

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
contribuições para a aprendizagem escolar**

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AND HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS:
contributions to school learning**

Fernanda Silva Souza Azevedo ¹

RESUMO

Esta pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, analisou as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a aprendizagem de alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da Educação Básica do Distrito Federal. A investigação foi realizada em duas instituições, uma pública e uma privada, que ofertam salas de recursos para AEE, envolvendo um total de dezoito participantes: seis alunos, seis responsáveis e seis professores. Foram realizadas observações sistemáticas das práticas pedagógicas no AEE e entrevistas semiestruturadas com os participantes. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) permite identificar três eixos principais: (1) práticas pedagógicas de enriquecimento; (2) impactos na aprendizagem e no socioemocional; (3) desafios institucionais e de políticas públicas. Os resultados indicam que o AEE contribui para o engajamento, autonomia e desempenho acadêmico dos alunos, além de favorecer estratégias de inclusão quando há articulação entre os profissionais do AEE e da sala regular. Conclui-se que a ampliação do AEE e a formação continuada de professores são medidas essenciais para a efetivação de práticas inclusivas voltadas às AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Aprendizagem; Educação Especial.

ABSTRACT

This descriptive qualitative study analyzed the contributions of Specialized Educational Support (SES) to the learning of students identified as Gifted in Basic Education in the Federal District of Brazil. Conducted in two institutions (public and private), the study included eighteen participants: six students, six guardians, and six teachers. Data collection comprised systematic observations in SES resource rooms and semi-structured interviews. Content analysis (Bardin, 2011) identified three main themes: (1) enrichment pedagogies; (2) learning and socioemotional impacts; (3) institutional and policy challenges. Findings suggest that SES enhances engagement, autonomy and academic performance, and supports inclusive strategies when SES professionals coordinate with regular classroom teachers. Recommendations include expanding SES provision and continuous teacher training to implement effective inclusive practices for gifted students.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Neuropsicopedagoga e especialista em Educação Especial e Inclusiva e Transtornos do Neurodesenvolvimento. E-mail: neuropsicopedagoga.fernanda@gmail.com

Keywords: Giftedness; Specialized Educational Support; Inclusion; Learning; Special Education

A discussão sobre Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) e a inclusão desses alunos no ensino regular têm se intensificado nas últimas décadas, refletindo avanços legais e conceituais, mas também desafios práticos no cotidiano escolar (Virgolim, 2014; Pérez, 2018). Apesar das diretrizes nacionais que reconhecem a necessidade de atendimento diferenciado (Brasil, 1994; Brasil, 2023), observa-se lacuna entre políticas e implementação, especialmente no que tange à formação docente e à disponibilidade de salas de recursos (Alencar; Fleith, 2001; Reis; Conter, 2020). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma das estratégias estruturadas para oferecer suporte pedagógico no contraturno, com ações que podem favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos superdotados por meio de atividades de enriquecimento (Renzulli; Reis, 2014; Virgolim, 2018). No entanto, há poucos estudos descritivos que avaliem empiricamente as contribuições do AEE para a aprendizagem escolar quando articulado com a prática docente da sala regular (Sá, 2017; Machado, 2009). Diante desse cenário, o presente artigo visa analisar de forma descritiva as práticas do AEE e suas possíveis contribuições para a aprendizagem de alunos identificados com AH/SD, respondendo à questão: de que maneira o AEE influencia o desempenho e a inclusão desses alunos no contexto do ensino regular?

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A Declaração de Salamanca (1994) foi o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Renzulli (1986; Renzulli; Reis, 2014) propõe o Modelo de Enriquecimento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model* - SEM), que enfatiza a interação entre habilidade acima da média, criatividade e dedicação à tarefa como elementos centrais para o desenvolvimento de talentos. Esse modelo orienta práticas de enriquecimento em diferentes níveis (tipos I, II e III), apontando para atividades que ampliem o repertório cognitivo e a produtividade criativa dos estudantes (Renzulli; Reis, 2014). Virgolim (2014; 2018) e Alencar (2000) adaptaram e difundiram o SEM no contexto brasileiro, associando-o às políticas públicas de identificação e

atendimento, notadamente por meio dos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

A centralidade do AEE nesse arranjo institucional é reforçada pelo MEC nas normativas que definem a Educação Especial na perspectiva da inclusão (Brasil, 2008; Brasil, 2023). Teorias alternativas, como a das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) e a abordagem triárquica de Sternberg (1996), ampliam o conceito de talento, indicando que a identificação deve considerar diferentes domínios e contextos de expressão (Gardner, 1994; Sternberg, 1996). Essas abordagens sustentam a necessidade de instrumentos de identificação variados e de intervenções pedagógicas que valorizem a diversidade de potenciais. Autores críticos sublinham que a existência de políticas não garante práticas efetivas sem formação docente adequada; Pérez (2018) destaca a fragilidade das implementações e a necessidade de capacitação contínua. Ainda, estudos nacionais indicam que muitos professores não se sentem preparados para identificar e intervir com alunos AH/SD (Machado, 2009; Sá, 2017; Reis; Conter, 2020).

Pereira (2014) ressalta que existem formas diferentes de mapear características de aprendizagem dos alunos, independentemente de necessitarem de estratégias educacionais diferenciadas. Esse mapeamento como prática educacional deveria fazer parte de todo sistema de ensino. A partir disso, as ações educativas poderiam ser favorecidas. Tal mapeamento, segundo Pereira (ibid., p. 382) poderiam ser realizadas através de atividades lúdicas, conversas, dinâmicas de grupo, elaboração de listas, realização de simulações, oficinas, preenchimento de instrumentos educacionais, entre outras.

O acesso à formação e informação sobre o aluno superdotado tem base nos referenciais teóricos do MEC, assim como na legislação brasileira vigente que assegura que esse alunado faz parte da educação especial e necessita de atendimento diferenciado. A definição do MEC, segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, aponta para seis áreas gerais de habilidades que podem se apresentar de forma isolada ou combinada, tanto em relação a um notável desempenho quanto a uma elevada potencialidade, a saber: capacidade intelectual; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora (Brasil, 1994, p. 13). Essa definição espelha a posição pioneira do psicólogo Sidney Marland, que, em relatório oficial da Comissão de Educação ao congresso americano em 1971, permitiu que a superdotação ultrapassasse a

tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural. Nesse mesmo relatório, Marland postula que, com o uso desses critérios, um mínimo de 3 a 5% da população escolar seria identificado como superdotados e talentosos (Marland, 1971, p. 2). Nota-se que a concepção de inteligência no século XX, que vem para embasar as concepções de superdotação que se seguiram, é pautada na concepção da inteligência fixa e unicista dada por Louis Terman – este, por exemplo, definia a inteligência como alta proficiência no teste Terman-Binet, correspondendo a 1% da população que apresenta o nível mais alto de inteligência geral, ou seja, um QI de 140 ou mais (Virgolim, 2014).

O estudo de Terman, iniciado em 1920, foi uma das primeiras grandes pesquisas sobre superdotação, testando mais de 250.000 crianças e selecionando 1.528 com QI acima de 140 (Terman, 1954 *apud* Virgolim, 2014). Essas crianças, majoritariamente brancas e de classe média alta, foram acompanhadas ao longo de décadas. Terman buscava desmistificar a visão de que superdotados eram socialmente ineptos ou desequilibrados e mostrar que os testes de inteligência poderiam prever sucesso futuro. Os resultados indicaram que esses indivíduos eram superiores à média em termos de saúde, ajustamento social e desempenho escolar, com menores taxas de mortalidade, delinquência e problemas de saúde ao longo da vida. O estudo também revelou que, apesar de serem bem-sucedidos em geral, os superdotados não eram um grupo homogêneo, com diferenças significativas em suas realizações, influenciadas por fatores como *status* socioeconômico e a educação dos pais. Terman reconheceu que o QI podia prever potencial, mas alertou que não determinava a direção do sucesso, pois fatores como personalidade e sorte também eram determinantes. Virgolim (2014) reflete que, embora esse estudo tenha sido criticado por sua amostra restrita e por ignorar fatores culturais e ambientais, ele trouxe uma base empírica sólida que guiou o campo da superdotação por décadas, apesar de, por muitos anos, as necessidades socioemocionais dos superdotados terem sido negligenciadas. Coube a Leta Stetter Hollingworth o pioneirismo ao defender que as escolas deveriam assumir a responsabilidade de educar e treinar crianças com potencial superior, tanto para o bem-estar socioemocional dessas crianças quanto para o benefício da sociedade. Enquanto Terman focava na descrição e medição da superdotação, Hollingworth se dedicava ao entendimento do mundo interno dessas crianças. Ela defendia que, embora a genética tenha um papel, a realização do potencial dessas crianças dependia das oportunidades oferecidas pela sociedade. Seu trabalho se concentrava nas condições psicológicas,

sociológicas e educacionais que poderiam facilitar o desenvolvimento dessas habilidades (Virgolim, 2014).

A literatura aponta que a prática de definir superdotação ou inteligência com base apenas em testes padronizados é ultrapassada (por exemplo, Nakano e Siqueira, 2012; Renzulli, 2014; Sakaguti, 2017; Sternberg, 1996; Virgolim, 2014). De acordo com Sternberg (1996), a inteligência é um fenômeno multifacetado e não pode ser reduzida a uma única pontuação. Embora a abordagem psicométrica seja a mais antiga e bem estabelecida, ela tem limitações significativas. Sakaguti (2017) afirma que, não obstante a concepção que associa as Altas Habilidades apenas ao QI elevado seja altamente questionável, ainda assim continua sendo considerada, dificultando o reconhecimento, a identificação e a valorização desse alunado.

A Educação Especial voltada para alunos com altas habilidades e superdotação, que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE conforme as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023). Esse atendimento consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de maneira institucional e contínua, oferecido como suplementar à formação dos estudantes em escolas regulares, salas de recursos multifuncionais e nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS ou Centros de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação – CAAHS. Fleith e Alencar (2001) recomendam algumas ações a serem implementadas no ambiente escolar para propiciar a aprendizagem do aluno AH/SD, a fim de favorecer não só a implementação do conteúdo, como o aumento da motivação (Fleith; Alencar, 2001, p. 144), seja nas classes regulares ou em atendimentos especializados: (a) A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor; (b) Deve-se encorajar a independência e não a dependência; (c) Deve-se encorajar uma atmosfera “aberta” em sala de aula; (d) Deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento; (e) Deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés da baixa mobilidade.

Vários autores e pesquisadores brasileiros (por exemplo, Fleith; Alencar, 2013; Sabatella, 2013; Virgolim, 2019) destacam a importância de um atendimento educacional especializado e inclusivo que identifique o potencial elevado em crianças desde as idades mais precoces, além de incentivar e desenvolver suas habilidades diferenciadas. Eles também ressaltam a necessidade de promover o bem-estar e garantir que nossos jovens mais promissores possam realizar plenamente

seu potencial durante os anos escolares. Sabatella (2013) destaca a importância de se buscarem alternativas educacionais para essa parcela da população que não recebe o atendimento e a assistência de que necessita, sendo negligenciada em suas necessidades intelectuais, emocionais e sociais. A autora também critica a falta de enfoque nessa área nos cursos de formação de professores, o que dificulta que esses profissionais possam identificar, reconhecer e valorizar adequadamente o potencial desses alunos em suas áreas de atuação. Foi na última Lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o público das Altas Habilidades e Superdotação ganhou maior visibilidade na sociedade, no que tange ao atendimento às suas necessidades educacionais específicas. Quando se coloca a pessoa com Altas Habilidades no rol da Educação Especial, tira esse público da invisibilidade e amplia o olhar priorizando as necessidades específicas das pessoas com Altas Habilidades, assim como das pessoas com deficiência.

Em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024 (1961), que, em seus artigos 88 e 89, tratava da educação das pessoas chamadas de excepcionais, grupo no qual eram incluídos os superdotados. Mas foi na LDB n. 9.394/96 que o público das Altas Habilidades foi visto e políticas públicas começam a caminhar nessa direção, assegurando os serviços de apoio especializado nas salas de recurso de apoio à aprendizagem e na escola regular, adaptação e enriquecimento em currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, professores com especialização adequada para atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados. Além de instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação para fins de fomentação de políticas públicas.

Quando temos conhecimento de que estudantes identificados com altas habilidades têm direito a terem suplementação por meio do AEE, encontramos alguns equívocos sobre como deve ser feito o atendimento às necessidades específicas desses alunos. Um deles é achar que o aluno com AH/SD tem sua necessidade atendida somente quando encaminhado para salas de recursos de atendimento especializado para Altas Habilidades/Superdotação no contraturno escolar. Sabemos que o professor do ensino regular tem fundamental importância no reconhecimento e na identificação dos alunos altamente habilidosos, para que sejam atendidos conforme suas individualidades em sala de aula e/ou no atendimento educacional especializado. Contudo, Fumegalli (2012) pontua que nos deparamos com grande despreparo da escola e dos profissionais

da educação. O papel do professor é fundamental para que os alunos com comportamento de Altas Habilidades e Superdotação sejam vistos, identificados, encaminhados e atendidos em sua sala de ensino regular, bem como nas salas de recursos para o AEE. Com a LDB n. 9.394/96, as Altas Habilidades e Superdotação foram incluídas como Educação Especial, garantindo que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996, art. 58, § 1º). O AEE abrange não só as salas de recursos multiprofissionais, mas é complemento e suplemento à aprendizagem dentro da sala de aula do ensino regular, pois se trata de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de modo a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, facilitando, assim, o processo de inclusão nas salas de aula do ensino regular. Além disso, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes. Para atender às necessidades específicas das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou Plano Individual de Ensino (PIE) é elaborado pelos professores nas salas de recursos de AEE em articulação com os professores das salas de ensino regular (Brasil, 2009) e nele deve constar a forma como o aluno será atendido e o local onde se dará esse atendimento, podendo ser dentro ou fora da escola.

Assim, a sala de recursos de AEE pode ser na mesma escola ou em outra instituição credenciada. O PEI/PIE deverá ser elaborado no AEE da sala de recursos multifuncionais (Delou, 2014). Esse documento deve ser construído em colaboração mútua com o professor da rede regular de ensino, objetivando toda adequação, enriquecimento e necessidades específicas dos educandos identificados com Altas Habilidades e Superdotação. Embora o aluno identificado com AHSD seja encaminhado para a sala de recursos do AEE, o professor de ensino regular participa ativamente do processo inclusivo na elaboração de estratégias para o atendimento desse público. Sendo assim, verificamos que, pela carga horária do ensino regular ser maior e o professor dessa sala passar maior tempo com o aluno AHSD, é de suma importância que esse profissional tenha conhecimento teórico na área, assim como de estratégias pedagógicas para atender suas necessidades específicas na sala de aula do ensino regular, promovendo a verdadeira inclusão. A literatura também aponta o impacto socioemocional: a inclusão bem-sucedida e o acesso a atividades desafiadoras

contribuem para autoestima e motivação, enquanto a ausência de estímulos pode resultar em tédio, desengajamento e problemas comportamentais (Virgolim, 2014; Renzulli; Reis, 2014).

A pesquisa visou analisar as possíveis contribuições que o atendimento educacional especializado – AEE traz para a aprendizagem escolar de alunos identificados com Altas Habilidades em sala de aula do ensino regular. Como forma de se atingir esse objetivo, optou-se pela pesquisa qualitativa, com recorte de pesquisa de campo. A pesquisa de campo é uma modalidade dentro da pesquisa qualitativa, que implica a observação diretamente no local onde o fenômeno ocorre.

Segundo Minayo (2009), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador entre em contato direto com o ambiente e as pessoas, facilitando a compreensão das interações e dinâmicas presentes no contexto estudado. A pesquisa de campo envolve a imersão do pesquisador no local do estudo – no caso, os locais onde ocorrem os AEE –, utilizando métodos como observação participante, entrevistas e análise documental. A pesquisa foi realizada em duas salas de recursos de Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo uma instituição privada e outra pública, que atendem alunos do Ensino Fundamental 1 e que trabalham com a mesma fundamentação teórica, ou seja, o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli. Foi uma escolha por conveniência, por serem ambos locais de fácil acesso à pesquisadora.

A instituição privada presta serviços como de avaliação psicológica, neuropsicológica e neuropsicopedagógica para identificar Altas habilidades/Superdotação. Também realiza os serviços de psicologia, reforço pedagógico, nutrição, psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado para pessoas identificadas com altas habilidades/Superdotação. Além disso, oferece cursos para os pais e profissionais com a temática das AH/SD. A instituição pública é um dos 23 locais com salas de recursos de Altas habilidades/Superdotação, no Distrito Federal, que oferece Atendimento Educacional Especializado para esse público da Educação Especial. Existem salas de recursos (AEE) para AH/SD do tipo generalista, onde são atendidas crianças do Ensino Fundamental I e salas de recursos (AEE) específicas de artes, tecnologia, ciências etc., em que são atendidos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio

Participaram da pesquisa 18 sujeitos: 6 alunos identificados com comportamentos de AH/SD, 6 responsáveis (pais ou cuidadores) e 6 professores do ensino regular. A seleção foi

intencional, buscando participantes diretamente envolvidos no processo de AEE e cursando o Ensino fundamental I da Educação Básica brasileira.

Foram utilizados: (a) roteiro de observação sistemática das práticas em sala de AEE; (b) entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores, responsáveis e alunos; (c) documentos institucionais sobre o funcionamento das salas de AEE (projetos e planos de atendimento). As observações ocorreram ao longo de 8 encontros por instituição, totalizando 16 sessões de observação, com duração média de 60 minutos cada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. A pesquisa observou as normas éticas, com aprovação pelo Comitê de Ética e assinatura de TCLE e TALE pelos participantes (Brasil, 2012).

A análise seguiu a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com codificação aberta inicial, categorização e síntese temática. A triangulação entre observações, entrevistas e documentos institucionais aumentou a confiabilidade dos achados. A análise dos dados permitiu identificar categorias centrais que expressam as contribuições do AEE para a aprendizagem: (1) práticas pedagógicas de enriquecimento; (2) efeitos sobre desempenho e motivação; (3) articulação entre AEE e sala regular; (4) limitações institucionais.

(1) **Práticas pedagógicas de enriquecimento.** Observou-se que as salas de AEE implementam atividades diversificadas, incluindo oficinas temáticas, projetos de investigação, produção de materiais e atividades interdisciplinares. Essas práticas estão alinhadas ao Modelo de Enriquecimento (Renzulli; Reis, 2014) e privilegiam a aprendizagem significativa, a investigação orientada e a criação de produtos. Os relatos dos professores de AEE destacaram a importância de trabalhar por interesses dos alunos, o que favorece o engajamento e o aprofundamento de conteúdos. Um professor observou: "quando o aluno trabalha em projeto que lhe interessa, sua motivação e desempenho aumentam consideravelmente" (Entrevista P3, 2023).

(2) **Efeitos sobre desempenho e motivação.** Tanto responsáveis quanto professores relataram melhorias no desempenho acadêmico dos alunos após o início do AEE. Essas melhorias foram percebidas em avaliações escolares, participação em sala e na capacidade de organização de tarefas complexas. Adicionalmente, alunos demonstraram maior autoconfiança e persistência em tarefas desafiadoras.

(3) **Articulação entre AEE e sala regular.** Um ponto recorrente foi a necessidade de comunicação e planejamento conjunto entre professores do AEE e do ensino regular. Quando houve coordenação, observou-se maior coerência nas adaptações curriculares e continuidade das estratégias pedagógicas; na ausência dessa articulação, as práticas do AEE tendem a permanecer isoladas, reduzindo seu impacto no cotidiano escolar. Esse achado converge com estudos que apontam a importância da formação e do trabalho colaborativo (Sá, 2017; Machado, 2009).

(4) **Limitações institucionais.** Entre os desafios, destacam-se a insuficiência de vagas em salas de recursos, longas listas de espera e a escassez de formação específica para professores da educação regular. Tais limitações comprometem o alcance das políticas previstas e reforçam a necessidade de investimento contínuo em recursos humanos e materiais (Pérez, 2018; Brasil, 2023).

Discussão crítica. Os dados reforçam a tese de que o AEE, quando articulado ao ensino regular e pautado por práticas de enriquecimento, contribui significativamente para a aprendizagem e inclusão dos alunos AH/SD. Contudo, a efetividade depende de um conjunto de condições institucionais e formativas. Em termos teóricos, confirma-se a aplicabilidade do SEM no contexto brasileiro, ressaltando a importância de adaptação cultural e formação docente (Renzulli; Reis, 2014; Virgolim, 2018).

A partir dos resultados, recomendamos: (a) ampliação das salas de AEE e redução de listas de espera para Atendimento Educacional Especializado; (b) implementação de programas de formação continuada para professores da rede regular sobre identificação e estratégias pedagógicas para AH/SD; (c) fortalecimento de práticas colaborativas entre AEE e sala regular, mediante planejamento conjunto e registro de intervenções; (d) desenvolvimento de materiais didáticos e roteiros de atividades baseados no SEM adaptados ao contexto local; (e) avaliação contínua dos impactos do AEE por meio de estudos longitudinais e indicadores de aprendizagem.

A pesquisa foi iniciada pontuando a problemática de muitos alunos com potencialidades ou já identificados com altas habilidades e superdotação estarem em fila de espera por uma vaga de atendimento nas salas de recursos de Altas Habilidades e Superdotação do GDF. Embora o Distrito Federal seja uma das capitais com mais salas de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades e Superdotação, são comuns registros de famílias relatando a espera por dois a três anos na lista, ainda sem os filhos serem chamados para o atendimento do AEE. Entretanto, o

atendimento para superdotados, que é público da Educação Especial, não se restringe ou se limita ao AEE. Sendo público da Educação Especial, tem direito à inclusão, como todos os outros públicos: TEA, TDAH, disléxicos, discaucúlicos, com síndromes genéticas, TDI etc.

Sabendo disso, foi necessário compreender a que ponto o AEE reflete na aprendizagem em sala de aula e buscar respostas sobre como os professores do ensino regular trabalham em relação ao processo de aprendizagem do seu aluno identificado com Altas Habilidades e Superdotação. Dessa maneira, seria possível perceber se acontece o processo de inclusão nas salas de aula, realizando atendimento sem que seja necessário o ingresso no AEE, para iniciar uma suplementação.

O presente estudo mostrou que, na percepção dos pais, alunos e professores do ensino regular, foi perceptível o impacto socioemocional no comportamento dos estudantes com Altas Habilidades e Superdotação, a partir de sua inserção no Atendimento Educacional Especializado. Os maiores ganhos dos alunos, ao serem atendidos em suas necessidades específicas, não foram necessariamente na aprendizagem escolar, quando vinculamos essa última à questão de conteúdos pedagógicos. Os resultados mostram a percepção dos respondentes de que o AEE impacta na aprendizagem escolar, mas associando a mudança de comportamento a um perfil emocional mais organizado e a um social mais dinâmico.

A aprendizagem não está vinculada somente a questões de domínios de conceitos e informações armazenadas, mas a um sentido mais amplo e complexo quando pensamos nesse sujeito de maneira integral: corpo, emoção e cognição. Quando os alunos foram atendidos em suas necessidades específicas educativas, dentro de um modelo de atendimento que respeitou sua forma de elaborar o pensamento, exercer sua criatividade e seu potencial, houve um rearranjo emocional, que trouxe a esses indivíduos uma identidade, um autoconhecimento e um autoconceito mais definido. Compreendeu-se que é extremamente importante que os alunos sejam assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado, mas tal atendimento não teve tanto impacto no desempenho na Aprendizagem no ensino regular, quanto no comportamento social e emocional desses indivíduos. Essa compreensão reforça a ideia da necessidade da inclusão escolar no ensino regular, que necessita ser feita pela professora regente, em conjunto com o professor da sala do AEE para Altas Habilidades e Superdotação. A educadora tem um planejamento e um prazo a cumprir, a respeito do conograma do ano escolar no qual a criança está matriculada; e a professora

da sala de recursos tem a expertise em altas habilidades e pode auxiliar a educadora do regular a entender melhor o perfil do aluno. O trabalho desses profissionais, em conjunto, pode ser de grande valia na construção do Plano de Ensino Individualizado – PEI do educando.

É preciso que o professor do ensino regular esteja aberto à troca de experiência, para que, em conjunto com o especialista, possam definir o tipo de atendimento mais adequado a seu aluno. A literatura mostra que o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento são tipos de atendimentos que visam garantir o desenvolvimento dos alunos superdotados em relação a sua capacidade, motivação e comprometimento.

Outro aspecto levantado na pesquisa visava observar quais eram as atividades que eram ofertadas nas salas de recursos que pudessem ser reproduzidas na sala regular, a fim de suplementar o interesses desses alunos e promover a inclusão. Entendemos que o sistema de ensino precisa ser modificado para atender à inclusão com mais possibilidade de resultados, tanto de aprendizagem acadêmica pedagógica, quanto no socioemocional.

As atividades no AEE fizeram o diferencial, mas o quantitativo de alunos para trabalhar ativamente, em conjunto e com troca de experiências, é fundamental para essa transformação. É importante salientar que a sociedade, ou seja, professores, famílias e os próprios alunos, devem se movimentar, em ato social, para lutar por políticas públicas para os alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação. Esse público faz parte da Educação Especial e deve ser respeitado em seus direitos já adquiridos. Outro ponto importante nessa luta é de o poder público assistir as salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação, com questões primárias, como recursos materiais adequados nessas salas que, muitas vezes, contam com recursos próprios das famílias dos alunos matriculados e dos próprios professores especialistas para suprir esse tipo de necessidade. Também é importante sensibilizar as autoridades governantes que, para maior efetividade do processo inclusivo, seja com relação a alunos superdotados, ou em relação àqueles com transtornos, síndromes, com dificuldades, entre outros, o quantitativo, por turma, de alunos nas salas de aula do ensino regular precisa diminuir significativamente.

Dar formação aos professores é importante, e muitos a buscam por meios próprios, mas estar dentro de um sistema educativo que superlota a sala, obrigando o professor a reduzir sua prática pedagógica em transmitir conhecimento e avaliar, sem a temporalidade em auxiliar a cada um com suas necessidades específicas, não é efetivo na inclusão.

Dessa maneira o sistema adocece os professores, exclui os alunos com necessidades específicas e reforça uma sociedade desigual, pois a Educação não será efetiva.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; BLUMEN-PARDO, A.; CASTELLANOS-SIMONS, R. **Programas de enriquecimento escolar no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA, L. S.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. **Sobredotação**: respostas educativas. Minho: Associação para o Desenvolvimento e Investigação em Psicologia da Educação, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 51/2023**. Brasília: Diário Oficial da União, 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: /MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 1º set. 2022.

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.; KONKIEWITZ, E.(org.). **Altas Habilidades e Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 411-426.

FUMEGALLI, A. **A inclusão e o desafio do professor contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MACHADO, A. B. L. Refletindo a educação inclusiva de pessoas com Altas Habilidades nas classes regulares de ensino. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/316.pdf> Acesso em: 30 ago. 2022.

MARLAND, Sidney P. Jr. **Education of the Gifted and Talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SIQUEIRA, Lia Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e Currículo Escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.(org.). **Altas Habilidades e Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 373 – 388.

PÉREZ, S. L. Políticas públicas e educação de superdotados no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 321–334, 2018.

REIS, K. K. F.; CONTER, L. R. A inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 35209-35222, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-165. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11313>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Talent Development**. 3. ed. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

RENZULLI, J.S. A Concepção de Superdotação no Modelo Dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.(org.). Altas Habilidades e Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **What is schoolwide enrichment?** How gifted programs relate to total school improvement. 2002. Recuperado de: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/whatisem/>. Acesso em: 08 set.2024.

SÁ, P. R. B. X. A inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação na Educação Básica: Um desafio à prática pedagógica. *Revista*, 2017.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação: a questão do Assincronismo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades e Superdotação um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019. (Séries Pressupostos da Educação Especial).

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. O Programa de atendimento aos alunos superdotados da SEDF: Onde a nossa história se encontra. *In: SANTOS, K. F. V. (org.). Memórias e perspectivas: 40 anos do AEE AH/SD-DF*. Brasília: ICEIB, 2018. p. 45-68.