



**INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**  
**CAMPUS BLUMENAU**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**CAROLINE RESENDE ZAGO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:**  
**DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

BLUMENAU  
JULHO DE 2020

**CAROLINE RESENDE ZAGO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Inge Renate Frose Suhr

Blumenau

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

ZZ18e Zago, Caroline Resende  
Ensino Médio Integrado e Altas  
Habilidades/Superdotação: Desafios e Possibilidades /  
Caroline Resende Zago; orientadora Inge Renate Frose  
Suhr. -- Blumenau, 2020.  
82 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional  
em Educação Profissional e Tecnológica, Blumenau, 2020.

Inclui referências.

1. ENSINO PROFISSIONAL. 2. Educação Especial. 3.  
Ensino Médio. 4. ADOLESCENTES SUPERDOTADOS. I. Suhr,  
Inge Renate Frose. II. Instituto Federal Catarinense.  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e  
Tecnológica. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 12134/2020 - CCPGEPT (11.01.18.63)

Nº do Protocolo: 23348.004268/2020-47

Blumenau-SC, 13 de julho de 2020.

CAROLINE RESENDE ZAGO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de julho de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Inge Renate Frose Suhr

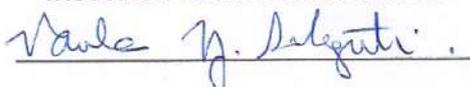
Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Profa. Dra. Bernadete Machado Serpe

Instituto Federal Catarinense



Profa. Dra. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

UNINTER

(Assinado digitalmente em 15/07/2020 01:33)

BERNADETE MACHADO SERPE  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CCPED/BLUM (11.01.09.04)  
Matricula: 2333130

(Assinado digitalmente em 14/07/2020 14:36)

INGE RENATE FROSE SUHR  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CCPGEPT (11.01.18.63)  
Matricula: 2333140



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 12135/2020 - CCPGEPT (11.01.18.63)

Nº do Protocolo: 23348.004269/2020-91

Blumenau-SC, 13 de julho de 2020.

**CAROLINE RESENDE ZAGO**

**UM OLHAR PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de julho de 2020

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Inge Renate Frose Suhr

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Profa. Dra. Bernadete Machado Serpe

Instituto Federal Catarinense

Profa. Dra. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

UNINTER

(Assinado digitalmente em 15/07/2020 01:33)

**BERNADETE MACHADO SERPE**

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO

CCPED/BLUM (11.01.09.04)

Matricula: 2333130

(Assinado digitalmente em 14/07/2020 14:35)

**INGE RENATE FROSE SUHR**

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO

CCPGEPT (11.01.18.63)

Matricula: 2333140

Após aprovado pela comissão avaliadora, o nome do produto educacional, em formato de e-book, foi modificado, atendendo também as orientações das professoras membros da banca. Foi então intitulado: Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições.

Dedico este trabalho a todos aqueles que se dedicam  
a fazer da educação espaços mais humanos e inclusivos

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por permitir mais essa conquista em minha vida acadêmica.

Aos meus familiares, mãe, pai, irmãs, que mesmo longe, de certa forma fazem parte dessa história e que contribuíram para eu ser quem sou hoje, em nossos mais de 30 anos de convivência em SP.

Agradeço especialmente a minha orientadora, professora Doutora Inge Renate Frose Suhr, pela paciência, dedicação, cuidado e acompanhamento contínuo em todas as etapas desta pesquisa. Muito obrigada professora!

Ao professor doutor Cladecir Schenkel e as professoras doutoras Paula Sakaguti e Bernadete Machado Serpe pelas ricas contribuições nas bancas de qualificação e defesa desta pesquisa.

A todos os professores do programa de mestrado do ProfEPT do IFC, que com seus conhecimentos contribuíram para minha formação.

A todas as professoras de AEE que dispensaram parte do seu tempo e aceitaram participar dessa pesquisa, por meio das entrevistas. As experiências e os conhecimentos partilhados foram extremamente valiosos e indispensáveis para construção desse trabalho. O resultado desta pesquisa não seria possível sem a participação de todas essas profissionais.

Agradeço especialmente a todos os profissionais, membros das equipes de AEE, que colaboraram com a aplicação e avaliação do material elaborado, fruto dessa pesquisa, o e-book “Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições”. Agradeço a esses profissionais que gentilmente cederam seu tempo e atenção para análise desse material.

A todos os colegas de mestrado e as amigas, pelos momentos de trocas de materiais; naqueles em que compartilhamos risadas, angústias, incertezas, como também de sucessos nessa jornada.

Ao IFC *Campus* Blumenau, que me concedeu essa formação e a todos os profissionais atuantes que, direta ou indiretamente, cooperaram para essa pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT) e que tem como tema a invisibilidade dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que frequentam o Ensino Médio Integrado (EMI) a Educação Profissional e Tecnológica nos *campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC). Parte-se do pressuposto que a educação integral é um horizonte a se perseguir e deve levar em conta todos os estudantes, inclusive aqueles com AH/SD, oferecendo-lhes condições para desenvolverem ao máximo suas habilidades. Alunos com AH/SD são público alvo da educação especial e têm garantidos nos dispositivos legais a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deverá prover recursos e metodologias adequadas, bem como o enriquecimento curricular para o desenvolvimento adequado de suas potencialidades. No entanto, constatou-se, a partir da análise dos relatórios institucionais, a pouca visibilidade dos estudantes com AH/SD matriculados nos cursos de EMI nos *campi* do IFC, o que justifica a presente pesquisa. Partiu-se da investigação de quais conhecimentos seriam necessários aos profissionais das equipes de AEE (pedagogo, psicólogo, professor de AEE e técnico em assuntos educacionais - TAE) para reconhecimento, identificação e atendimento adequado aos estudantes com AH/SD no EMI. O objetivo geral da pesquisa foi a elaboração de um produto com finalidades educacionais, mais especificadamente, um e-book sobre as AH/SD e o EMI. Para coleta de dados foram realizados questionários com os profissionais das equipes de AEE e entrevistas semiestruturadas com as professoras de AEE. A análise dos dados foi realizada seguindo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977). A elaboração do e-book partiu das necessidades pontuadas pelos profissionais, observados na coleta de dados, bem como a partir dos constructos teóricos aqui defendidos, que compreendem a inteligência e as AH/SD na concepção multidimensional. O e-book traz a possibilidade de contribuir com a formação continuada dos profissionais vinculados às equipes de AEE para identificação, reconhecimento e atendimento adequado do estudante com AH/SD no EMI, assunto ainda pouco pesquisado no Brasil. A aplicação do produto foi realizada pelo envio do e-book para leitura para os profissionais que participaram da coleta de dados - profissionais integrantes das equipes de AEE, que o avaliaram, através do questionário respondido em formulário eletrônico. Considerou-se a partir da análise dos resultados coletados no formulário, que o material atingiu satisfatoriamente os objetivos propostos. Conclui-se que, apesar de já se fazerem presentes políticas para o público alvo da educação especial na instituição, a educação integral e omnilateral para estudantes com AH/SD no EMI será possível quando também a situação de invisibilidade a qual se encontram esses estudantes for superada. Por sua vez, nesse processo, é fundamental a formação inicial e continuada tanto dos profissionais integrantes das equipes de AEE quanto do professor do EMI sobre a temática das AH/SD para que as características e comportamentos indicativos de AH/SD possam ser identificados e para que esses estudantes possam ser reconhecidos e incluídos nos cursos do EMI do IFC.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento educacional especializado. Educação Especial e Inclusiva. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative and exploratory research, linked to the Professional Master's Program in Educação Profissional Tecnológica – ProfEPT (Technical and Vocational Education). The focus of the study is the invisibility of students with High Skills/Giftedness (HS/G) who attend Ensino Médio Integrado (EMI) (a type of course with both regular and vocational-technical High School attended as one) and Vocational-Technical Education on the campuses of the Instituto Federal Catarinense (IFC). It is assumed that the integral education is a horizon to chase, that should take into account all students, including those with HS/G, offering them the conditions to develop their skills to the fullest. The students with HS/G are the target audience of special needs education and have guaranteed, through legal provisions, the offer of Specialized Educational Assistance (SEA), providing adequate resources and methodologies, as well as the improvement of the curriculum for the proper development of its capabilities. However, from the analysis of the institutional reports, it was verified the low visibility of students with HS/G enrolled in the EMI courses on the IFC campuses, which justifies the present research. The research was based on what knowledge would be needed by the professionals of the ESA teams (pedagogue, psychologist, teacher of ESA and technician in educational affairs) for the recognition, identification and appropriate care of students with indicators of HS/G in the EMI. The general objective of the research was the elaboration of a product with educational purposes, more specifically, an e-book about HS/G and EMI. The data were collected from the application of questionnaires to professionals from the ESA teams in addition to conducting semi-structured interviews with ESA teachers, and the data analysis was performed according to the principles of content analysis as proposed by Bardin (1977). The preparation of the e-book started from the needs indicated by the professionals during the data collection, as well as from the theoretical constructs defended in this study, which comprise the intelligence and the HS/G in multidimensional concept. The e-book developed brings the possibility of contributing to the continuous training of professionals linked to the ESA teams for identification, recognition and adequate care to students with HS/G at EMI, a subject still little researched in Brazil. The application of the product was performed by sending the e-book to the professionals who participated in the data collection – professionals who were members of the SEA teams, who read the material and registered an evaluation in an electronic form. It was considered, from the analysis of the results collected in the form, that the material satisfactorily achieved the proposed objectives. It is concluded that, although some policies are already present for the target audience of Special needs education in the IFC, integral and omnilateral education for students with HS/G in the EMI will only be possible when also the situation of invisibility of these students was overcome. It is also worth mentioning that it is essential the initial and continuous training of professionals who are members of the ESA teams and also of the EMI teacher, about the theme of HS/G, so that the characteristics and behaviors indicative of HS/G can be identified and that these students can be recognized and included in the IFC's EMI courses.

**Keywords:** High Skills / Giftedness. Specialized Educational Assistance. Special and Inclusive Education. Regular High School. Vocational-technical High School.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Profissionais integrantes das equipes de AEE dos <i>campi</i> do IFC.....                          | 62 |
| Quadro 2 - Síntese das respostas obtidas na aplicação do questionário aos integrantes das equipes de AEE..... | 70 |
| Quadro 3 - Identificação das AH/SD e o Plano de AEE para estudantes do EMI.....                               | 74 |
| Quadro 4 - Síntese das necessidades pontuadas pelas professoras de AEE em relação ao produto educacional..... | 75 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| AH/SD      | Altas Habilidades/Superdotação                                |
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado                         |
| CEPSH      | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos                 |
| CONSUPER   | Conselho Superior   |
| CGPPE      | Coordenação Geral de Políticas e Programas Estudantis         |
| COVID – 19 | Coronavírus   |
| EMI        | Ensino Médio Integrado  |
| EPT        | Educação Profissional e Tecnológica                           |
| IF         | Instituto Federal de Ciência e Tecnologia                     |
| IFC        | Instituto Federal Catarinense                                 |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                |
| Libras     | Língua Brasileira de Sinais                                   |
| Napne      | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| OMS        | Organização Mundial da Saúde                                  |
| PPC        | Projeto Pedagógico de Curso                                   |
| PROEN      | Pró-Reitoria de Ensino  |
| ProfEPT    | Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  |
| QI         | Quociente de Inteligência                                     |
| SP         | São Paulo   |
| SC         | Santa Catarina  |
| TAE        | Técnico em Assuntos Educacionais                              |
| TEA        | Transtorno do Espectro Autista                                |
| TDAH       | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade             |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                    |
| UFSC       | Universidade Federal de Santa Catarina                        |
| WISC       | Escala Wechsler de Inteligência                               |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO .....  | 14 |
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 20 |
| 2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....                         | 23 |
| 2.1 Definições para o conceito de inteligência e AH/SD .....  | 27 |
| 2.2 O AEE para alunos com AH/SD .....   | 30 |
| 3 METODOLOGIA.....  | 32 |
| 3.1 Instrumentos de coleta de dados.....  | 32 |
| 3.1.1 Do questionário .....   | 33 |
| 3.1.2 Das entrevistas.....  | 33 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS .....                                       | 35 |
| 4.1 Dos questionários .....   | 35 |
| 4.2 Das entrevistas .....   | 36 |
| 4.2.1 Perfil profissional .....   | 36 |
| 4.2.1.1 Formação específica na área das AH/SD .....   | 37 |
| 4.3 O AEE - Identificação de estudantes com AH/SD e o Plano de AEE .....                            | 38 |
| 4.3.1 Alunos ingressantes no EMI já identificados com AH/SD e o Plano de AEE .....                  | 38 |
| 4.3.2 O processo de identificação das AH/SD realizado no <i>campus</i> e o Plano de AEE .....       | 41 |
| 4.4 Do produto educacional.....   | 45 |
| 4.5 Produto educacional: aplicação e avaliação .....  | 45 |
| 5 CONCLUSÕES .....  | 49 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS DAS EQUIPES DE AEE ..... | 59 |

|   |    |
|---|----|
| APÊNDICE B – QUADRO 1: PROFISSIONAIS INTEGRANTES DAS EQUIPES DE AEE NOS <i>CAMPI</i> DO IFC .....                                 | 62 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE AEE .....   | 63 |
| APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ - ENTREVISTA.....  | 67 |
| APÊNDICE E - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DE AEE .....   | 69 |
| APÊNDICE F – QUADRO 2: SÍNTESE DAS RESPOSTAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS INTEGRANTES DAS EQUIPES DE AEE DO IFC ..... | 70 |
| APÊNDICE G – QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DAS AH/SD E O PLANO DE AEE PARA ESTUDANTES DO EMI .....                                      | 74 |
| APÊNDICE H – QUADRO 4: SÍNTESE DAS NECESSIDADES PONTUADAS PELAS PROFESSORAS DE AEE PARA O PRODUTO EDUCACIONAL .....               | 75 |
| APÊNDICE I – RESPOSTAS OBTIDAS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....   | 76 |
| APÊNDICE J - PRODUTO EDUCACIONAL.....   | 82 |

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa acerca da “invisibilidade” do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especificamente no ensino médio integrado (EMI) a educação profissional, no âmbito do Instituto Federal Catarinense - IFC. Tal pesquisa foi desenvolvida como parte das atividades do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo IFC, na linha de pesquisa Memórias e Organização dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Toda pesquisa surge de nossas vivências, a partir do que nos instiga, e o tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD) sempre despertou muito o interesse da pesquisadora. No entanto, o estudo da temática das AH/SD não se fez presente nem na licenciatura em pedagogia, tampouco na especialização em educação especial.

Após a graduação, a pesquisadora atuou dez anos como professora e desde então, algumas questões se faziam presentes, tais como: haveria na escola, alunos com características de AH/SD? Como poderiam ser identificadas essas crianças? Que práticas pedagógicas poderiam auxiliar o seu desenvolvimento? Como poderiam ser orientados os familiares e/ou responsáveis?

Atualmente, a pesquisadora atua como pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), junto à Reitoria do IFC, o que permitiu acompanhar a preocupação da instituição com a implantação de ações e políticas institucionais voltadas para a inclusão. Essas ações estão previstas no PDI institucional (IFC, 2019a) e demais documentos orientadores, como também nas diretrizes curriculares para o EMI (IFC, 2019b).

Dentre as ações da Coordenação Geral de Políticas e Programas Estudantis (CGPPE) para assistência estudantil no IFC, que visam a permanência e o êxito do estudante, vão também se delineando políticas de atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Destaca-se nesse sentido, a portaria que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual prevê a atuação de equipes multiprofissionais e do professor de AEE em todos os *campi* da instituição (IFC, 2018a).

A história da educação profissional e a educação daqueles considerados

diferentes têm como marco a exclusão, a marginalização e a segregação. Para ambos foram instituídos projetos pedagógicos paralelos, distintos daqueles direcionados às classes dominantes (ensino propedêutico), reforçando a exclusão e a divisão social e técnica do trabalho (BRASIL, 2001; MENDES, 2006; MOURA, 2010). Embora hoje estejam contemplados como público alvo da educação especial, é só a partir da década de 1970 que, explicitamente, os dispositivos legais passam a considerar os estudantes com AH/SD. Pode-se considerar, portanto, particularmente recente o aparecimento de políticas públicas para esse público de estudantes no Brasil. No mais, são escassas as pesquisas e os estudos que relacionem a educação profissional e estudantes com AH/SD no EMI.

A história da educação faz-se sempre a partir de disputas e contradições entre as classes sociais existentes no sistema capitalista (RAMOS, 2012), com a intenção de fazer valer suas expectativas formativas. Sendo assim, o percurso histórico do capitalismo foi consolidando modelos de ensino subordinados às suas necessidades e para perpetuação da divisão social e técnica do trabalho. A dualidade educacional estruturou dois modelos de escolas diferentes: uma voltada para os dirigentes, mediante o conhecimento mais elaborado, e outra para classe trabalhadora, destinada a executar tarefas. Ademais, o ensino médio é o nível de ensino mais expressivo dessa dualidade (FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Por isso, “a relação entre educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (MOURA, 2010, p. 60). Tanto nos projetos de educação profissional quanto naqueles destinados às pessoas consideradas “diferentes” (inicialmente pessoas com deficiência), a educação foi limitada, geralmente compreendida como treinamento para tarefas simples e repetitivas.

No período de redemocratização do Brasil após o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), surgiram vários movimentos em prol da educação para todos, como direito subjetivo. Tanto a educação profissional quanto a educação especial sofreram grandes reformulações teóricas, de modo que, no que se refere ao público da educação especial, vem se fortalecendo, a partir de 1990, o paradigma da inclusão. Do mesmo modo, no que se refere à educação profissional, a partir de 2004 vai se desenhando a retomada da proposta de EMI, compreendido como

travessia para uma educação integral, mesmo considerando as contradições do sistema capitalista e da sociedade de classes.

A educação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Na acepção supracitada, a educação integral é um direito de todos, permitindo o domínio do saber fazer, alicerçado na compreensão ampliada dos processos produtivos, que é favorecido pelo acesso à ciência, à filosofia e à arte.

Ainda que presenciemos hegemonia do neoliberalismo, presente desde os anos 1990 no Brasil, a proposta de EMI, como projeto contra-hegemônico, representa a possibilidade de construção de um projeto pedagógico em defesa da classe trabalhadora (ARAÚJO, 2014; RAMOS; 2014). Assim, propõe a educação profissional para formação humana em sua totalidade, rompendo com a histórica dualidade estrutural que caracterizou a fragmentação entre o saber elaborado (aos dirigentes) e o saber profissional (trabalhadores) (RAMOS, 2014).

Mesmo havendo avanços em busca de educação de qualidade para todos, muito há ainda a se construir. Exemplo disso é que, nas pesquisas para elaboração do estado do conhecimento, não foram localizadas pesquisas que relacionam educação profissional e atendimento a estudantes com AH/SD.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, a quem são garantidos o acesso ao ensino regular e a matrícula no AEE no turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2008a).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 10).

O AEE, entre outras finalidades, deve ofertar recursos, metodologias e

acompanhamento pedagógico adequado às necessidades de aprendizagem desse público de estudantes (BRASIL, 2009).

Diferentemente dos demais alunos público- alvo da educação especial,

[...] pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda são pouco visualizadas, se comparadas às pessoas com deficiência, tanto pela família quanto pela escola. Este aspecto, talvez, possa ser compreendido, uma vez que as pessoas com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que os identificam, que os marcam, diferentemente da pessoa com AH/SD, pois essa não tem um traço que a identifique de forma instantânea. (RECH, 2018, p. 159).

Para Delou (2007, p. 27), [...] “Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada”, e inúmeras são as dificuldades quando o tema é AH/SD, desde conceitos errôneos sobre o tema até barreiras atitudinais que se instalam. Existe desconhecimento por parte dos docentes, dos familiares e da sociedade sobre o assunto e sobre os dispositivos legais aos quais tem direito esse público de estudantes. Somado a isso, é escassa a formação inicial e continuada para professores sobre a temática das AH/SD (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2006a; PÉREZ; FREITAS, 2009).

No IFC, os relatórios institucionais indicam a quase invisibilidade desses estudantes nos cursos de EMI. Não sendo reconhecidos, não são identificados e finalmente, distancia-se a possibilidade de receberem o atendimento adequado e ser possível a inclusão educacional de forma plena. A partir dessa constatação, o problema da pesquisa ora relatado é assim descrito: que saberes são necessários aos profissionais de AEE sobre o tema das AH/SD para que possam reconhecer, identificar e auxiliar esses estudantes em seus processos de ensino-aprendizagem, considerando-se suas particularidades de desenvolvimento?

A partir da percepção da invisibilidade do aluno com AH/SD, o propósito do trabalho é destacar a importância do processo de reconhecimento e identificação dos estudantes com AH/SD nos cursos do EMI do IFC. Isso porque, só será possível alcançar os princípios defendidos pela educação integral, pilar do EMI, se caminham juntos também aqueles defendidos pela educação especial e inclusiva. Somente quando reconhecidos como estudantes pertencentes ao público alvo da educação especial, os estudantes com AH/SD podem desenvolver-se de forma plena.

Para cumprir a proposta desse trabalho, o texto apresentar-se-á, a partir das seguintes seções:

- Introdução: onde serão elencados o problema de pesquisa, a justificativa, o

objetivo geral e os específicos.

- Referencial teórico: que divide-se em duas subseções, uma referente à EPT e outra acerca das AH/SD. Essa subdivisão se coloca a partir do fato que o problema de pesquisa recai sobre estudantes com AH/SD na EPT, o que implica realizar aproximações entre os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos defendidos na concepção de EMI a aqueles defendidos na educação especial e inclusiva. As bases conceituais da EPT serão apresentadas a partir de Araújo (2014), Ciavatta (2012), Frigotto (2010); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Machado (2010); Moura (2010; 2013), Pacheco (2015); Ramos (2010; 2014; 2016) e Saviani (2014). Também serão relacionados, brevemente, os percursos históricos da educação profissional e da educação especial.

No referencial teórico serão trazidos também os constructos teóricos acerca dos conceitos de inteligência e de AH/SD defendidos nessa pesquisa. Não existe uma definição única de inteligência e de AH/SD e ambos os conceitos estão estritamente associados (VIEIRA, 2014). Para tanto, buscou-se para desenvolvimento desta pesquisa, tanto quanto para elaboração do produto educacional proposto (e-book sobre as AH/SD no EMI) teorias de pesquisadores que defendem a concepção de inteligência e de AH/SD no paradigma atual, entendendo-a como um fenômeno multidimensional. Adotou-se para compreensão do conceito de inteligência a Teoria das Inteligências Múltiplas - elaborada por Gardner (2001) – e, para entendimento das AH/SD a Concepção de Superdotação - elaborada por Renzulli (2004).

Também serão utilizadas, no contexto nacional, contribuições de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo das AH/SD: Alencar (2001), Costa (2018), Delou (2007), Freitas (2006), Germani, Costa e Vieira (2006), Guenther (2000), Guenther e Freeman (2000), Pérez (2004; 2006a, 2006b; 2008), Pérez e Freitas (2009; 2011; 2014; 2016), Rech (2018), Vieira (2005; 2006; 2014; 2018), Vieira e Freitas (2011) e Virgolim (2014).

- Método e processo de pesquisa: explicitando seu cunho qualitativo e exploratório. Serão descritos os participantes, os instrumentos utilizados para coleta de dados, os critérios utilizados para análise destes e os compromissos éticos desta pesquisa. Será detalhada, ainda, a estruturação do produto educacional proposto a partir da pesquisa realizada, o e-book: “Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e

Proposições”.

- Análise e discussão dos dados: realizadas a partir da aplicação de questionários com os profissionais integrantes das equipes de AEE e de entrevistas semiestruturadas com as professoras de AEE. Também serão contextualizados e justificados os elementos estruturados no e-book produzido, sua aplicação e avaliação.
- Considerações finais: são expostas as conclusões elaboradas a partir da pesquisa realizada.

## 1 INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia expressa uma proposta político-pedagógica inovadora e representa a possibilidade de enfrentamento à histórica dualidade educacional que marcou a EPT no Brasil (PACHECO, 2015). Na concepção de EP, as ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas ao trabalho, à ciência e à cultura são compreendidas como indissociáveis para formação humana. Por isso, essas instituições defendem a formação do estudante por meio do diálogo e da participação em espaços democráticos que assegurem a integração dos saberes e a autonomia intelectual (IFC, 2019a).

A educação básica, obrigatória, é direito subjetivo e deve ser garantida a todos os indivíduos, independentemente de suas condições (BRASIL, 1988). Para que isso seja possível, refletindo sobre o EMI, que tem como eixo norteador a educação para formação humana em suas múltiplas dimensões, é necessário considerar aqueles que historicamente estiveram à margem dos processos educativos.

A exclusão assume diversas faces e a pesquisa ora relatada assumiu como objeto um dos grupos que vivenciam essa situação: os estudantes com AH/SD. Embora sejam público-alvo da educação especial e tenham garantido nos dispositivos legais o direito ao AEE e a recursos e currículos enriquecidos, a invisibilidade dos alunos com AH/SD é confirmada em consulta aos relatórios da instituição pesquisada. No último relatório elaborado pelo Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (Napne) (IFC, 2018b), é possível visualizar estudantes que se autodeclaram<sup>1</sup> no momento da matrícula, com alguma necessidade educacional específica. Nenhum caso de AH/SD é relatado.

Esse fato é indicativo e ilustra a invisibilidade escolar e histórica desses estudantes. Se já no ingresso do discente a invisibilidade das AH//SD se faz presente, é possível inferir que o mesmo ocorra em relação ao percurso formativo do estudante no EMI. Em consulta ao Censo da Educação Básica<sup>2</sup> foi possível

---

<sup>1</sup> As principais necessidades educacionais específicas relatadas pelos alunos foram: deficiência auditiva; deficiência física/motora; deficiência intelectual; déficit atenção/hiperatividade/TDAH; baixa visão; dislexia e transtornos e dificuldade de aprendizagem; e outras.

<sup>2</sup> Quantidade de alunos matriculados no AEE para AH/SD em 2019 em cada *campi* do IFC: Abelardo Luz, Brusque, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul e Sombrio – 0 aluno; Araquari (11); Blumenau (3); Camboriú, Concórdia e Videira (1). Estudantes com AH/SD e TEA – *campus* Blumenau e Sombrio (1). Os dados foram concedidos

constatar que do total de cursos de EMI ofertados em 2019 pelo IFC, de 5.918 estudantes matriculados, apenas 16 foram os matriculados no AEE para atendimento das AH/SD<sup>3</sup>, representando 0.27% do total de alunos. Por isso, com base nos dados, é possível considerar que a invisibilidade permanece.

O IFC vem implementando políticas e ações que procuram fomentar a inclusão na prática educativa. A portaria normativa do AEE (IFC, 2018a) é um desses avanços. O documento define as diretrizes para o AEE, prevê a atuação de equipes multiprofissionais e do professor de AEE em cada *campi*. No entanto, a pouca visibilidade desses estudantes permite-nos dizer que há ainda um longo caminho pela frente, para que eles possam, de fato, ser incluídos na instituição.

A possibilidade desses alunos desenvolverem-se integralmente, conforme os pressupostos político-pedagógicos do EMI, só se colocará quando suas características singulares de desenvolvimento forem identificadas e seus currículos suplementados, de forma a potencializar suas habilidades. Esse processo também favorece o desenvolvimento socioemocional desses estudantes e a construção de sua identidade (RECH, 2018).

Diante do exposto, a pesquisa partiu da seguinte indagação: **que saberes são necessários aos profissionais das equipes de AEE para que seja possível a identificação, o reconhecimento e o atendimento adequado aos estudantes do EMI com AH/SD nos *campi* do IFC?**

O objetivo geral da pesquisa foi a elaboração de um produto educacional (e-book) com orientações sobre AH/SD, elemento que poderá contribuir com a formação continuada, tanto dos profissionais das equipes de AEE do IFC quanto dos professores do EMI.

Os objetivos específicos assim se apresentam: contextualizar historicamente a presença (ou não) do atendimento de alunos público-alvo da educação especial na educação profissional e tecnológica; identificar, com base na literatura e na legislação, os conhecimentos necessários à equipe de AEE para atuação com alunos com AH/SD; investigar com os profissionais de AEE conhecimentos e dúvidas sobre as AH/SD; investigar e propor instrumentos para identificação de alunos com

---

pelo setor de pesquisa institucional do IFC (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>).

<sup>3</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) indivíduos com AH/SD representam de 3 a 5% da população, considerando-se apenas a testagem psicométrica (RECH; FREITAS, 2005) Quando se considera as AH/SD na perspectiva multidimensional e vinculada a várias áreas, conforme proposto no modelo de Renzulli, esse índice alcança de 15 a 30% da população (VIRGOLIM, 2014).

AH/SD; elaborar um produto educacional – sobre AH/SD e o EMI; aplicar o produto educacional com os profissionais das equipes de AEE do IFC.

## **2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Historicamente, a escola caracterizou-se como espaço no qual apenas algumas pessoas (geralmente a classe dominante) tinham acesso ao conhecimento, tornando-se, desse modo, excludente à grande maioria da população, inclusive daqueles que apresentassem algum tipo de deficiência (BRASIL, 2001; CIAVATTA, 2012).

Sasaki (1997) descreve que a educação especial passou pelas seguintes fases: exclusão; segregação; integração e inclusão. Cada uma delas está associada a fatores históricos e a práticas sociais historicamente situadas, que originaram políticas educacionais convergentes com cada uma dessas concepções.

A fase de exclusão foi a de maior predomínio na história das pessoas que apresentavam alguma deficiência. Essas pessoas não eram consideradas como sujeitos de direitos nesse período (BRASIL, 2001; SASSAKI, 1997). As primeiras iniciativas do poder público em relação ao atendimento de pessoas com deficiência ocorreram somente ao longo do século XIX; no entanto, foram iniciativas de caráter assistencialista, caracterizadas por um sistema paralelo de ensino. Em suma, era um aprendizado voltado para ocupações manuais, como tapeçaria e tipografia, para menores carentes, predominantemente para meninos e sem equiparação com o ensino regular (MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2011). Nesse período, o modelo de atendimento para indivíduos que apresentassem alguma deficiência tinha como foco a avaliação médico-pedagógica e era regido sob o princípio da segregação e da institucionalização, ou seja, criação de instituições específicas, para proteger a sociedade dos demais considerados “anormais” (MENDES, 2006).

Do mesmo modo, o surgimento da educação profissional (EP) no Brasil também tem como marco a exclusão, já que era destinada às camadas mais pobres da população. Sua gênese está em 1809, com caráter predominantemente assistencialista, de atendimento e instrução mínima aos menores desamparados, órfãos e desvalidos da sorte, em uma concepção de educação moralizadora, que pudesse perpetuar a ordem e os bons costumes (MOURA, 2010; RAMOS, 2014). Foram instituídos, desse modo, itinerários formativos diferentes para as classes trabalhadoras (saber profissional) e para as elites (saber propedêutico). Percebe-se, assim, que as primeiras iniciativas oficiais para atendimento daqueles considerados

excluídos socialmente, tanto para o público da educação especial, quanto da EP foram marcados por um sistema paralelo de ensino.

O caráter fortemente assistencialista da EP vai se modificando a partir do início do século XX, visto que em virtude da industrialização, são criados decretos leis para organizar a educação profissional e atender minimamente à qualificação dos operários (MOURA, 2010). Na década de 1940, a dualidade assume seu caráter estrutural, uma vez que as leis orgânicas passam a organizar a educação de acordo com os setores produtivos e ocupações profissionais. Para as elites a educação secundária e propedêutica; para os trabalhadores, formação profissional (CIAVATTA, 2012).

Mesmo com a equivalência dos cursos para ingresso no ensino superior a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a dualidade estrutural permanecia, já que se faziam presentes dois modelos de escola, a EP direcionada para ocupações no mundo do trabalho e a propedêutica, aos dirigentes (MOURA, 2010; RAMOS, 2012). No artigo 88<sup>4</sup> da Lei nº 4.024 encontramos “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, foi instituída a profissionalização obrigatória no ensino médio – 2º grau – e, do mesmo modo como na LDB de 1961, do ponto de vista legal, a dualidade estrutural estava extinta. Na prática, porém, houve várias limitações para a oferta de cursos profissionalizantes nas escolas públicas, o que levou à flexibilização da obrigatoriedade da profissionalização com a Lei nº 7.044/82 (MOURA, 2010).

Na educação de pessoas com deficiência, presencia-se, também a partir de 1970, o movimento pela desinstitucionalização da deficiência. Nessa fase, conhecida como integração, houve a inserção de pessoas com deficiência em classes especiais de educação especial (MENDES, 2006; 2010). Já para o público de AH/SD, as primeiras políticas públicas aparecem somente em meados da década de 1970, quando são citados explicitamente na Lei 5.692 (PÉREZ; FREITAS, 2009).

A partir da década de 1990 o movimento pela educação inclusiva passa a

---

<sup>4</sup> A criação desse artigo na lei foi influenciada pela atuação da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que após 1930, no Brasil, passou a incluir junto ao atendimento daqueles considerados excepcionais também os bem-dotados (termo utilizado pela autora na época, hoje referente as AH/SD) (ANTIPOFF, 1992; DELOU, 2007).

promover mudanças nos sistemas educativos em países de todo o mundo (CARVALHO, 2016; PÉREZ, 2006a). Desde então, o paradigma da inclusão vem repercutindo nos dispositivos legais, princípios políticos e filosóficos balizados em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. A educação especial passa a ser fundamentada em documentos internacionais, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1991) e a Declaração de Salamanca (1994), repercutindo no contexto nacional, por exemplo, na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008a).

Do mesmo modo como ocorreu com a educação de pessoas com deficiência, o processo de redemocratização também trouxe discussões em defesa de um projeto de educação unitário, integrado, politécnico e de formação geral para superação da dualidade educacional. No entanto, o texto da LDB aprovado em 1996 reafirmou a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional e repercutiu os ideais do neoliberalismo que se instalaram no país a partir de então (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O Decreto nº 2.208/97, de profundo retrocesso, proibiu a formação integrada e implementou projetos pedagógicos independentes entre o ensino médio e a formação profissional, reforçando a antiga dualidade (CIAVATTA, 2012).

A revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/04 retomou a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, no entanto, foram mantidas as formas concomitante e subsequente (MOURA, 2010). Por sua vez, o retorno da possibilidade de ofertar EMI a partir do decreto, também não garante a sua implementação (CIAVATTA, 2012).

Em 2008, como parte de uma política de interiorização e democratização da educação, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). A proposta idealizada para essas instituições corresponde a um modelo político pedagógico democrático de educação profissional, contra-hegemônico, progressista, comprometido com a classe trabalhadora e com a transformação social (ARAÚJO; 2014; PACHECO, 2015). Os IF's são instituições verticalizadas, ofertam desde qualificação profissional básica até pós-graduação, mas têm a obrigatoriedade de ofertar 50% das vagas no EMI (BRASIL, 2008b).

A fim de contribuir para redução da desigualdade social, os autores<sup>5</sup> que fundamentam a proposta do EMI partem do pressuposto que é necessário garantir um projeto de base unitária para todos, fundamentado nas concepções de formação humana integral, omnilateral, articulada aos eixos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, mesmo considerando as contradições do capitalismo.

A concepção de educação omnilateral, ou seja, multilateral, que relaciona dialeticamente teoria e prática, tem suas origens nos escritos de Marx e Engels, que não admitiam nessa formação, a profissionalização (MOURA, 2013).

Entretanto, a possibilidade de profissionalização ainda no ensino médio é uma necessidade da conjuntura sócio-histórica que se apresenta, em que jovens precisam se profissionalizar ainda no final da educação básica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013). Por isso, “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 43, grifo original).

Nessa proposta, a educação geral se torna inseparável da educação profissional, rompendo com a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, base da histórica divisão social e técnica do trabalho (CIAVATTA, 2012). Por isso “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, p. 123).

Consoante com a proposta de educação integral que o criou, o IFC expressa, nas diretrizes para o EMI, dentre seus princípios para alcance da formação humana integral, o respeito pelos estudantes público-alvo da educação especial, e para tanto a necessidade do “[...] reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (IFC, 2019b, p. 5).

É nesse contexto que se farão as discussões desta pesquisa, em relação à necessidade de identificação e reconhecimento dos estudantes com indicativos de AH/SD para que os pressupostos defendidos no EMI sejam possíveis.

---

<sup>5</sup> A concepção de ensino integrado vem sendo defendida por vários intelectuais, entre os quais podemos destacar Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que propõem um projeto de escola para o ensino médio que se distancia daqueles que dominaram até então, em que persiste a dualidade estrutural (ARAÚJO, 2014).

## 2.1 Definições para o conceito de inteligência e AH/SD

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como público alvo da educação especial estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento<sup>6</sup> e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a). O documento especifica que a educação especial é fundamentada na concepção de direitos humanos, nos valores de igualdade e de equidade e no reconhecimento das diferenças individuais, garantindo espaços inclusivos para todos os alunos, independentemente de suas condições. Sendo assim:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p.10).

Estudantes com AH/SD são, assim, público-alvo da educação especial e com direitos garantidos ao AEE. O tema das AH/SD passa inexoravelmente pela definição de inteligência. No entanto não existe uma definição única para os conceitos de inteligência e AH/SD (VIEIRA; FREITAS, 2011). Para tanto, esta pesquisa e o produto educacional proposto têm como aportes teóricos para compreensão do conceito de inteligência, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (2001), e, para o conceito de AH/SD, a Concepção de Superdotação elaborada por Renzulli (2004), pesquisadores que têm compreendido a inteligência sob o prisma multidimensional.

O paradigma tradicional, historicamente, vinculou a concepção de inteligência a um conceito único, invariável, verificado por testes psicométricos. No entanto, no paradigma atual, a visão unidimensional da inteligência passou a ser fortemente criticada e progressivamente substituída pela ótica multidimensional, ou seja, atrelada a inúmeras variáveis (NEGRINI, 2018; NEGRINI; FREITAS; 2008; PÉREZ, 2009).

Renzulli e Gardner, contrariando os modelos dominantes na época em são elaboradas suas teorias, passam a considerar a inteligência a partir de um olhar qualitativo, desvinculado da mensuração dos testes de Quociente de Inteligência

---

<sup>6</sup> De acordo com a nova classificação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5, a atual nomenclatura para esse público é Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora no documento citado ainda encontrarmos a denominação transtorno global do desenvolvimento (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

(QI). Ambos compreendem a inteligência na perspectiva multidimensional, como potencial que pode ser desenvolvido, em que participam tanto fatores genéticos, quanto fatores ambientais, emocionais e sociais (PÉREZ, 2008).

Os autores entendem que as inteligências podem se manifestar em várias áreas do conhecimento e do fazer humano. Para a prática pedagógica, suas teorias são valiosas, uma vez que entendem que os processos de ensino-aprendizagem devem respeitar as diferenças e as particularidades dos alunos e favorecer o seu desenvolvimento (PÉREZ, 2008; VIEIRA, 2014). Por isso, ambas as teorias, dados os pontos convergentes e sincronia que apresentam, têm sido utilizadas por diversos pesquisadores como alicerce para se compreender as AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016; VIEIRA, 2014; VIEIRA; FREITAS, 2011).

Gardner revolucionou o conceito de inteligência com a Teoria das Inteligências Múltiplas (proposta em 1983). Até o momento, oito são as inteligências destacadas pelo pesquisador: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal. Outras duas inteligências propostas permanecem em estudo. Gardner (2001, p. 47) define inteligência como:

[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. As inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumidamente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Joseph Renzulli, a partir de estudos com alunos superdotados, propôs, na década de 1970, a Concepção de Superdotação<sup>7</sup> dos Três Anéis (RENZULLI, 2004). Segundo sua concepção, o comportamento de superdotação pode ser observado na intersecção dos três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, fortemente influenciados por fatores de personalidade e ambientais (NEGRINI, 2018; PÉREZ, 2006b). Para Renzulli (2004, p. 85), pessoas com comportamento de superdotação “possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”. Já Freitas (2006, p. 17) enfatiza que “Esses traços deverão ter uma certa frequência, intensidade e consistência ao longo do tempo”.

---

<sup>7</sup> A Concepção de Superdotação de Renzulli foi proposta em 1978, no entanto, trazia somente aspectos intrínsecos ao indivíduo. Após esse modelo sofrer críticas, Renzulli, em 1986, o reformulou, inserindo sobre o mesmo um fundo *pied-de-poule*, onde tanto fatores ambientais como de personalidade passam a ser considerados como influenciadores na manifestação dos comportamentos de superdotação nos indivíduos (FREITAS, 2006; NEGRINI, 2018).

Para representar graficamente sua teoria, Renzulli (2004) utiliza o Diagrama de Venn, justamente para imprimir à sua concepção de superdotação, dinamismo, movimento, interação e mudança. Sua teoria é considerada dinâmica porque diferentes instâncias participam da manifestação (ou não) dos comportamentos de superdotação, sendo ambientais (família, escola, colegas, amigos) e os fatores de personalidade do indivíduo (FREITAS, 2006). Sua teoria envolve a compreensão situacional de superdotação, ou seja, não é uma questão de ser ou não superdotado, já que muitos são os fatores que interferem para sua manifestação (VIEIRA, 2005).

Renzulli (2004) destaca dois tipos de superdotação: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa, mas essa diferenciação é somente didática, não há hierarquia de um tipo sobre o outro (PÉREZ, 2006b).

A perspectiva multidimensional da inteligência foi adotada no Relatório de Marland, nos EUA, em 1972, ampliando e estendendo a compreensão das AH/SD a várias áreas. Desde então o Brasil adotou essa perspectiva nos dispositivos legais (PÉREZ, 2004). A teoria de Renzulli foi adotada nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995, p. 13, grifos originais), em que encontramos:

*Altas Habilidades* referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de "traços consistentemente superiores" em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por "traços" as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam *envolvimento com a tarefa*, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e *criatividade*, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras.

No entanto, não é possível falar em traços únicos quando se fala em AH/SD e estas podem se manifestar em tempos distintos na vida do estudante. Por isso, para se reconhecer a presença dos traços de cada dos anéis propostos por Renzulli, em relação à frequência e à intensidade dos comportamentos indicativos de AH/SD, é fundamental a observação contínua e prolongada dos estudantes pelos professores (NEGRINI, 2011).

Já segundo a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

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, 2008a, p. 9).

Essa definição vai ao encontro da pluralidade de inteligências defendida por Gardner, bem como com a Concepção de Superdotação, de Renzulli, ao fazer menção a criatividade e o envolvimento com a tarefa (MEZZOMO, 2011). Compreendemos, portanto, que no Brasil a perspectiva adotada nos documentos legais compreende as AH/SD sob uma visão multidimensional, não restrita somente a aspectos acadêmicos, lógico-matemáticos, verificados quantitativamente em testes psicométricos, mas em qualquer área do conhecimento e do desenvolvimento humano (PÉREZ, 2006b).

## 2.2 O AEE para alunos com AH/SD

Alunos com AH/SD são público-alvo da educação especial e têm direito garantido ao AEE, conforme define a Resolução nº 4/09 (BRASIL, 2009). Vieira (2014, p. 319, grifos nossos) ressalta que “[...] o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD envolve duas grandes ações: **o processo de identificação e as propostas de enriquecimento**”.

O processo de identificação é um dos pontos mais complexos e desafiadores quando o tema é AH/SD. O fato de inexistir uma única definição aceita universalmente para os conceitos de inteligência e AH/SD, a perspectiva multidimensional da inteligência que valoriza vários aspectos do desenvolvimento humano, bem como a heterogeneidade desse público, tornam esse processo ainda mais complexo (PÉREZ, 2006a; VIEIRA; FREITAS, 2011; VIEIRA, 2018).

Na perspectiva multidimensional das AH/SD os procedimentos adotados no processo de identificação devem possibilitar “uma visão integral do sujeito” (VIEIRA, 2014, p. 320) e a coleta de dados deve partir de fontes diversas (GUENTHER, 2000). Ourofino e Guimarães (2007) destacam que esse processo deverá ser flexível e dinâmico, com participação de diversos profissionais da escola - a equipe multiprofissional e os docentes, o próprio aluno e as famílias.

Várias são as possibilidades de atendimento a esses estudantes, como o enriquecimento extra e o intracurricular, no entanto, as atividades devem ser “[...]”

diferenciadas a fim de ampliar seus conhecimentos” (COSTA, 2018, p. 128), desafiando-os e ampliando suas habilidades.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia proposta para essa pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória. Segundo Trivinos (2015, p. 109), “[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Sendo assim, a pesquisa permitiu a aproximação com o objeto de estudo – as AH/SD, aprimorados a partir da coleta de dados realizada, contribuindo, por sua vez, para elaboração do produto educacional proposto – o e-book sobre as AH/SD e o EMI.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos no IFC (CEPSH). Contou com o levantamento bibliográfico sobre o tema das AH/SD, base para fundamentação dos instrumentos aplicados na coleta de dados. Os dados foram coletados com aplicação de questionários (equipes de AEE) e entrevistas semiestruturadas (professoras de AEE). Nessa etapa foi possível se aproximar dos conhecimentos prévios relativos à temática das AH/SD dos profissionais que integram as equipes de AEE do IFC (professora de AEE<sup>8</sup>, pedagogo, psicólogo e TAE – técnico em assuntos educacionais), bem como realizar um levantamento das principais necessidades a serem contempladas no produto educacional.

A análise dos dados foi realizada segundo princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 31), que define: “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Sendo assim, a partir das análises das mensagens, foi possível realizar inferências, análises, aproximações, distanciamentos e estruturar as categorias e subcategorias aqui presentes.

#### 3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. O questionário abrange um número maior de respondentes, mas não permite aprofundar as informações coletadas. Já a entrevista semiestruturada “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a

---

<sup>8</sup> No IFC, tanto a professora de educação especial quanto a professora de AEE realizam o AEE; no entanto, padronizou-se, neste trabalho, por utilizar a denominação “professora de AEE” quando houver menção a essas participantes na pesquisa.

investigação” (TRIVINOS, 2015, p. 146). Por isso, as duas estratégias foram utilizadas para as análises sobre o tema investigado.

### 3.1.1 Do questionário

No questionário, constavam 14 perguntas (objetivas e dissertativas), classificadas em quatro grupos: I – Perfil profissional (perguntas de 1 a 5); II – Concepções sobre as AH/SD (perguntas 6 e 7); III – O AEE para as AH/SD (perguntas de 8 a 12); IV – Produto educacional (perguntas 13 e 14). Para responder o questionário, inicialmente, o respondente deveria aceitar as condições expressas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Os questionários foram enviados por meio eletrônico aos profissionais integrantes das equipes de AEE do IFC em setembro de 2019. De 42 participantes de 15 *campi*, 14 foram os respondentes (34% da amostra). No Quadro 1 (Apêndice B), é possível visualizar os profissionais integrantes das equipes de AEE<sup>9</sup> nos *campi* do IFC, relativas ao ano de 2019. Encontramos no total: 15 psicólogos, 4 professoras de educação especial, 7 professoras de AEE, 14 pedagogos e 2 TAEs.

### 3.1.2 Das entrevistas

A segunda etapa de coleta de dados para a pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas, direcionadas para as professoras de AEE.

Das 10 professoras de AEE<sup>10</sup> convidadas, seis cederam entrevistas. Todas assinaram o TCLE para professor de AEE (Apêndice C) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz (Apêndice D), autorizando a utilização dos dados coletados para análise e discussão.

O roteiro de entrevistas foi elaborado por categorias (Apêndice E), no entanto, à medida que as perguntas foram sendo respondidas pelas professoras, novos questionamentos apareceram, enriquecendo a coleta de dados. As categorias foram organizadas de forma a atender aos objetivos específicos da pesquisa e, assim, organizadas nos seguintes blocos: formação e experiência profissional com o

<sup>9</sup> Em alguns *campi*, Abelardo Luz, Brusque, São Bento do Sul e Sombrio, não foi instituída portaria de equipe de AEE em 2019 (devido à falta de profissionais).

<sup>10</sup> É importante ressaltar que o IFC não tem, no momento, um professor de AEE lotado em cada *campi* da instituição. Assim, algumas professoras realizam o atendimento em mais de um *campi* (cidades próximas). Atualmente a instituição conta com oito professoras efetivas (40h) que atuam no AEE (quatro professoras de AEE e quatro professoras de educação especial). Além dessas profissionais, atuam no AEE, uma professora substituta e uma professora de AEE (20h).

AEE, identificação de estudantes com AH/SD; acompanhamento pedagógico - Plano de AEE; parceria com os professores e equipes de AEE e levantamento de necessidades a serem incorporadas no e-book.

Sendo o IFC uma instituição *multicampi* e dadas algumas dificuldades (como tempo, deslocamento e distância entre os *campi* em relação ao local de origem da pesquisadora), não foi possível realizar presencialmente todas as entrevistas. Assim, das seis entrevistas realizadas, três aconteceram por chamada de voz (sendo uma delas por vídeo) e três presencialmente, no *campus* de atuação das profissionais. Todas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade das respondentes. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente. Em seguida, foi realizada a análise, de acordo com a proposta de Bardin (1977). Como forma de manter o anonimato dos sujeitos, as entrevistadas serão identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Dos questionários

As análises das respostas do questionário tiveram como ponto de partida as categorias: perfil profissional, concepção sobre AH/SD, o AEE para as AH/SD e produto educacional. Caso o leitor deseje consultar os dados, pode consultar o Quadro 2 (Apêndice F).

Referente à categoria perfil profissional, mesmo que a maioria dos participantes apresente formação na área das AH/SD (71,4%), é possível vislumbrar que muitas são ainda as dificuldades diante desse tema, fato constatado, por exemplo, no pouco conhecimento sobre alunos identificados com AH/SD.

Na categoria concepção sobre AH/SD, embora só com 7,1%, ainda aparecem relatos de AH/SD como sendo vinculadas a altos rendimentos em todas as áreas do conhecimento. Essa visão dificulta a identificação, já que, para esses respondentes, dificuldades ou baixo rendimento excluem a possibilidade de o indivíduo apresentar AH/SD, fato assinalado também por Alencar (2001) e Pérez (2008). As palavras “gênio” e “genialidade” também são citadas, demonstrando uma visão parcial sobre AH/SD, já que só podemos denominar gênio o indivíduo que tenha dado contribuição significativa e original para humanidade (ALENCAR, 2001).

Já com relação à categoria AEE para as AH/SD, as perguntas englobaram tanto o processo de identificação quanto que a elaboração do Plano de AEE. Sobre a identificação: somente 21,4% citaram já terem participado desse processo no *campus*. Percebe-se a existência de dificuldades das equipes de AEE para realizarem a identificação das AH/SD, e essa temática foi a mais destacada como item a ser incorporado no e-book. Dos respondentes, 71,4% disseram não existir no *campus* nenhum tipo de instrumento adotado pela equipe de AEE para a identificação de alunos que possam apresentar AH/SD, provavelmente porque esses processos ainda não ocorreram. Não há consenso entre os profissionais acerca do que venham a ser AH/SD, o que se evidencia a partir dos diferentes encaminhamentos em relação às demandas de avaliação das AH/SD em estudantes do EMI. Foram citados desde avaliação multidisciplinar e atuação da equipe de AEE, até encaminhamento do aluno para avaliação externa à instituição, realizada segundo a concepção tradicional da inteligência – psicométrica. As expressões

citadas: “avaliação psicológica” e “laudo”, presentes também no discurso de alguns respondentes, remetem à perspectiva de diagnóstico, diferindo da perspectiva de identificação das AH/SD como processo de acompanhamento pedagógico (PÉREZ; FREITAS, 2016; VIEIRA, 2014).

Na categoria “o que poderia constar no produto educacional”, as maiores demandas pontuadas foram: como realizar a identificação (71%), seguida pela intenção de saber mais sobre encaminhamentos pedagógicos para esses alunos (57%) e, curiosidades sobre quais seriam as características intelectuais, sociais e emocionais desses estudantes (50%). Essas demandas foram também assinaladas nas entrevistas e estão presentes no e-book.

Pela característica objetiva e pouca representatividade do número de respostas, considerou-se que os questionários demonstraram resultados limitados para análises mais aprofundadas. Por isso, serão tomadas com maior complexidade as análises conferidas a partir das entrevistas realizadas.

## 4.2 Das entrevistas

A partir da realização das entrevistas foi possível estruturar com mais segurança as categorias e subcategorias de análise. A primeira categoria: perfil profissional; a segunda: o AEE para estudantes com AH/SD e a terceira categoria - necessidades pontuadas para elaboração do e-book.

### 4.2.1 Perfil profissional

Nessa categoria de análise foi possível conhecer a trajetória acadêmica e profissional das professoras entrevistadas. Em relação à graduação, as formações são diversificadas: quatro professoras cursaram pedagogia, uma cursou letras e duas, licenciatura em educação especial (uma delas também é pedagoga). Além disso, todas têm especialização na área da educação especial.

Percebe-se alto nível de formação das profissionais de AEE entrevistadas, sendo que três são mestres, duas são doutoras e uma é mestranda. Portanto, das seis entrevistadas, cinco apresentam formação *stricto sensu*, representando 83.3% do total da amostra.

Em relação à trajetória profissional, todas as entrevistadas relataram, mesmo

antes do ingresso no IFC, a experiência e atuação com o AEE, no entanto, nenhuma delas relata ter realizado o AEE para estudantes com AH/SD nesse período. Esse fato confere com pesquisas que indicam pouca visibilidade escolar do estudante com AH/SD em seu percurso escolar (DELOU, 2007; PÉREZ, 2004).

Como a área da educação especial é muito ampla, as profissionais demarcaram atuação profissional, antes do ingresso no IFC, em áreas específicas, entre elas: a deficiência visual, a deficiência auditiva, o transtorno do espectro autista (TEA), o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de aprendizagens, a Libras e a formação de professores. Em relação à atuação no IFC, as entrevistadas relatam que as principais demandas para o AEE são para um público específico da educação especial – estudantes com deficiências e com TEA, destacando-se casos de estudantes com dificuldades e transtornos<sup>11</sup> de aprendizagem.

Aparentemente as demandas relativas a alunos com AH/SD são quase inexistentes, indicando a “invisibilidade sistêmica” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 113) a qual estão sujeitos os alunos com AH/SD, que já ingressam na instituição sem identificação e dificilmente são reconhecidos em seu percurso escolar. Muitos mitos colaboram para esse cenário de invisibilidade. Um deles é que estudantes com AH/SD “[...] conseguem se desenvolver sozinhos e sem ajuda” (GUENTHER, 2000, p. 51). Sendo assim, seria desnecessário o AEE para desenvolverem suas potencialidades (ALENCAR, 2001).

#### 4.2.1.1 Formação específica na área das AH/SD

Com relação à formação específica no tema AH/SD, P1, P4, P5 e P6 (67% das entrevistadas) relatam que não possuem formação específica na área das AH/SD. Já P2 e P3 apresentam formação continuada na área das AH/SD, em curso de aperfeiçoamento de 180h. P3 relata ter sido motivada pelo interesse na área e P2 pela necessidade de realizar o AEE para um estudante do EMI que ingressou na instituição com a identificação de AH/SD.

É possível aventar que, se a formação continuada sobre a temática das

---

<sup>11</sup> Embora não estejam contemplados como público-alvo da educação especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), alunos com necessidades específicas que precisam de atendimento pedagógico contínuo, estão inseridos como público do AEE no regulamento de AEE do IFC (IFC, 2018a).

AH/SD ainda é restrita entre as profissionais, há dificuldades e/ou dúvidas em relação à identificação dos alunos com AH/SD nos *campi* em que atuam, visto não ser possível reconhecer aquilo que se desconhece. Pérez e Freitas (2011) corroboram essa preocupação em relação ao baixo nível de conhecimento dos profissionais da educação em relação às AH/SD, ressaltando que frequentemente o tema das AH/SD não é abordado nas licenciaturas e, quando aparece, é superficialmente. Também “[...] nos cursos de formação continuada para docentes, que abordam a educação inclusiva ou AEE, normalmente o tema é excluído” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 112).

#### 4.3 O AEE - Identificação de estudantes com AH/SD e o Plano de AEE

Nesta categoria, o objetivo foi verificar se há nos *campi* do IFC alunos identificados com AH/SD, a perspectiva teórica adotada e os encaminhamentos pedagógicos realizados. Duas foram as subcategorias analisadas.

##### 4.3.1 Alunos ingressantes no EMI já identificados com AH/SD e o Plano de AEE

Nessa subcategoria, serão descritos, a partir do relato das entrevistadas, a presença de alunos do EMI que ingressaram no IFC já identificados com AH/SD e os encaminhamentos pedagógicos realizados.

De acordo com os relatos, apenas três discentes dos cursos de EMI do IFC ingressaram na instituição já identificados com AH/SD. Desses, dois com a identificação das AH/SD do tipo acadêmico, mediante avaliação psicométrica (perspectiva tradicional), citados por P2 e P4; e outro com identificação realizada por um centro de educação especial municipal, por meio de avaliação de uma equipe multidimensional (P3).

Na perspectiva multidimensional, a identificação é um processo contínuo e demorado “[...] que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores” de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 637). Foi nessa observação contínua do comportamento do estudante que P2 relata ter identificado também AH/SD do tipo produtivo-criativo, que Renzulli (2004, p. 83) descreve como “[...] aquela em que se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais”. P2 relata que o plano de AEE foi elaborado de forma colaborativa com o estudante, mas “não houve interesse da gestão do *campus* para

comprar o material para realização da suplementação curricular”. Esse fato traz à tona outra dificuldade para inclusão de estudantes com AH/SD: a falta de sensibilização e até mesmo o desconhecimento de gestores e professores sobre a legislação que traz o direito do AEE para alunos com AH/SD (PÉREZ, 2006a).

Já P3 identificou AH/SD do aluno ingressante como do tipo acadêmico, que geralmente está atrelado a altos índices acadêmicos (REZULLI, 2004). Como estratégia para elaboração do plano de AEE e suplementação curricular, o discente participou por dois anos como bolsista em um projeto de iniciação científica sobre astronomia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A parceria com instituições de Ensino Superior, em projetos de pesquisa ou mesmo como ouvintes em cursos e áreas de interesse, é uma possibilidade para realização do enriquecimento curricular para o estudante com AH/SD, conforme destacam Freeman e Guenther (2000).

P4 relata dois casos de estudantes ingressantes no EMI já identificados com AH/SD, porém não encaminhados para o AEE; no primeiro, o aluno ingressou com um “diagnóstico” realizado por testagem psicométrica. O estudante foi acompanhado pela psicóloga e pela pedagoga do *campus* e, apesar de não ter sido encaminhado para o AEE, foi realizado um trabalho de suplementação curricular pelos docentes de física e matemática (ligado às olimpíadas de matemática). Segundo P4, o AEE deixou de atender outras especificidades desse estudante e que é comum casos de AH/SD serem excluídos dos atendimentos, porque “o AEE carrega o estigma da defasagem, dos transtornos, das dificuldades”, e o adolescente apresenta resistência em relação a essa identificação. Ela diz que muitos docentes partilham desse entendimento, o que tem relação com o mito presente em que se faz “[...] associação exclusiva da Educação Especial à deficiência” (PÉREZ, 2006a, p. 55) e assim estudantes com AH/SD deixam de ser atendidos.

A implantação do AEE para alunos com AH/SD, além do estabelecimento de uma nova cultura escolar, necessita de trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor do ensino regular, tornando possível o planejamento das estratégias de enriquecimento curricular (RECH, 2018). No entanto, as dificuldades apresentadas no relato de P4 não tornam possível esse processo.

Outra dificuldade para o AEE e para inclusão do estudante com AH/SD é relatada por P5: “o ensino é ainda muito fragmentado, não trabalhamos muito além daqueles conhecimentos que precisam ser trabalhados na sala de aula”. A

fragmentação do currículo é um dos fatores que não favorece a observação de indicativos de AH/SD nos estudantes. Conforme esclarece Ramos (2010), a proposta de EMI é mais do que junção de carga horária entre núcleo básico e núcleo profissional, mas trata-se “[...] sim de relacionar, internamente, à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho, humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2010, p. 52). É preciso reconhecer que os conhecimentos, sejam do núcleo comum ou do profissional, possam ser trabalhados de forma interdisciplinar.

Em relação à busca pela educação omnilateral, é possível citar a elaboração das diretrizes para o EMI (IFC, 2019b), que retrata o resultado de um trabalho colaborativo assumido pela instituição na busca pela integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) do EMI. Porém, esse é um processo que precisa ser construído e assumido na prática diária por todos os profissionais da instituição.

A superação da fragmentação do saber e do pragmatismo educacional, assumindo que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (RAMOS, 2016, p. 67), é a utopia que move a instituição, mas sua implementação não está livre de contradições, já que essas são inerentes ao capitalismo.

Saviani (2014, p. 25, grifos originais) define a educação:

como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A origem da educação, coincide, então, com a origem do próprio homem.

O autor considera cada pessoa como um ser sócio-histórico, entendendo que os saberes elaborados historicamente pela humanidade devem ser socializados por meio da educação, mediação essencial para que suas múltiplas potencialidades possam se desenvolver. Assim, “é função da pedagogia socializar os sujeitos no mundo material e social concreto, preparando-os para conhecê-lo, enfrentá-lo e transformá-lo” (RAMOS, 2016, p. 73). Assim como Ramos, Machado (2010, p. 81) defende que para isso o currículo precisa ser integrado, de modo que “[...] cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado”.

Embora sob outro prisma, os autores que estudam as AH/SD também defendem que a fragmentação do saber não favorece o desenvolvimento da criatividade e do potencial humano, e por isso “faz-se necessário criar espaço para o

cientista que existe dentro de cada aluno” (ALENCAR, 2001, p. 43). Pérez (2008, p. 74) ressalta que “[...] a criatividade é um constructo tão complexo quanto o de inteligência e que não é exclusivo das áreas artísticas, mas indispensável para a própria produção do conhecimento”. A criatividade desperta a originalidade, a flexibilidade do pensamento, o desenvolvimento de pesquisas, produtos e ideias originais pelos alunos (ALENCAR, 2001). Esse é um aspecto que precisa ser considerado na proposta de formação integral do estudante do EMI e que contribui significativamente para o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com AH/SD.

Os três anéis da teoria de Renzulli (2004), são influenciados pelos fatores de personalidade e ambientais para serem desenvolvidos. No entanto, enquanto os traços presentes na habilidade acima da média são mais estáveis em alunos com indicativos de AH/SD, os da criatividade e comprometimento com a tarefa são variáveis e, por isso, é mais difícil de serem observados pelos professores - o que potencializa o papel exercido pela educação (VIEIRA, 2014; VIRGOLIM, 2014). Por isso, a importância de serem realizadas práticas pedagógicas inovadoras, para desenvolvimento desses potenciais, não somente nos alunos com indicativos de AH/SD, mas em todos.

#### 4.3.2 O processo de identificação das AH/SD realizado no *campus* e o Plano de AEE

Nessa subcategoria, o foco é como ocorre o processo de identificação das AH/SD no *campus*, se há clareza da perspectiva teórica adotada, quais os instrumentos utilizados e os encaminhamentos pedagógicos realizados. Os dados foram sistematizados no Quadro 3 (Apêndice G).

Vieira e Freitas (2011) pontuam que as demandas pela identificação de AH/SD podem partir tanto dos familiares quanto da escola, a partir da indicação pelos professores, por exemplo. Nos casos relatados, as demandas para avaliação partiram tanto dos familiares (P1, P5) quanto por indicação do próprio *campus* (P2, P3 e P6). Com base no fato de haver solicitação de identificação partindo dos *campi* é possível considerar que, mesmo que em número muito reduzido e priorizando o tipo acadêmico (REZULLI, 2004), já começa a delinear-se na instituição a observação para os indicativos de AH/SD nos alunos do EMI.

Nos três primeiros relatos (P1, P2 e P3) em que se instalaram processos de

identificação, foi possível identificar aproximação com a perspectiva multidimensional, já que as professoras consideraram para a coleta de dados instrumentos diversificados e diferentes tipos de AH/SD (BRASIL, 2006; GUENTHER, 2000; VIEIRA, 2014). Houve participação dos familiares, docentes e alunos, com aplicação de protocolos (P1 e P2) e realização de entrevistas.

O caso relatado por P1 ocorreu por indicação dos familiares, que encaminharam para o *campus* um relatório da instituição anterior do aluno indicando altos índices acadêmicos; no entanto, ao longo do processo, as AH/SD não foram confirmadas. Diante do fato de P1 não se sentir segura para realizar a identificação (palavras dela), houve colaboração de uma professora de AEE, de outro *campus*, especialista na área das AH/SD, demonstrando uma iniciativa positiva para processos colaborativos entre as profissionais envolvidas.

P2 relata que atualmente têm três estudantes em avaliação de AH/SD no *campus*, além de dois já identificados. Segundo ela, a partir do curso de formação continuada realizado na área, sente-se segura para fazer as identificações. Tanto P2 quanto P3 explicitam que as bases teóricas adotadas para realização da identificação partem da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e da Concepção de Superdotação de Renzulli. P1 e P2 relatam que a avaliação das AH/SD ocorreu com a participação dos discentes, familiares e professores, com a aplicação de protocolos e entrevistas. P3 também defende a participação dos mesmos sujeitos, porém considera que nem sempre é preciso utilizar protocolos, porém que “eles podem ser pensados pela equipe”.

Um dos processos de identificação só foi possível porque P2 observou de forma contínua o comportamento do aluno em sala de aula e, a partir dessa observação, convidou-o para o AEE. A partir da avaliação identificou-o com AH/SD do tipo-acadêmico e do tipo produtivo-criativo (RENZULLI, 2004). Como suplementação curricular, o discente tem realizado monitoria para outros alunos do EMI.

P2 destaca que o plano de AEE é realizado em parceria com os estudantes, valorizando as suas áreas de interesse, demonstrando coerência com Guenther (2000), quando destaca que o plano para o aluno com AH/SD deve prever duas ações: o desenvolvimento de áreas de interesse do estudante como também pontos que ele precisa melhorar. Mas, P2 não se refere ao segundo aspecto citado por Guenther: versar também os pontos em que o aluno precisa melhorar.

A entrevista com P3 demonstrou que no seu *campus* não há nenhum aluno em processo de avaliação das AH/SD. Houve uma indicação de identificação no conselho de classe, porém não foram confirmadas as AH/SD, após a observação dos comportamentos do estudante e entrevista com os familiares. Coerente com a perspectiva multidimensional, ela discorre que a identificação deve acontecer “na observação diária, no relato com os professores, na fala com a família, na conversa com os estudantes. [...] Não trabalhamos na perspectiva de aplicação de teste psicométrico, mas na perspectiva multiprofissional”.

Os próximos relatos diferem dos três primeiros. As professoras pesquisadas P4, P5 e P6 não relatam casos de identificação nos *campi* em que trabalham, mas sim de casos de alunos com indicativos de AH/SD em processo de avaliação (P5 e P6), na perspectiva de “diagnóstico”, e de encaminhamento para avaliação externa ao *campus*. Exemplificando, P4 cita que, eventualmente, para identificação das AH/SD, realizaria uma aproximação com os familiares e, posteriormente, encaminharia o aluno para atendimento em um núcleo específico.

Já P5 traz um relato sobre o processo de avaliação de um aluno com suspeita de AH/SD, em que a demanda surgiu em conversa informal com a mãe do estudante: “Orientamos a mãe, que ela buscasse junto com a psicóloga uma testagem WISC<sup>12</sup>, porque a testagem vai dizer se ele tem AH ou não [...] a gente tem que fazer uma testagem cognitiva” (P5). Também P6 relata o caso de um estudante com indicativos de AH/SD, a partir do conselho de classe. A família do estudante foi orientada a procurar uma avaliação pelo núcleo multidisciplinar do município.

Essas três profissionais consideram ser necessário um “laudo” para confirmar a existência de AH/SD, o que contradiz a nota técnica 04 do MEC, a qual especifica que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)” (BRASIL, 2014, p. 3) para atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, sendo o AEE caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. A concepção de identificação das AH/SD é um processo pedagógico, diferentemente da perspectiva clínica de diagnóstico, visto que as AH/SD não são uma doença, mas sim de características singulares de desenvolvimento do indivíduo (PÉREZ, 2006a; VIEIRA, 2006).

Exatamente por as AH/SD serem características de desenvolvimento, o

---

<sup>12</sup> A Escala de Inteligência Wechsler (WISC) se refere a um tipo de teste psicométrico utilizado entre crianças e adolescentes, para medir a inteligência (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

processo de identificação deverá ser um processo flexível e dinâmico, em que as etapas estejam previstas a partir de uma perspectiva teórica definida. É fundamental a participação da equipe multiprofissional em parceria com os docentes, os familiares e os próprios alunos. No entanto, para isso, é importante a sensibilização e formação continuada de todos os profissionais envolvidos, principalmente dos docentes, que assumem a função de protagonistas em todo o processo (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; PÉREZ, 2006b; VIEIRA, 2006; VIEIRA; FREITAS, 2011).

A partir das entrevistas, foi possível perceber que não há um posicionamento único em relação aos conceitos de inteligência e de AH/SD entre as profissionais, o que pode ocasionar encaminhamentos diferentes. No entanto, a identificação das AH/SD precisa, precipuamente, partir de uma escolha teórica sobre o conceito de inteligência que dê subsídios à concepção de AH/SD (VIEIRA; FREITAS; 2011). Os instrumentos utilizados para identificação e as propostas de atendimento devem ser coerentes com essa escolha teórica e devem estar previstos no parecer pedagógico (PÉREZ; FREITAS; 2016).

As respostas das entrevistadas indicam proximidade das profissionais a perspectivas teóricas diferentes a respeito do conceito de inteligência e de AH/SD: o paradigma multidimensional (P1, P2 e P3) e o paradigma tradicional (P4, P5 e P6). Os procedimentos adotados por P1, P2 e P3 nos processos de identificação das AH/SD se aproximam da concepção de inteligência e de AH/SD no paradigma multidimensional, já que foram utilizados inúmeros instrumentos para coleta de dados na avaliação das AH/SD. São indicadas as perspectivas teóricas adotadas (Gardner e Renzulli) por P2 e P3, embora P1 não a relate de forma consciente.

Já P4, P5 e P6 se aproximam da perspectiva tradicional e psicometricista, pois indicam a necessidade de aplicação de testes psicométricos ou esperam que algum profissional especializado produza um laudo de AH/SD. Vieira e Freitas (2011, p. 53) consideram que “[...] os testes psicológicos de inteligência verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, mas, por outro, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, na criatividade, nas expressões artísticas, na música, dentre outras”. Por isso, realizar a identificação com base em testes psicométricos é limitado, já que não é possível o reconhecimento de potencialidades do indivíduo em sua totalidade e em áreas diversas, tampouco o reconhecimento de diversos tipos de AH/SD (BRASIL, 2006; PÉREZ, 2008; VIEIRA; FREITAS, 2011).

É importante ressaltar que os casos observados em que se instalaram processos de identificação foram coordenados por professoras de AEE com especialização na área das AH/SD, com exceção do caso relatado por P1, mas que contou também com a parceria com outra professora especialista na área. Isso demonstra o quão importante é a formação específica na área, assim como a possibilidade de parceria entre as profissionais de AEE da própria instituição.

#### 4.4 Do produto educacional

Serão pontuadas, a seguir, as necessidades levantadas pelas professoras de AEE participantes da pesquisa relativas às AH/SD que pudessem ser incorporadas ao e-book. As respostas obtidas nas entrevistas foram sistematizadas no Quadro 4 (Apêndice H).

A importância do material, bem como a possibilidade de contribuição do mesmo para formação continuada dos profissionais, foi destacada por todas as entrevistadas. Os temas predominantes nas falas fazem referência ao processo de identificação das AH/SD (mais pontuado também nos questionários) e em propostas de enriquecimento curricular, considerando o EMI e a EPT.

A análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas nortearam a elaboração do e-book, que apresentou como meta utilizar linguagem dialógica, convidativa à leitura, embora preservando o rigor científico. Constatou-se que uma das dificuldades encontradas no tema é em relação ao processo de identificação das AH/SD. Por isso, no produto educacional, são sugeridas etapas e instrumentos para identificação das AH/SD com base nos estudos de Pérez e Freitas (2016). As autoras sugerem instrumentos de identificação elaborados a partir dos constructos teóricos de Gardner e Renzulli.

Para atender a realidade dos cursos ofertados no EMI do IFC, o material foi pensando, articulando-se a educação profissional e a educação especial, inclusive, apresentando a trajetória histórica dessas duas modalidades de ensino.

#### 4.5 Produto educacional: aplicação e avaliação

O produto educacional proposto em formato de e-book e intitulado “Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições” foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados realizadas.

Faz-se necessário explicar a necessidade de mudança da forma de aplicação do produto, que inicialmente ocorreria por meio de um curso de formação continuada com a equipe de AEE do *campus* São Francisco do Sul. O e-book seria o material de apoio para os cursistas, que o avaliariam e sugeririam alterações.

No entanto, em virtude da situação de calamidade pública e pandemia causada pelo coronavírus (COVID – 19), e em atendimento aos decretos estaduais de Santa Catarina (SC), as atividades presenciais dos cursos do IFC foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020, mediante deliberação do Conselho Superior (Consuper) expressas na Resolução nº 018/2020 (IFC, 2020). Diante desse contexto, a forma de aplicação do produto precisou ser alterada.

Após a diagramação (utilizando uma linguagem dialógica), o e-book e o formulário para avaliação foram enviados por e-mail, para todos os profissionais integrantes das equipes de AEE dos 15 *campi* do IFC (muitos já haviam participado na aplicação do questionário ou nas entrevistas). No corpo do e-mail, a pesquisadora explicou a alteração do modo de aplicação e solicitou aos profissionais que realizassem a leitura do material, que seguiu em anexo, e posteriormente, respondessem ao formulário de avaliação (disponível no link gerado pelo Google Form's). A pesquisadora se colocou à disposição por e-mail e celular para conversar com qualquer um dos profissionais que receberam o formulário, caso eles desejassem. Algumas pessoas entraram em contato, inclusive elogiando o material e fazendo algumas sugestões.

O processo de avaliação do e-book (resposta do formulário pelos profissionais) foi realizado entre os dias 27 de abril e 10 de maio de 2020. Dos 42 profissionais que receberam o e-book, 27 responderam as questões propostas, o que corresponde a quase 65% da amostra, superando as expectativas para esse tipo de avaliação. As perguntas e respostas encontram-se no Apêndice I.

Um dos itens de avaliação do produto educacional (Apêndice J) foi com relação à legibilidade, à dialogicidade e à facilidade de leitura. As avaliações indicaram que o material atende a esses critérios, sendo claro e de fácil leitura por todos os que responderam o formulário.

Os componentes das equipes de AEE que avaliaram o e-book consideraram relevante o texto apresentado em que há relação entre educação especial e EPT, afirmando nunca terem visto essa relação em outros materiais. Como a pesquisa inicial demonstrou que a maior dificuldade citada se refere à identificação das

AH/SD, uma das questões do formulário buscou verificar se o e-book correspondeu às expectativas dos leitores em relação a isso, obtendo 77.8% de aprovação. Na pergunta de resposta aberta (questão 10), na qual havia espaço para serem feitos comentários, sugestões, elogios ou críticas ao material, houve várias referências ao fato de as sugestões de encaminhamentos poderem auxiliar na constituição de um novo olhar para identificação dos estudantes com AH/SD. Merece citar nesse sentido o texto de uma professora de AEE: “O organograma proposto no e-book, para identificar as AH/SD, bem como, os materiais indicados (questionários) serão utilizados em minha prática profissional junto com a equipe de AEE do *campus*”.

Outra questão procurou verificar se o e-book poderia ser um recurso válido para momentos de formação continuada para as equipes de AEE (objetivo inicial desta pesquisa), sendo que 85.2% dos respondentes assinalaram que sim, conforme se verifica no relato: “O e-book colabora com a formação continuada e processos de construção e reconstrução do trabalho do AEE. Com certeza será muito bem utilizado, pois é bem completo, de fácil interpretação e análise”. Em outro relato, a professora de AEE considera que o material:

[...] apresenta-se como uma importante ferramenta a ser estudada pelos professores do AEE e demais docentes que buscam ampliar seus conhecimentos em relação ao tema. Outro ponto relevante é a importância do tema apresentado, visto que, existe uma invisibilidade desses estudantes na sociedade em geral.

A questão 9 procurou saber se as contribuições trazidas, a partir das propostas pedagógicas articuladas ao EMI, podem ajudar no trabalho dos profissionais, e 81,5% dos profissionais consideraram que sim. Muitos relatos indicam a importância do material ser disponibilizado assim que concluído e como instrumento facilitar da prática pedagógica, como se observa no relato: “[...] se aproxima muito da nossa realidade”, com possibilidade de ser utilizado “como referência em pesquisas e atividades no IFC”.

Apesar das percepções positivas dos que responderam ao formulário, chamou atenção a avaliação de uma professora de AEE, que é cega, alertando para a necessidade de melhorar a acessibilidade para pessoas cegas (áudio-descrição de imagens e tabelas), embora a mesma docente considere muito bons alguns recursos de funcionalidade – como hiperlinks – presentes no e-book.

Algumas alterações foram realizadas no material a partir de indicação dos relatos, mas tendo em vista o prazo para conclusão do mestrado, a áudio descrição

e a descrição das imagens não foram incluídas no e-book. Por isso, assume-se o compromisso de fazê-las para uma segunda edição.

Encerrando essa seção, é relevante citar que, a partir do retorno obtido no formulário de avaliação, é possível assumir que o modo como ocorreu a aplicação, embora diverso do que foi inicialmente projetado, atingiu um número maior de pessoas, constituindo-se por si só, em um processo formativo.

## 5 CONCLUSÕES

O EMI, como possibilidade de aproximação com a educação integral mesmo nos limites da realidade atual, intenciona favorecer a formação das pessoas em suas múltiplas possibilidades, tendo como horizonte o rompimento com a fragmentação do saber e a dualidade estrutural. No caso da integração com a EPT, defende a educação de pessoas que não sejam formadas estritamente para o mercado de trabalho, embora não se deixe de considerar a necessidade de inserção laboral das classes que vivem do trabalho<sup>13</sup>. Trata-se de favorecer o “[...] domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1061), bem como oportunizar a todos, a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, independentemente de suas condições, respeitando a diversidade e a diferença.

Os princípios da educação integral se alinham aos promulgados em prol da educação inclusiva, levando ao reconhecimento dos direitos do público da educação especial, e dentro desse grupo, dos alunos com AH/SD. Essa pesquisa procurou trazer os percursos históricos dessas duas modalidades de ensino, educação profissional e educação especial, bem como propor as interlocuções possíveis entre o atendimento aos alunos com AH/SD no EMI.

Partindo do que foi defendido, partiu-se da investigação de quais seriam os conhecimentos sobre as AH/SD necessários aos profissionais integrantes das equipes de AEE, para favorecer a inclusão desses estudantes nos cursos no EMI do IFC.

A partir da análise dos dados coletados, por meio de questionários e entrevistas, foi possível compreender o nível de conhecimento dos profissionais das equipes de AEE sobre as AH/SD, investigar como é realizado o processo de identificação do estudante com AH/SD nos *campi* da instituição, mapear a perspectiva teórica e os instrumentos utilizados, as propostas pedagógicas realizadas, bem como realizar o levantamento das principais necessidades a serem incorporadas no produto educacional.

É possível considerar, a partir da análise dos dados, que ainda é preciso

---

<sup>13</sup> Classes que vivem do trabalho é uma expressão cunhada por Ricardo Antunes com o objetivo de ampliar e atualizar o conceito de trabalhadores.

avançar em alguns aspectos para que estudantes com AH/SD tenham garantidos o direito à educação integral, mesmo reconhecendo que na instituição movimentos para garantia da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial já vem sendo realizados, como, o regulamento específico do AEE e a previsão da equipe multiprofissional em cada *campi*.

A atuação dos profissionais vinculados as equipes de AEE é fundamental no processo de identificação das AH/SD, na perspectiva multidimensional. No entanto, a coleta de dados realizada permite dizer que é ainda reduzido o número de alunos com AH/SD que já foram identificados nos *campi* da instituição. Por isso, avanços precisam ser delineados, auxiliando na superação da invisibilidade e na efetiva inclusão desses estudantes.

Nesse contexto, essa pesquisa evidencia como fundamental a necessidade de formação continuada para os profissionais da instituição sobre a temática das AH/SD, e sendo assim, o produto educacional elaborado traz a possibilidade de contribuir com esse processo.

É preciso pontuar que algumas barreiras, como as atitudinais, presença de mitos e dúvidas em relação a como identificar o estudante e falta de formação específica na área, dificultam que a identificação do estudante com AH/SD, etapa também prevista no AEE, ocorra de forma efetiva na instituição. Como consequência, podem ocorrer limitações para utilização de recursos e metodologias adequadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com AH/SD, dificultando sua inclusão e o alcance da educação integral preconizada no EMI.

Percebeu-se que ainda não existe uma concepção teórica única entre os profissionais das equipes de AEE dos diversos *campi*, no que se refere aos conceitos de inteligência e de AH/SD, o que, conseqüentemente, produz encaminhamentos diferenciados no interior do IFC. Ainda está presente a percepção reducionista de entendimento de inteligência, na concepção clínica, de diagnóstico, que dificulta o reconhecimento das AH/SD em diversas áreas do conhecimento e diferentes inteligências. Por outro lado, a concepção multidimensional das AH/SD, também presente, delinea avanços na instituição, visto que ao se considerar diferentes tipos de AH/SD se faz possível o reconhecimento desses estudantes, bem como o atendimento adequado de suas necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Para reconhecimento das AH/SD, na perspectiva multidimensional, conforme

defendido nessa pesquisa, é fundamental que os comportamentos indicativos sejam observados de forma contínua e prolongada pelos professores e pela equipe responsável pela identificação e isso requer formação específica na área por todos os profissionais.

Reitera-se, assim, a necessidade de formação inicial e continuada sobre as AH/SD, objetivo para o qual foi elaborado o e-book proposto como produto educacional atrelado a essa pesquisa, não somente para os profissionais integrantes das equipes de AEE, mas também para os professores do EMI.

A aplicação do produto, embora alterada de maneira abrupta e inesperada, se revelou muito positiva, pois ampliou para todos os *campi*, a possibilidade de conhecimento do e-book, entre os profissionais integrantes das equipes de AEE. Nesse sentido, atingiu um público maior daquele previsto na estratégia inicial de aplicação.

Contudo, é oportuno ressaltar que os instrumentos propostos para identificação das AH/SD adotados no produto educacional são sugestões e que a aplicabilidade do material requer, de antemão, que sejam realizadas formações, estudos e discussões sobre a temática.

Ressalta-se ainda que o atendimento a todos os estudantes do EMI, inclusive aqueles com AH/SD, requer propostas pedagógicas que contemplem a formação para a integralidade do ser humano. Portanto, mesmo assumindo a importância da formação continuada dos profissionais para favorecer o reconhecimento e a identificação dos alunos com AH/SD, é preciso ter claro que há outros fatores intervenientes nesse processo. É preciso repensar a prática pedagógica, questionar e superar a dissociação entre saberes gerais e profissionais, buscar o desenvolvimento do potencial criativo, de ideias inovadoras baseadas nos conhecimentos assimilados, os quais podem colaborar para solução de problemas e desafios presentes na realidade.

São desafios, mas também possibilidades. O IFC tem a possibilidade de auxiliar o desenvolvimento da formação profissional para estudantes com AH/SD de forma contextualizada, potencializado suas áreas de interesse, utilizando os recursos humanos e tecnológicos disponíveis, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, da verticalização do ensino, monitorias, tutorias, entre outras. As propostas de enriquecimento curricular podem favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

Nas palavras de Renzulli (2004, p. 121): “A maré eleva todos os navios”, ou seja, independentemente de quem são ou como são, todos os alunos podem ser beneficiados quando o ensino é de qualidade, ampliando e potencializando a formação profissional dos estudantes.

Como mais um elemento que pode contribuir com esse processo, que é muito maior, o e-book elaborado por intermédio desta pesquisa abre espaço para muitas possibilidades: discutir e resgatar a importância do reconhecimento do estudante com AH/SD, que quase sempre fica esquecido diante dos demais atendidos pela educação especial; colaborar com a formação de todos profissionais dos *campi* do IFC, envolvidos com a construção de uma escola inclusiva. Traz também a possibilidade de reflexão da prática pedagógica, vislumbrando avanços nos processos inclusivos desses estudantes, já que essa temática é pouco pesquisada e conhecida, inclusive na educação profissional. Finalmente, esse produto, sempre em produção e nunca acabado, já que o conhecimento avança, poderá também auxiliar outras instituições da rede federal ofertantes do EMI.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.  
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

ARAÚJO, R. M. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. 1ª ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, vol. VII).

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasil: Senado Federal: 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talento**. Brasília: MEC; SEF; SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto 2208 de 17 de abril de 1997**. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto 5154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de aluno com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008a.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008b

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2009.

BRASIL. **Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC; SECADI; DPEE, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos – UFSM, 2018.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GERMANI, L. M. B.; COSTA, M. R. N.; VIEIRA, N. J. W. Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e novas perspectivas. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

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

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Portaria Normativa 04 de 29 de janeiro de 2018**. Blumenau/SC: 2018a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas**: NAPNE/Reitoria. Relatório 2017. Blumenau/SC: 2018b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal Catarinense, 2019-2023**. Blumenau: IFC, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio**. Blumenau: IFC, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução nº 18 de 2020 – Consuper**. Blumenau: IFC: 2020.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco, 2011.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 63, p. 1057-

1080, out./dez. 2015.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273 – 284, 2008.

NEGRINI, T. Uma análise das experiências pedagógicas e sociais de um aluno com características de altas habilidades/superdotação. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011.

NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Alegre, Faculdade de Educação. PUC-RS, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006a.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006b.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set/dez. 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32., Caxambu. **Anais** [...]. p. 1-17. Caxambu, 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul-set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set/dez. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: IF-PR, 2014.

RAMOS, M. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 59-76, 2016.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, n. 25, p. 59-71, 2005.

RECH, A. J. D. A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação.** Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, p. 11-36, 2014.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1º ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, N. J. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2005.

VIEIRA, N. J. W. Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação na educação infantil. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006.

VIEIRA, N. J. W. Altas habilidades/superdotação. *In*: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: CE – Laboratório de Pesquisa e Documentação; UFSM, 2014.

VIEIRA, N. J. W. O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 27, n. 50, p. 581-560, set./dez. 2014.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS DAS EQUIPES DE AEE**

Blumenau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Prezado(a) servidor(a) do IFC:

---

Somos integrantes do Projeto de pesquisa intitulado “Compreender para reconhecer e identificar alunos com altas habilidades/superdotação na educação profissional e tecnológica” inserido na linha de pesquisa “Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, o qual está, por sua vez, atrelado ao Mestrado Profissional em rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Vimos por meio deste convidá-la(o) a responder um questionário, estratégia que compõe a coleta de dados para a pesquisa acima citada, que tem como objetivo compreender como se dá a inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação no IFC. Partindo da dificuldade em identificar as altas habilidades/superdotação na instituição escolar, a pesquisa tem como objetivo, após pesquisa bibliográfica e coleta de dados, a estruturação de um manual de orientações sobre altas habilidades. Justifica-se, portanto, a importância da elaboração do manual de orientações sobre alunos com altas habilidades/superdotação, já que ele poderá contribuir para que a equipe de Atendimento Educacional Especializado - AEE visualize ações que favoreçam intervenções didático-pedagógicas facilitadoras do processo de ensino - aprendizagem para esses alunos.

Um dos métodos utilizados para realização desta pesquisa é a coleta de dados por meio de um questionário sobre o tema: altas habilidades/superdotação. Assim, sua participação consistirá apenas no preenchimento do questionário, o qual fornecerá subsídios para elaboração do produto educacional. Mesmo assim, estamos cientes que a sua participação nesta pesquisa tem o risco de lhe causar cansaço físico, ao exigir um tempo para respondê-la.

Afirmamos que ficaremos atentos às possíveis providências frente aos riscos, garantindo o acesso aos resultados, minimizando os possíveis desconfortos, garantindo liberdade para que não responda às questões que considerar constrangedoras, assegurando a confidencialidade e a privacidade, e garantindo que

o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano a você pela participação nesta pesquisa. Em casos de danos decorrentes da pesquisa, você será indenizado nos termos da lei.

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para elaboração do produto educacional – manual de orientações sobre alunos com altas habilidades/superdotação para os profissionais da instituição.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda que sua participação é voluntária e sem qualquer remuneração. Garantimos a privacidade das respostas que você der, pois os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma, o anonimato será garantido. Apesar disso, se você tiver algum dano decorrente da pesquisa terá direito a indenização. Você terá acesso a todas as etapas dessa pesquisa e terá a liberdade de desistir de participar dela a qualquer momento. Sua participação é voluntária e o fato de não desejar participar não lhe acarretará nenhuma penalidade.

Os pesquisadores serão os únicos que terão acesso aos dados da pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Os resultados da pesquisa originarão um artigo e um produto educacional como requisito para conclusão do Mestrado. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando ela estiver finalizada.

Informamos que você tem a garantia de acesso – através dos nossos dados abaixo – em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer dúvida com relação à pesquisa. Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalidade.

Informamos ainda que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), que tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- *Campus* Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br).

Nós nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através do relatório final da pesquisa e, possivelmente por um artigo que expresse nossas conclusões.

A seguir, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado, caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma. Informamos também que serão impressas duas cópias desse termo, sendo que uma ficará conosco (pesquisadores) e outra com você (sujeito da pesquisa).

Desde já, agradecemos sua colaboração e participação.

Atenciosamente:

Inge Renate Frose Suhr

CPF:

Fone:

Email:

Endereço:

Assinatura:

Caroline Resende Zago

CPF:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Assinatura:

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, declaro meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

Nome do participante da pesquisa

---

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUADRO 1: PROFISSIONAIS INTEGRANTES DAS EQUIPES DE AEE NOS CAMPI DO IFC

Quadro 1 – Profissionais integrantes das equipes de AEE em cada *campi* no IFC (2019)

| <i>Campus</i>        | Participantes da equipe de AEE   |
|----------------------|--|
| Abelardo Luz         | 1 psicólogo e dois TAEs  |
| Araquari             | Professora de educação especial<br>Professora de AEE<br>Psicólogo e pedagogo |
| Blumenau             | Professora de educação especial<br>Psicólogo e pedagogo                      |
| Brusque              | Psicólogo e pedagogo   |
| Camboriú             | Professora de educação especial<br>Psicólogo e pedagogo                      |
| Concórdia            | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |
| Fraiburgo            | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |
| Ibirama              | Psicólogo e pedagogo   |
| Luzerna              | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |
| Rio do Sul           | Professora de educação especial<br>Psicólogo e pedagogo                      |
| Santa Rosa do Sul    | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |
| São Bento do Su      | Psicólogo e pedagogo   |
| São Francisco do Sul | Psicólogo e pedagogo   |
| Sombrio              | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |
| Videira              | Professor de AEE, psicólogo e pedagogo                                       |

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020).

## **APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE AEE**

Blumenau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Prezado(a) servidor(a) do IFC:

---

Somos integrantes do Projeto de pesquisa intitulado “Compreender para reconhecer e identificar alunos com altas habilidades/superdotação na educação profissional e tecnológica” inserido na linha de pesquisa “Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, o qual está, por sua vez, atrelado ao Mestrado Profissional em rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Vimos, por meio deste, convidá-la(o) a responder um questionário e ceder uma entrevista, estratégias que compõem a coleta de dados para a pesquisa acima citada, que tem como objetivo compreender como se dá a inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação no IFC. Partindo da dificuldade em identificar as altas habilidades/superdotação na instituição escolar, a pesquisa tem como objetivo, após pesquisa bibliográfica e coleta de dados, a estruturação de um manual de orientações sobre altas habilidades. Justifica-se, portanto, a importância da elaboração do manual de orientações sobre alunos com altas habilidades/superdotação, já que ele poderá contribuir para que a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) visualize ações que favoreçam intervenções didático-pedagógicas facilitadoras do processo de aprendizagem para esses alunos.

Um dos métodos utilizados para realização desta pesquisa é a coleta de dados por meio de um questionário e de uma entrevista semiestruturada sobre o tema altas habilidades/superdotação. Assim, sua participação consistirá apenas no preenchimento do questionário e na participação da entrevista. Mesmo assim, estamos cientes que a sua participação nesta pesquisa tem o risco de lhe causar cansaço físico, ao exigir um tempo para respondê-la.

Afirmamos que ficaremos atentos às possíveis providências frente aos riscos, garantindo o acesso aos resultados, minimizando os possíveis desconfortos, garantindo liberdade para que não responda às questões que considerar constrangedoras, assegurando a confidencialidade e a privacidade, e garantindo que

o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano a você pela participação na pesquisa. Em casos de danos decorrentes da pesquisa, você será indenizado nos termos da lei.

Caso você concorde em participar, será realizada uma entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcrita e analisada pelos pesquisadores. Para tanto, será garantido um ambiente reservado e seguro para o que for gravado. Também informamos para sua ciência, que a sua participação na entrevista poderá apresentar alguns riscos, como a exposição possível de discriminação, bem como com relação a estigmatização dos conteúdos revelados em seu depoimento. Para diminuir as chances desses riscos acontecerem, serão tomadas as seguintes providências: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, esforço para realizar a entrevista no tempo mais breve possível para responder aos objetivos da pesquisa; garantia de que a pesquisadora seja habilitada ao método de coleta de dados; a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegura-se o direito de negar a utilização de gravadores; assegura-se a privacidade, uma vez que os participantes não serão identificados; será garantido o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do participante.

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para elaboração do produto educacional – manual de orientações sobre alunos com altas habilidades/superdotação para os profissionais da instituição.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda que sua participação é voluntária e sem qualquer remuneração. Garantimos a privacidade das respostas que você der, pois os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma, o anonimato será garantido. Apesar disso, se você tiver algum dano decorrente da pesquisa terá direito a indenização. Você terá acesso a todas as etapas dessa pesquisa e terá a liberdade de desistir de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não desejar participar não lhe acarretará nenhuma penalidade.

Os pesquisadores serão os únicos que terão acesso aos dados da pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Seu nome ou o

material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Os resultados da pesquisa originarão um artigo e um produto educacional como requisito para conclusão do mestrado. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando ela for finalizada.

Informamos que você tem a garantia de acesso – por meio dos nossos dados abaixo – em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer dúvida com relação à pesquisa. Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalidade.

Informamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), que tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- *Campus* Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br).

Nós nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através do relatório final da pesquisa e, possivelmente por um artigo que expresse nossas conclusões.

A seguir, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação. Informamos também que serão impressas duas cópias desse termo, sendo que uma ficará conosco (pesquisadores) e outra com você (sujeito da pesquisa).

Desde já, agradecemos sua colaboração e participação.

Atenciosamente:

Inge Renate Frose Suhr

CPF:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Assinatura:

Caroline Resende Zago

CPF:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Assinatura:

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, declaro meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

Nome do participante da pesquisa

---

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ - ENTREVISTA

Eu, \_\_\_\_\_(nome do participante da pesquisa), depois de entender os riscos e os benefícios que a pesquisa intitulada “Compreender para reconhecer e identificar alunos com altas habilidades/superdotação na educação profissional e tecnológica” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, as pesquisadoras Inge Renate Frose Suhr e Caroline Resende Zago a realizarem a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citadas em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade dos pesquisadores da pesquisa, e após esse período, serão destruídos;
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, declaro meu consentimento em autorizar a gravação da entrevista semiestruturada, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Desde já, agradecemos sua colaboração e participação.

Atenciosamente:

Inge Renate Frose Suhr

CPF:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Assinatura:

Caroline Resende Zago

CPF:

Fone:

E-mail:

Endereço:

Assinatura:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

Nome do participante da pesquisa

---

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DE AEE

1. Conte um pouco sobre você: sua formação, experiência em AEE, quanto tempo está no IFC.
2. Você tem alguma formação específica no tema das Altas Habilidades/Superdotação?
3. No *campus* em que você atua há aluno identificado com AH/SD no Ensino Médio Integrado?
4. Como vocês lidaram com isso? Alguém do *campus* tem conhecimento sobre o assunto? Que dúvidas tiveram?
5. Já aconteceu de algum professor do EMI ou outro profissional do *campus* levantar a hipótese de haver um aluno com AH/SD? Quais foram os encaminhamentos?
6. E se de repente aparecesse um caso assim no *campus*, como você imagina que agiria?
7. Você já participou de algum processo de identificação de AH/SD no *campus*? Há utilização de algum protocolo específico? Por quê?
8. Como ocorre o AEE com o aluno já identificado AH/SD ou com aquele em processo de identificação? Que estratégias são utilizadas?
9. Conte um pouco como os professores do *campus* lidam com o fato de haver alunos com AH/SD e como se relacionam com o AEE.
11. Você se sente segura para identificar um aluno que apresente indicativos de AH/SD?
12. Como é o trabalho com os outros profissionais integrantes das equipes de AEE? E com os professores?
13. Pensando no IFC, que oferta o Ensino Médio Integrado, haveria alguma proposta diferenciada a ser realizada pelo AEE, pensando na formação integral e omnilateral?
14. O que você considera importante para ser inserido no produto educacional que será proposto, pensando nas AH/SD e no Ensino Médio Integrado?

**APÊNDICE F – QUADRO 2: SÍNTESE DAS RESPOSTAS OBTIDAS NA  
APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS INTEGRANTES DAS EQUIPES  
DE AEE DO IFC**

Quadro 2: Síntese das respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários aos integrantes das equipes de AEE do IFC

| Categorias             | Perguntas do questionário  | Respostas do questionário   |
|------------------------|--|---|
| Perfil profissional    | 1. Qual seu cargo no IFC?  | 7,1% assistente social<br>35,7% professor de AEE<br>28,6% pedagogo<br>21,4% psicólogo<br>7,1% professor de educação especial<br>0% TAE  |
|                        | 2. Você tem alguma formação em educação especial?  | 85,7% sim<br>14,3% não  |
|                        | 3. Qual o tipo de formação em educação especial?   | 58,3% - Curso de Curta duração<br>58,3% - Palestras e Seminários<br>50% - Pós Graduação na área de Ed. Especial<br>33,3% - Licenciatura em Educação Especial  |
|                        | 4. Já realizou algum curso ou formação específica na área das AH/SD?                     | 71,4% - Sim<br>24,6% - Não  |
|                        | 5. Já participou de alguma formação no <i>campus</i> , com a equipe de AEE, sobre AH/SD? | 92,9% Não<br>7,1% Sim   |
| Concepções sobre AH/SD | 6. Palavras que vem a mente quando pensa em um estudante com AH/SD (cite três)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidade, hiperfoco, autonomia, interesses diversos.</li> <li>- Capacidade acima da média em alguma área.</li> <li>- Coeficiente de inteligência acima da média, superdotado, gênio.</li> <li>- Desempenho, potencialidade, talento.</li> <li>- Educação Especial, Genialidade, Inclusão.</li> <li>- Conhecimento amplo de determinado tema; ritmo acelerado.</li> <li>- Capacidade, talento e curiosidade.</li> <li>- Aptidão; criatividade; capacidade; potencialidade; desempenho significativo.</li> <li>- Inteligência, artes, liderança.</li> <li>- dificuldades; avaliação; anonimato.</li> <li>- Inteligência, AEE, suplementação curricular.</li> <li>- criatividade - resolutividade - boa memória.</li> <li>- facilidade de aprendizagem, domínio de conteúdos com facilidade, desenvolvimento acima da média.</li> <li>- alta capacidade; talento; desempenho elevado.</li> </ul> |
|                        | 7. Você considera que um aluno com altas habilidades/superdotação obtém altos índices de | - 92,9% - Não<br>- 7,1% - Sim   |

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
|                     | rendimento em todas as áreas do conhecimento?  |  |
| O AEE para as AH/SD | 8. Você sabe dizer se no <i>campus</i> há aluno(s) identificado(s) com altas habilidades/superdotação?   | - 35,7% - Sim<br>- 64,3% - Não   |
|                     | Em caso positivo, sabe informar quantos alunos do <i>campus</i> têm identificação de altas habilidades/superdotação?                                     | - 55,5% - 0 aluno<br>- 33,3% - 3 alunos<br>- 11,1% - 1 aluno   |
|                     | 9. Já foi feita a identificação de algum aluno com altas habilidades/superdotação pelo <i>campus</i> ?   | - 51,7 % - Não<br>- 21,4% - não soube informar<br>- 21,4% - Sim  |
|                     | 10. Se sim, quais os instrumentos utilizados?  | - Um estudante buscou o setor nesse fim de ano informando já ter acelerado o ensino fundamental. Estaremos no próximo ano 2020 levantando os instrumentos para a avaliação de superdotação.<br>- Protocolo de avaliação aplicado com o estudante, após indicação de altas habilidades recebida pela escola na qual ele concluiu o ensino fundamental.<br>- Eu não tenho muito conhecimento sobre o assunto, mas a professora de AEE do <i>campus</i> tem muito conhecimento sobre altas habilidades.<br>- nenhum<br>- Estamos com dois estudantes, no momento atual sob investigação.<br>- Solicitação de avaliação cognitiva externa a escola.  |
|                     | 11. Existe algum instrumento de identificação adotado pela equipe de AEE ou pelo <i>campus</i> ?   | - 71,4% - Não<br>- 28,6% - Sim   |
|                     | 12. Quais as estratégias utilizadas no seu <i>campus</i> pela equipe de AEE no atendimento aos alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação ? | - Não tem nenhuma estratégia formalizada, a partir dos apontamentos do conselho de classe, entrevistas com pais...<br>- Não possuímos alunos identificados com altas habilidades/superdotação em nosso <i>campus</i> .<br>- Estamos construindo e levantando os instrumentos para iniciar avaliação em 2020, dada a possibilidade apresentada por um estudante que denotou essa capacidade de superdotação.<br>- Quando tivermos um estudante identificado com altas habilidades, inicialmente elaboraremos o plano de AEE, com primeira entrevista e estudo de caso, para organizar as estratégias de suplementação curricular na(s) área(s) que ele apresenta desenvolvimento potencializado. Essa suplementação poderá se dar em atividades desenvolvidas no próprio <i>campus</i> ou então em parcerias com outras instituições de ensino, especialmente universidades, em |

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
|                     |  | <p>programas de iniciação científica, grupos de estudo e/ou pesquisa, projetos de extensão, por exemplo. Também trabalharemos com os docentes dos componentes curriculares para apresentar as características do estudante e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, planejando em conjunto as atividades/conteúdos suplementares que podem ser ofertados ao estudante durante as aulas e os atendimentos de monitoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há.</li> <li>- Pela própria normativa do Atendimento Educacional Especializado vieram em anexo os protocolos de encaminhamento e alguns roteiros.</li> <li>- Organização de estudos. Prioridades de estudos. Acompanhamento psicológico e emocional. Encaminhamento para projetos de interesse do aluno. Técnicas de estudo.</li> <li>- Em um primeiro momento é realizada uma entrevista junto com a equipe de saúde. Posteriormente, é realizada entrevista com a Orientação Educacional, onde é coletada mais informações. Após esse diálogo os estudantes são encaminhados para os devidos setores. Quando chegam ao AEE, após encaminhamento para avaliação (estudante sem laudo), iniciamos um diálogo com o estudante, juntamente com toda equipe escolar, coletando dados mais específicos junto aos professores a respeito de como se apresenta em sala de aula, bem como com o setor de psicologia. Dessa forma, após várias observações, é construído um parecer da equipe do AEE e encaminhado para avaliação psicológica clínica, para uma análise qualitativa/quantitativa, com intuito de realizar maiores investigações para verificação dos apontamentos observados.</li> <li>- nenhuma</li> <li>- Avaliação; orientação aos docentes; acompanhamento do aluno.</li> <li>- Suplementação curricular por meio de parcerias internas e externas ao <i>campus</i>, apoio psicológico se necessário, orientação aos pais e acompanhamento do desempenho do estudante.</li> <li>- Ainda não demandado</li> <li>- Não possuímos alunos identificados com altas habilidades/superdotação.</li> <li>- Não há alunos identificados.</li> </ul> |
| Produto educacional | 13. Caso participasse de uma formação sobre Altas Habilidades/Superdotação que tema seria mais relevante pra você? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como se realiza a identificação – 71%</li> <li>- Saber sobre os encaminhamentos pedagógicos – 57,1%</li> <li>- Conhecer principais características emocionais, sócias e intelectuais de estudantes com AH/SD – 50%</li> <li>- Normativas legais – 14,3%</li> <li>- Todas as anteriores – 50%</li> <li>- Outros - 14%</li> </ul>   |
|                     | 14. Caso tenha assinalado outros, cite qual (is)   | - Precisamos compreender que o parecer psicológico com avaliação qualitativa e quantitativa é de bastante importante   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>para que as hipóteses levantadas não fiquem apenas nos discursos pedagógicos - "achismo".</p> <p>- Na história da humanidade, a serviço de quem e de quê estiveram e estão as altas habilidades? Para a produção de tecnologias que excluem a maioria da população das condições mínimas de vida? Para o poderio indiscriminado da indústria farmacêutica e de agrotóxicos? Para a indústria bélica? Para a concentração da riqueza? Para a destruição da vida e do planeta?</p> |
|--|--|---|

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020).

## APÊNDICE G – QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DAS AH/SD E O PLANO DE AEE PARA ESTUDANTES DO EMI

Quadro 3 – Identificação das AH/SD e o Plano de AEE para estudantes do EMI

| Professoras   | P1  | P2  | P3  | P4  | P5   | P6   |
|---|---|---|---|---|--|--|
| <b>Aluno identificado com AH/SD pelo <i>campus</i> no EMI</b> | Nenhum aluno identificado.  | Dois alunos identificados e três em processo de avaliação               | Nenhum aluno identificado   | Nenhum aluno identificado                 | Nenhum aluno identificado  | Nenhum aluno identificado  |
| <b>Alunos com suspeitas de AH/SD (EMI)</b>                    | O aluno com suspeita não foi identificado com AH/SD                     | Três alunos em processo de avaliação                                    | O caso relatado pela pesquisada não foi confirmado  | Um aluno, mas não encaminha do para o AEE | Um aluno com suspeita  | Um aluno em processo de avaliação  |
| <b>Perspectiva teórica adotada</b>                            | Multidimensional  | Multidimensional: a partir de Gardner e Renzulli                        | Multidimensional: a partir de Gardner e Renzulli  | Não soube informar                        | Psicométrica (tradicional)   | Não soube informar   |
| <b>Instrumentos utilizados na identificação das AH/SD</b>     | Entrevista com o aluno, mas não se evidenciou características de AH/SD. | Entrevistas com alunos, pais e familiares; protocolos de identificação. | Entrevista com o aluno, professores e os familiares. Não houve utilização de protocolos. suporte com a pedagoga e a psicóloga | Não se aplica                             | O estudante foi encaminhado para uma avaliação externa ao IFC.                   | A psicóloga do <i>campus</i> fez contato com a família e encaminhou o aluno para avaliação multidisciplinar fora da escola |
| <b>Plano de AEE</b>   | Não se aplica   | Enriquecimento curricular   | Enriquecimento curricular (projeto de pesquisa)   | Não se aplica                             | Não foi feito, o <i>campi</i> está aguardando resultado do parecer de avaliação. | Não há no momento  |

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020).

## APÊNDICE H – QUADRO 4: SÍNTESE DAS NECESSIDADES PONTUADAS PELAS PROFESSORAS DE AEE PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Quadro 4 – Síntese das necessidades pontuadas nas entrevistas com as professoras de AEE em relação ao produto educacional

| Professora | Elementos destacados nas falas das entrevistadas  |
|------------|---|
| P1         | <p>“O que é AH/SD, fazer uma contextualização do que é, frisar as formas, os tipos de AH/SD, fica-se muito no intelectual e não se pensa na questão da música, da psicomotricidade, da liderança”.</p> <p>“Falar de formas de se identificar, trazer protocolos de identificação (em anexo)”.</p> <p>“Já que tu tá se preocupando a fazer um manual que seja bem funcional”.</p> <p>“Colocar sugestões de leitura ao final”.</p> <p>“E também colocar sugestão de suplementação para os tipos de AH/SD”.</p>  |
| P2         | <p>“Penso que você deve montar uma cartilha com o que é AH/SD do tipo produtivo, acadêmico. Fazer uma introdução, com um histórico... que há uma perspectiva que não é a que você defende, a partir de testes”.</p> <p>“Trabalhar a questão dos mitos”; “mas essa formação vai ser uma grande contribuição para a escola”.</p>  |
| P3         | <p>“Como o produto é voltado para especialistas tem que ser um material aprofundado, não pode ser informativo”.</p> <p>“Talvez trazer sugestões de protocolos, mas não prontos, porque isso vai depender muito da equipe”.</p>  |
| P4         | <p>“Ser estruturado e específico para a realidade do IFC”.</p> <p>“Quero algo que se encaixe dentro IFC - do EMI, educação profissional”.</p> <p>“O que fazer com um aluno com indicativos e não identificado com AH/SD”.</p> <p>“Precisamos de sugestão de como esse trabalho pode acontecer e o que você se faz com alunos com indicativos e não o aluno já identificado”.</p> <p>“Pra onde eu encaminho esse aluno, e assim, preparar um curso pra nos qualificarmos, pra avaliar as AH, mesmo que seja a distância, uma qualificação profissional, de 40h, pra nos certificar como avaliadores, porque não temos como fazer isso”.</p> <p>“Acho bem interessante uma proposta pós-manual ou fruto mesmo desse trabalho, qualificar as professores de AEE para avaliar as AH”.</p> |
| P5         | <p>“Gostaria de ler informações gerais e específicas”.</p> <p>“O que é e o que fazer com o aluno com AH/SD”.</p> <p>“O que é possível fazer com o aluno com AH/SD na nossa realidade”.</p>  |
| P6         | <p>“Como identificar esse aluno e possíveis estratégias adotadas para que ele permanecesse no IFC”.</p>   |

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2020).

**APÊNDICE I – RESPOSTAS OBTIDAS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PRODUTO  
EDUCACIONAL**

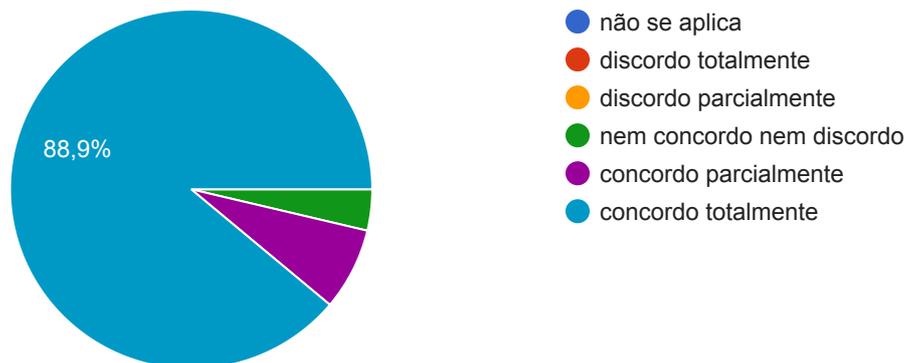
# Avaliação do produto educacional (e-book) sobre as Altas Habilidades/Superdotação e o Ensino Médio Integrado

27 respostas

[Publicar análise](#)

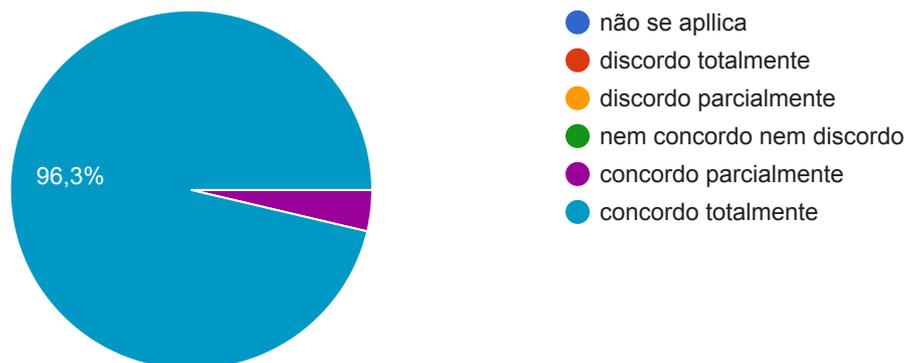
1. Considero que os conhecimentos abordados no ebook ampliaram meu conhecimento sobre às AH/SD

27 respostas



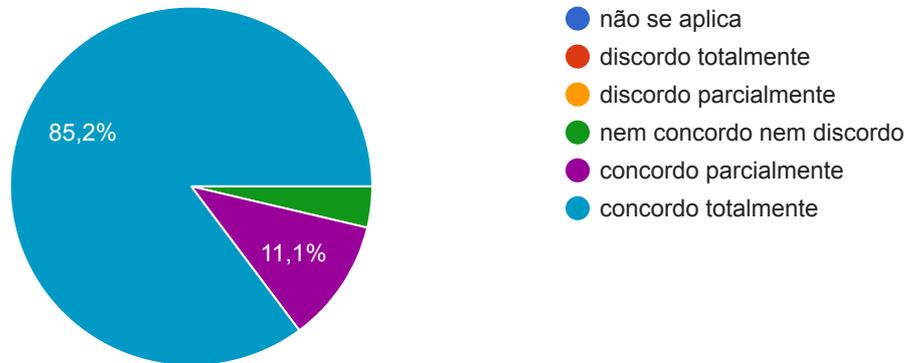
2. Os conteúdos abordados sobre AH/SD demonstram embasamento científico na área

27 respostas



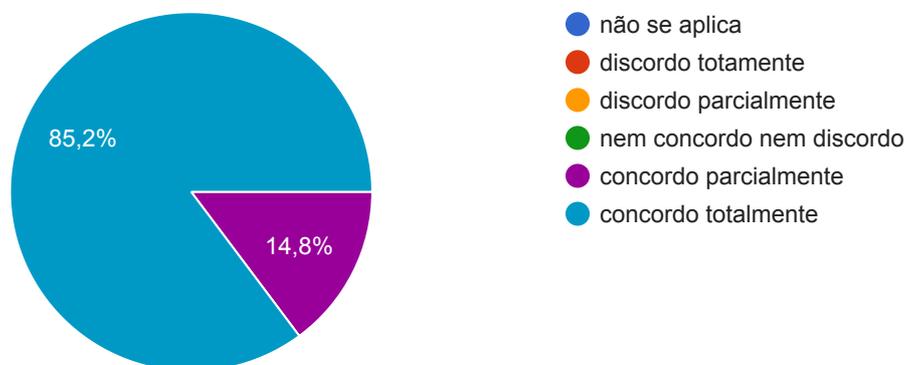
### 3. Considero que o e-book traz contribuições relevantes para meu trabalho

27 respostas



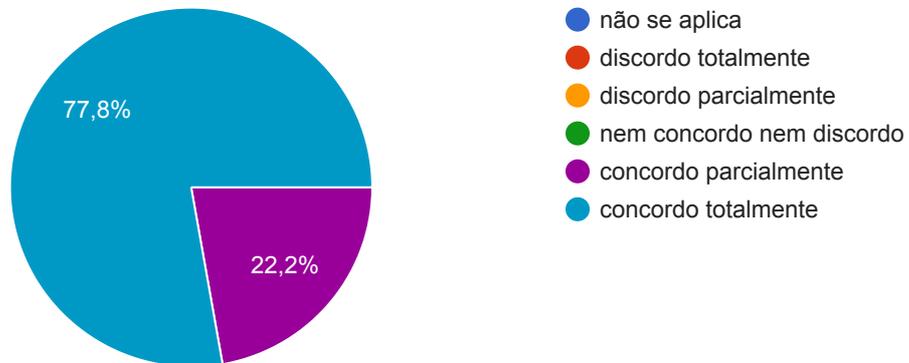
### 4. As bases teóricas utilizadas e defendidas no e-book, das Inteligências Múltiplas de Gardner (para entender a inteligência) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (para se entender as AH/SD) são pertinentes e abordados de forma clara

27 respostas



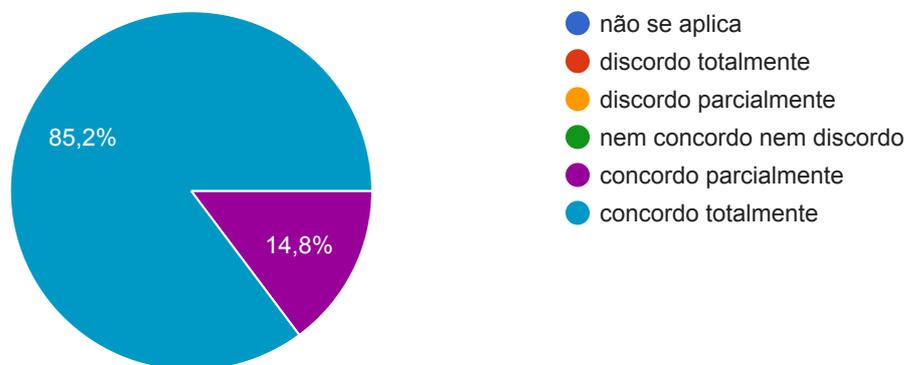
5. Considero as etapas e instrumentos sugeridos para identificação das AH/SD, presentes no capítulo 5, pertinentes e úteis para identificação de estudantes com AH/SD nos campi do IFC

27 respostas



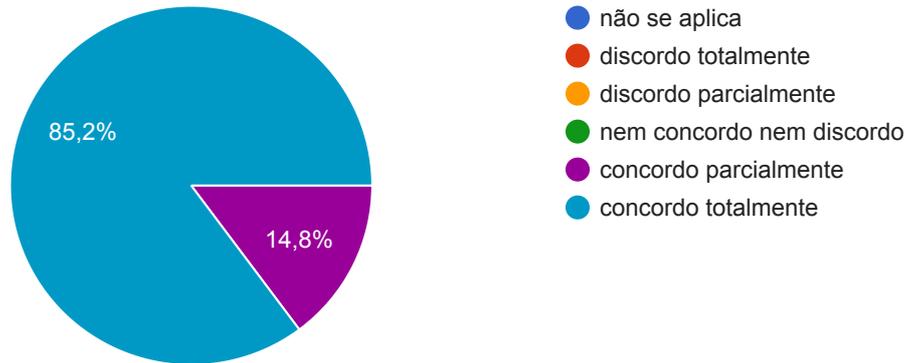
6. Considero que o e-book é uma ferramenta que contribui com a formação continuada dos profissionais das equipes de AEE do IFC sobre às AH/SD

27 respostas



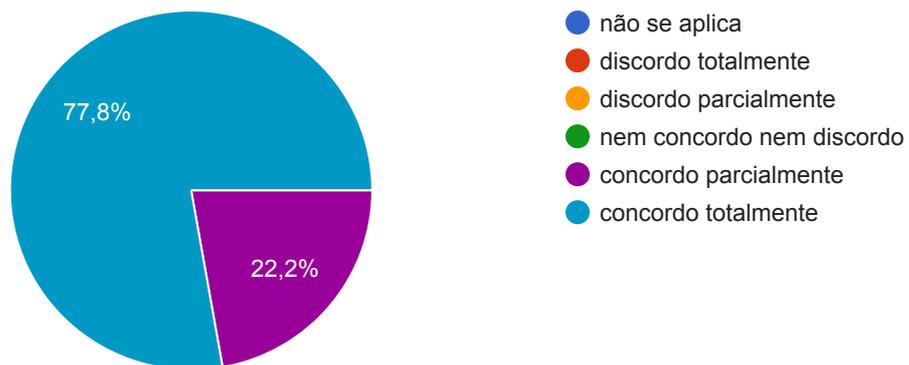
### 7. O e-book tem uma linguagem clara, mesmo atendendo o rigor científico

27 respostas



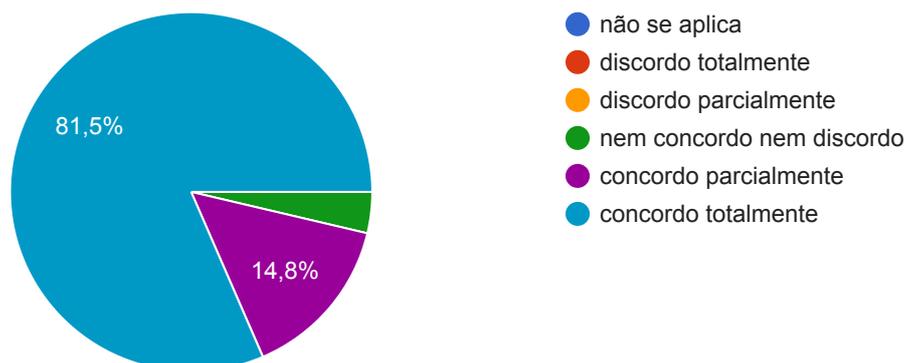
### 8. A qualidade visual do e-book torna a leitura mais fácil e produtiva

27 respostas



### 9. O assunto AH/SD no EMI é ainda um tema pouco investigado. Você considera que as sugestões de adaptações curriculares propostas no cap. 6, ajudam a pensar no AEE para estudantes com AH/SD do EMI do IFC?

27 respostas



10. Questão Aberta: Nesse espaço, você pode deixar seu comentário, fazer sugestões, elogios ou críticas sobre esse material.

24 respostas

[achei o material do livro muito rico, a forma de apresentação ótima, o resgate histórico, as definições, as diferentes teorias, as propostas de intervenção.

E um material que se aproxima muito da nossa realidade

Como não temos materiais atualizados é muito rico

Parabéns pelo lindo trabalho e pela valiosa contribuição

Achei o material extremamente didático e interessante. Trouxe informações que desconhecia. Também achei legal, a forma como foi estruturado. Parabenizo pelo trabalho, e sugiro o compartilhamento do material, assim que possível.

Primeiramente agradeço a oportunidade do acesso ao conteúdo bastante esclarecedor neste e-book sobre AH/SD e parabenizo pelo belo trabalho. Através da leitura, compreendi que há algumas conceituações sobre o termo AH/SD e vários aspectos a serem observados e considerados quando nos deparamos com um estudante com AH/SD e que muitas vezes passam despercebidos na escola, principalmente quando se trata da superdotação produtivo-criativo conforme proposto por Renzulli. E, que inclusive podem apresentar dificuldades de aprendizagem, sociais entre outras se não forem bem compreendidos no contexto escolar. O organograma proposto no e-book, para identificar as AH/SD, bem como, os

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



## APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional proposto a partir da presente pesquisa é o e-book denominado “Altas habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições”

A finalidade desse material é de contribuir com a formação inicial e continuada dos profissionais integrantes das equipes de AEE (professor de AEE e/ou professor de educação especial, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais) do IFC, trazendo conteúdos relevantes sobre as AH/SD.

A temática das altas habilidades/superdotação e a educação profissional no ensino médio integrado é assunto pouco investigado e explorado no Brasil. O e-book traz, entre seus conteúdos, sugestões para identificação e para propostas pedagógicas a serem realizadas com esses estudantes, aproximando-se e inter-relacionando a formação integral, pilar do ensino médio integrado.

A elaboração do material se fundamenta na concepção de inteligência e altas habilidades/superdotação na perspectiva multidimensional. Para o conceito de inteligência é utilizada a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2001), já para compreensão do conceito de AH/SD a Concepção de Superdotação elaborada por Renzulli (2004).

O e-book foi avaliado pelos profissionais integrantes das equipes de AEE do IFC.