesso em: 14/01/2023

GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUBBINS, Elizabeth Jean. **Revolving Door Identification Model: Characteristics of Talent Pool students**. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 1982.

KOSHY, Valsa.; CASEY, Ronald. **Actualizing mathematical promise: Possible contributing factors**. *Gifted Education International*, 20, 293-305. 2005.

MARQUES, C. R. Programa de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil. 2016, 204f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MCCOACH, D. Betsy.; SIEGLE, Del. **Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students**. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154. 2003.

MEZZOMO, G. G. **O papel do professor no ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão no aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino**. In: BRANCHER, V. R.; 2011.

MONTGOMERY, Diane. **Able, gifted and talented underachievers**. London: Wiley-Blackwell. 2009.

NOGUEIRA, Priscila Eduardo de Oliveira. **Caminhos trilhados pelos estudantes egressos com altas habilidades/superdotação do distrito federal, após o atendimento educacional especializado**. ESECS - Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/7060>. Acesso em: 02/11/22.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas 1979.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Editora Vozes. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia de história de letras no papel e omissões na prática**. In: VIRGOLIM, A. (Ed.). **Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 307-332.

PFEIFFER, S. I., & WECHSLER, S. M. Youth leadership: **A proposal for identifying and developing creativity and giftedness**. *Estudos de Psicologia*, 30, 219-229. 2013.

PURCELL, J.H. & RENZULLI, J.S. (1998). **Total talent portfolio**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

REIS, Sally. M.; RENZULLI, Joseph S. **Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities**. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130. 2004.

REIS, Sally. M.; RENZULLI, Joseph S. **A case for the broadened conception of giftedness**. *Phi Delta Kappan*, 63 (4), 619-620, 1982.

RENZULLI, Joseph S. **A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning**. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182. 1992.

RENZULLI, Joseph S. **Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century**. *Exceptionality*, 10, 67-75. 2002.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press. 1986.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: J. S. RENZULLI; S. M. REIS (Eds.), **The triad reader** (p. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986b.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press. 2005.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. **South African Journal of Education**, 5 (1), 1-18, 1985.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. The schoolwide enrichment model. In: K. A. HELLER, F. J. MÖNKES, R.J. STERNBERG; R. F. SUBOTNIK (Eds.), **International handbook of giftedness and talent**, 2nd ed., p. 367382. Oxford: Elsevier Science. 2000.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally. M. **The schoolwide enrichment model** (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1997.

RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L. H. **The Learning Styles Inventory**: A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

RIMM, Sylvia B. Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Orgs.). **Handbook of gifted education** (3ª ed.) (pp. 424-443). Needham Heights, MA: Allyn Bacon. 2003.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Editora IBPEX. 2005.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado.; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas Habilidades/Superdotação**. In D. S. Fleith (Ed.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores (Vol. 1) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007.

SIMONTON, Dean K. Genius and giftedness: Same or different? Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. STERNBERG & R. F. Subotnik (Orgs.), **International handbook of giftedness and talent** (2ª ed., pp. 111-122). Oxford: Elsevier. 2000.

STANLEY, Julian C. Guest foreword. In: COLANGELO, N., DAVIS, G A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.xv-xvi.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves. **Superdotados e Superdotados Underachievers**: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

TERMAN, Lewis Madison. **Genetic studies of genius**: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press. 1926.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05/01/23.

VIRGOLIM, Angela M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** Revista Educação Especial | v. 27 | n. 50 | p. 581-610 | set./dez. 2014.

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

VIRGOLIM, Angela M. R. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 1, n. 13, p. 173-183, 1997.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Tradução de Sandra Costa. 1a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexo A - Parecer de autorização para a realização do estudo

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A vida acadêmica do superdotado em Artes Visuais e os deslocamentos para o ingresso no mercado de trabalho

Pesquisador: Raienne Pereira da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09245122.8.0000.5540

Instituição Proponente: Decanato de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília (UnB)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.081.686

Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa: A vida acadêmica do superdotado em Artes Visuais e os deslocamentos para o ingresso no mercado de trabalho da Pesquisadora: Raienne Pereira da Silva.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desse estudo seria então fazer um delineamento de teorias e estudos sobre as necessidades dos indivíduos superdotados, o atendimento educacional especializado para a área das Artes Visuais e os possíveis desdobramentos futuros. Abordando acerca das características cognitivas e afetivas do superdotado, suas necessidades sócio emocionais e os traços de personalidade típicos desse grupo educacional, que são por exemplo, o perfeccionismo, a grande necessidade de entender o mundo à sua volta, de ter a necessária estimulação mental, a intensidade dos sentimentos, o senso de humor, a não conformidade e a introversão

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta nos diferentes documentos:

Riscos:

Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a possibilidade de relembrar histórias, retomar assuntos e gerar gatilhos emocionais da vida pessoal de cada participante. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: explicar e abordar previamente quais os

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.081.686

tópicos serão abordados, para o participante fazer uma análise pessoal sobre suas vivências e memórias, visando preservar a integridade física, psíquica e intelectual.

Riscos:

Essa pesquisa visa abordar os participantes por meio de suas respostas as perguntas em formato do formulário (Google Forms), produzido da melhor forma visando preservar a integridade física, psíquica e intelectual dos participantes, abordando assuntos sobre as experiências vividas nos espaços das salas de recurso (Atendimento Educacional Especializado) e com isso há a possibilidade de relembrar histórias, retomar assuntos e gerar gatilhos emocionais da vida pessoal de cada participante. Ressaltando que todas as respostas, identidade e quaisquer dados identificatórios ficarão em sigilo.

Benefícios:

Essa pesquisa visa contribuir para a discussão e divulgação acerca da Altas Habilidades e Superdotação no Distrito Federal e no Brasil, com foco ao pós-atendimento, que se compararmos a identificação, ao atendimento e modelos relacionados ao AEE possui menos pesquisas. Assim, gerar conversa e estudos sobre o tema, contribuir para maior conhecimento e compreensão por parte da comunidade acadêmica, com profissionais cada vez mais capacitados e conhecedores das diversidades em sala de aula e socialmente para que a comunidade não-científica também conheça diferentes especificidades dentro de suas realidades. Visto que há exemplos de pesquisadores brasileiros (Alencar & Fleith, 2001; Fleith & Virgolim, 1999; Guenther, 2000; Sabatella, 2005; Virgolim, 1997, 2005) que assinalam a necessidade de ampliação de serviços específicos para se conhecer melhor as características deste grupo em nosso país; de atender, no contexto escolar e familiar, suas necessidades afetivas e cognitivas especiais; de se fazer mais pesquisas na área; e de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas, no contexto brasileiro, que favoreçam o reconhecimento, o estímulo e o aproveitamento de nossos potenciais humanos. Além de muitos estudos baseados pelo norte-americano Joseph Renzulli, um dos teóricos mais conhecidos na área das altas habilidades/superdotação e das contribuições do seu modelo, o Modelo de Enriquecimento Escolar, nos atendimentos especializados do Brasil. Guenther (2006) lembra também que "a capacidade e talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado" (p.31). Do qual então percebemos a importância desses fatores e de uma abordagem adequada à classe das AH/SD, para que os talentos mais promissores em nossa sociedade não sejam desperdiçados. Dessa forma, esse estudo visa poder contribuir junto com esses materiais já publicados sobre os desafios que ainda temos de enfrentar, a fim de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.081.686

elevar o nível da educação e das oportunidades oferecidas aos jovens talentosos que estão pelo Brasil. Realizando uma abordagem sobre como esses implementos e estratégias reverberam na vida dos estudantes, tanto no âmbito particular como também das possíveis reverberações na sociedade em geral. Contribuir com a continuidade sobre os tópicos e temáticas acerca das AH/SD trazendo essa abordagem ao longo da vida, relacionando a vida adulta e as contribuições e realizações que foram fomentadas pelo suporte recebido na infância.

Ela reflete sobre os possíveis riscos e a forma de mitigá-los

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora afirma: " Para isso, o público alvo seriam ex-alunos de atendimentos educacionais especializados, com foco na área das artes visuais, que tenham concluído esse período escolar da educação básica, para assim pesquisar sobre a vida acadêmica desses estudantes pós atendimento. Os desdobramentos acadêmicos, o ingresso no mercado de trabalho e as influências do atendimento especializado voltado para amparar as necessidades desses estudantes possivelmente contribuíram em suas vidas."

Desta forma entendemos se tratar de jovens adultos e portanto não seria necessário o termo de assentimento

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta o roteiro dos tópicos das perguntas mas não apresenta quais perguntas serão feitas e alega que ainda esta em fase de revisão de literatura. O questionário será apresentado via google forms e desta forma solicita a não apresentação de carta de aceite institucional pois os pesquisados já teriam concluído o ciclo do ensino médio. Ela apresenta o TCLE.

Ela informa que : "o instrumento de coleta de dados dessa pesquisa terá como base o instrumento da pesquisa "CAMINHOS TRILHADOS PELOS ESTUDANTES EGRESSOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, APÓS O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor, de Priscila Eduardo de Oliveira Nogueira"

Recomendações:

Solicitamos que posteriormente a pesquisadora assine a Carta de Revisão ética

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Balro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.081.686

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053875.pdf	28/04/2023 04:24:48		Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_De_Dados.pdf	28/04/2023 04:24:18	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/04/2023 02:29:52	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	27/04/2023 01:03:10	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Outros	CurriculoLattes_RaiennePereira.pdf	26/04/2023 02:44:59	Raienne Pereira da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_naoapresentacao_termo_acerte_institucional.pdf	26/04/2023 02:40:30	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	26/04/2023 02:35:39	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	16/01/2023 05:49:35	Raienne Pereira da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_RaiennePereira.pdf	16/01/2023 05:47:29	Raienne Pereira da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.pdf	16/01/2023 05:45:35	Raienne Pereira da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.081.686

BRASILIA, 25 de Maio de 2023

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ingressos no curso superior após o Atendimento Educacional Especializado em Artes Visuais*”, de responsabilidade de *Raienne Pereira da Silva*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *analisar a influência que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos, no DF, na área das Artes Visuais teve à vida acadêmica e/ou profissional de estudantes egressos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD); Analisando também os modelos adotados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (teoria do Joseph Renzulli) e suas contribuições*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *respostas as perguntas aplicadas por meio de formulário online (Google Forms)*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a possibilidade de relembrar histórias, retomar assuntos e gerar gatilhos emocionais da vida pessoal de cada participante. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: explicar e abordar previamente quais os tópicos serão abordados, para o participante fazer uma análise pessoal sobre suas vivências e memórias, visando preservar a integridade física, psíquica e intelectual.

Espera-se com esta pesquisa, que seja confirmado e corrobore a importância do atendimento especializado e dos modelos teóricos implementados no Brasil sobre as Altas Habilidades/Superdotação.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99638-3632 ou pelo e-mail pereiraraienne@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de envio via e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____



Anexo C – Questionário (Nogueira, 2021)

ANEXO 2 – Versão final do inquérito por questionário

21/10/21, 20:21 Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacion...

Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacional Especializado

Este questionário surge no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria-Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Olga Maria Assunção Pinto dos Santos. Pretende-se, neste contexto, conhecer o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação que receberam atendimento entre os anos 2000 a 2019 nas Salas de Recursos das Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por favor, responda as perguntas que se seguem, de acordo com vossa percepção ou opinião. O tempo médio para responder a este questionário é de cinco minutos e não há respostas certas ou erradas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, porém, vossa identidade não será divulgada. A participação é voluntária, portanto, caso não se sinta à vontade para responder todas as questões, pode parar de fazê-lo a qualquer momento. Para qualquer outra informação, entre em contato com a professora pesquisadora Priscila Eduardo de Oliveira Nogueira pelo e-mail: priscilaeduardo1978@gmail.com. Desde já agradeço pela participação!

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Aceito participar desta pesquisa. *

Marque todas que se aplicam.

Sim

1ª parte - Sobre a identificação do(a) participante

3. 1 - Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

4. 2 - Idade: *

5. 3 - Grau de instrução: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior Completo
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

6. 4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 a 6 meses
 Entre 6 meses até 1 ano
 Entre 1 ano até 2 anos
 Mais de 2 anos

21/10/21, 20:21

Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educação...

7. 5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marque todas que se aplicam.

- Matemática
- Física
- Química
- Biologia
- Robótica/Mecatrônica
- Mecânica
- Astronomia
- Língua Estrangeira
- Artes Plásticas
- Artes Cênicas/Teatro
- Habilidade Musical
- Habilidade Psicomotora
- Habilidade de Liderança
- Língua Portuguesa
- Literatura
- Geografia
- História
- Sociologia
- Filosofia
- Política
- Outra(s)

8. 6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação: *

2ª parte – Sobre características motivacionais do(a) participante, que moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais

<https://docs.google.com/forms/d/1BQDNWYWyVNLhZk1mFDXiv9hcfPpQJAD4rHWF7yW154edE>

3/5

21/10/21, 20:21

Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacion...

9. Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? *

Marque todas que se aplicam.

	Nenhuma	Pequena	Média	Grande	Não sei informar
a. Influência de um(a) professor(a)/ mentor(a)	<input type="checkbox"/>				
b. Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD	<input type="checkbox"/>				
c. Influência de uma pessoa notória na área	<input type="checkbox"/>				
d. Influência da Família	<input type="checkbox"/>				
e. Influência do meio social de convivência	<input type="checkbox"/>				
f. Influência econômica	<input type="checkbox"/>				

10. g. Outras influências. Cite:

3ª parte – Sobre a(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante

11. 1. Nesse momento você tem se dedicado a: *

Marque todas que se aplicam.

- Estudar
 Trabalhar
 Estudar e trabalhar
 Nenhuma das opções

2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

21/10/21, 20:21 Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacion...

12. Sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:

13. Não. Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:

3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

14. Sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:

Anexo D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Adaptado de Nogueira, 2021)**FORMULÁRIO - ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO INGRESSOS NO CURSO SUPERIOR APÓS O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTES VISUAIS**

1ª parte - Identificação do(a) participante:

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome:

2. E-mail/ Contato:

3. 1 - Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Não informar/Outro

4. 2 - Idade: *

5. 3 - Grau de instrução: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior Completo
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

6. 4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 a 6 meses
 Entre 6 meses até 1 ano
 Entre 1 ano até 2 anos
 Mais de 2 anos

7. 5 – Confirme a participação na área de Artes Visuais e escolha todas as outras áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marque todas que se aplicam.

- Artes Visuais
 Música
 Língua Portuguesa - Escrita
 Outro: _____

8. 6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação: (Qual a cidade - Região administrativa do DF) *

Marque todas que se aplicam.

- Ceilândia
 Planaltina
 Plano Piloto
 Samambaia
 Taguatinga
 Outro: _____

2ª parte – Tópicos motivacionais para o (a) participante, atuações que contribuíram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas

Como você classifica a atuação das variáveis abaixo na sua escolha acadêmica?

Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

9. a) Atuação de um(a) professor(a)/ mentor(a) *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

10. b) Atuação do ensino recebido no AEE-AH/SD *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

11. c) Atuação de uma pessoa notória na área *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

12. d) Atuação da Família *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

13. e) Atuação do meio social de convivência *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
 Pequena
 Média
 Grande
 Não sei informar

14. Outras Atuações. Cite:

3ª parte – A(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante

15. 1. Nesse momento você tem se dedicado a: *

Marcar apenas uma oval.

- Estudar
 Trabalhar
 Estudar e trabalhar
 Nenhuma das opções anteriores

16. 2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área de Artes Visuais, em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

Marcar apenas uma oval.

- Se sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:
 Se não. Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:

17. 3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área de Artes Visuais em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

Marcar apenas uma oval.

- Se sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:
 Se não. Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:

18. Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, quanto às atuações e possíveis contribuições que ela exerceu em sua vida atualmente pós atendimento:
