

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU  
SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO  
FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO DO SUL/RS**

Itamara Wermuth

Lajeado, 18 de junho de 2015

Itamara Wermuth

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU  
SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO  
FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO DO SUL/RS**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso II, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora Ms. Maria Isabel Lopes.

Lajeado, 18 de junho de 2015

Itamara Wermuth

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU  
SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO  
FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO DO SUL/RS**

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina Trabalho Conclusão de Curso II, na linha de formação em Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Pedagoga.

Profa. Ms. Maria Isabel Lopes – orientadora

Centro Universitário UNIVATES

Profa. Ms. Daiani Clesnei da Rosa

Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, 18 de junho de 2015

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, por nunca ter me faltado, tanto nos momentos difíceis como nos momentos de alegria.

Aos meus pais, Nelson e Sirlene, por sempre acreditarem em minha capacidade. Pelas palavras e pelo colo... Aqueles carinhos de conforto nos momentos de crise foram essenciais. Jamais esquecerei “*tu consegues mana*”. Sou grata a vocês pelo que sou hoje. Amo vocês!

Ao meu irmão Osmar e cunhada Cris, em especial a ele, que mais do que irmão, foi um grande amigo, pai, companheiro. Obrigada pelo apoio, pelo ombro, pelos conselhos, pelo amor que sempre tiveram comigo. Amo vocês!

Ao meu amigo, namorado e noivo Cassio, obrigada por ter me deixado chorar quando precisei. Obrigada por ter escutado meus desabaços sem fim. Nossa amizade e nosso amor são incondicionais! Te amo!

Aos amigos e familiares mais próximos. Cristiano e Isara, obrigada pela “fiderança”.

À direção e amigas da EMEI Dona Araci. Sem a compreensão de vocês seria mais difícil chegar até aqui. Obrigada por tudo!

À minha orientadora Bela, que desde o início da minha graduação foi exemplo a ser seguido. Obrigada pela amizade, pela confiança, pelo apoio, pelas inúmeras orientações neste período tão especial e importante para mim.

## RESUMO

Este trabalho aborda alguns questionamentos provenientes de uma investigação que busca pensar sobre a Inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS, em 2014. Ao perguntar pela inclusão escolar instituída em tais espaços, analisa-se o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação na escola pública de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS no ano de 2014. Com este objetivo nos aproximamos dos estudos de Winner (1998), que afirma que as crianças com Superdotação e/ou Altas Habilidades já “foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas” (WINNER, p.11), desta forma, a inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação carece de um olhar atencioso. O referencial teórico está alicerçado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008 e nas Políticas de Acesso, sendo elas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano nacional de Educação 2014/2024 (PNE) bem como em autores que discutem os seguintes conceitos: a integração, a inclusão, a exclusão, a Biopolítica e as altas habilidades e superdotação, como Mendes (2006), Rech (2013), Veiga-Neto e Lopes (2007), Winner (1998) e Pérez (2008). Utilizou-se estratégias metodológicas, como entrevistas gravadas com professores e diretores de quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul – RS, que posteriormente foram transcritas para facilitar a compreensão. Como resultados, concluiu-se que as hipóteses levantadas estão de acordo com a realidade, que a inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação vem ocorrendo como forma de integração dentro das instituições de ensino e a inclusão dos alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação não está recebendo o apoio pedagógico e o atendimento como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

**Palavras Chaves:** Altas Habilidades e Superdotação, Inclusão, Políticas Inclusivas.

## ABSTRACT

This paper discusses some questions from an investigation that seeks to think about the inclusion of students with highly talented and / or giftedness in Elementary Education Public Schools in Bom Retiro do Sul / RS, in 2014. When asked by school inclusion instituted in such spaces , analyzes the process of inclusion of students with highly talented and / or gifted students in public school elementary school in Bom Retiro do Sul / RS in the year 2014. To this end we approach the Winner studies (1998), which states that children with giftedness and / or High Skills already "were feared as possessed because they know and understand too much, too soon. Just as children with retardation, gifted children have been feared as strange, weird, eccentric "(WINNER, p.11), thus the inclusion of students with highly talented and / or giftedness needs a thoughtful look. The theoretical framework is grounded in the National Special Education Policy in Perspective Inclusive / 2008 and the Access Policies, which are: Law of Directives and Bases of National Education (LDB 9394/96) and the National Education Plan 2014/2024 (PNE ) as well as authors who discuss the following concepts: integration, inclusion, exclusion, Biopolitics and high skills and giftedness, as Mendes (2006), Rech (2013), Veiga-Neto and Lopes (2007), Winner (1998) and Perez (2008). We used methodological strategies, as recorded interviews with teachers and principals four public schools in elementary Bom Retiro do Sul Education - RS, which were later transcribed to facilitate understanding. As a result, it was concluded that the assumptions made are consistent with the fact that the inclusion of students with highly talented and / or giftedness is happening as a form of integration within the educational institutions and the inclusion of students with highly talented and / or gifted child is not receiving the educational support and care as provided in the National Special Education Policy in Education Inclusive Perspective / 2008.

**Key words:** highly talented and gifted students, Inclusion, Inclusive Policies.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Contextualização do Município.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Contextualização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul.....</b>	<b>12</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Concepções de Inclusão: Inclusão/ Integração .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Políticas Educacionais .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Altas Habilidades e Superdotação .....</b>	<b>33</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>41</b>
<b>5 ANÁLISES .....</b>	<b>43</b>
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>56</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A decisão de tratar de Inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul/RS como foco do meu Trabalho de Conclusão de Curso, se deu pela inquietude, dúvidas e questionamentos que obtive desde criança. Quando ainda estudante do ensino fundamental, realizava na APAE de Bom Retiro do Sul cursos de extensão de bordado. Neste local, pude acompanhar alguns momentos, como a entrada e saída de crianças e jovens que ali se encontravam.

Durante o curso de Pedagogia no Centro Universitário Univates, nas disciplinas: Diferentes Possibilidades Educativas, Pedagogia e Diferenças e Didática Geral, algumas dúvidas foram esclarecidas e outras tantas se ampliaram. Desta maneira, neste Trabalho de Conclusão de Curso, me detive em conhecer mais sobre a inclusão de alunos, especialmente a inclusão dos que têm Altas Habilidades e Superdotação.

As diferentes atribuições decorrentes da responsabilidade de escrever um Trabalho de Conclusão foram dando relevo à problematização sobre como a inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação tem acontecido no último ano nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS. Foram sendo construídas duas hipóteses de resultados, sendo a primeira: a inclusão de alunos com altas habilidades e/ou superdotação estar acontecendo na forma de integração e não de inclusão e a segunda: a inclusão de alunos com

Altas Habilidades e/ou Superdotação não estar recebendo o apoio pedagógico e atendimento adequado nas salas de recursos como previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Outros trabalhos sobre o tema foram lidos e estudados, para aprofundamento do conhecimento prévio, monografias de mestrado e doutorado, artigos digitais e bibliográficos, revistas científicas, entre outros materiais que contribuíram para escrita deste Trabalho de Conclusão.

Este estudo de investigação tem por objetivo analisar os processos de inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação nas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Bom Retiro do Sul/RS no ano de 2014, bem como conhecer o processo de inclusão e poder descrevê-lo. Além de estudar sobre altas habilidades e superdotação, estudei as Políticas Nacionais de Educação Especiais para poder analisar as formas de atendimento oferecidas pelas escolas da rede pública no Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo apresentará uma concepção sobre a inclusão, expondo a diferença que existe entre a inclusão e a integração de alunos nas escolas. A seguir, apresentarei os primeiros movimentos de inclusão no Brasil, bem como as Políticas Educacionais Especiais, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE).

Os aportes teóricos de Pérez (2007; 2008), Winner (1998) e da Política Nacional de Educação Especial (1994), dão sustentação ao segundo capítulo, que iniciará abordando o que esses autores apresentam sobre Altas Habilidades e/ou Superdotação, suas características, suas facilidades em algumas áreas específicas do conhecimento e as dificuldades em ser reconhecido como um superdotado ou portadores<sup>1</sup> de altas habilidades. Por conseguinte, elencarei os diferentes discursos para com os superdotados, bem como alguns conceitos que,

---

<sup>1</sup> De acordo com a Convenção Internacional de proteção dos Direitos e Dignidade das pessoas com Deficiência (2012), não se utiliza mais o termo “portadores” e sim “pessoas com deficiência”, entretanto, em alguns livros e leis a palavra portadores ainda é usada.

segundo Winner (1998), são mitos e mal entendimentos fortemente mantidos pela sociedade sobre as altas habilidades e a superdotação.

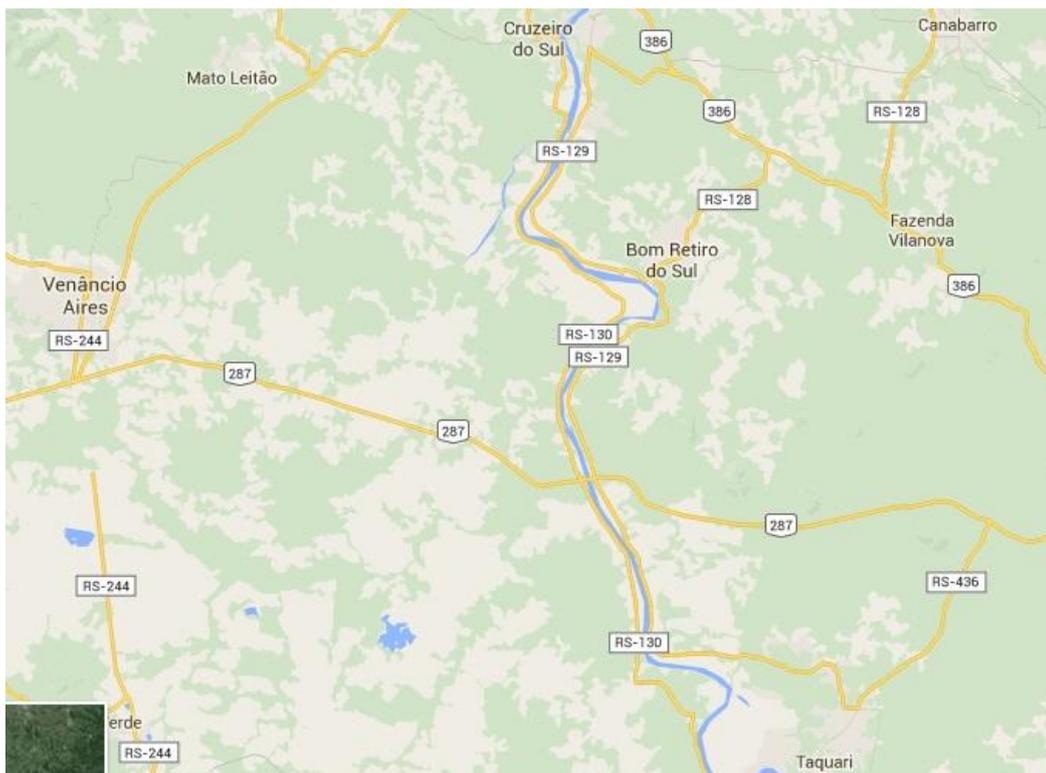
Como instrumentos de pesquisa, realizei uma entrevista semiestruturada e um questionário estruturado em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul. O município tem cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental e, destas, quatro aceitaram participar da entrevista, as quais foram realizadas individualmente, em espaços reservados, com agendamento previamente realizado nas escolas e o termo de esclarecimento assinado. Todos os participantes da pesquisa, professores e diretores, foram previamente informados de seus direitos quanto ao sigilo das informações e quanto ao uso dos dados coletados. Os voluntários concordaram com a realização da pesquisa, na qual ficou registrada o caráter voluntário da participação e esclarecidas as questões éticas que embasavam este estudo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para facilitar a análise.

Os lócus desta pesquisa receberam nomes fictícios, EMEF A, EMEF B, EMEF C e EMEF D, as quais apresentam informações baseadas no Projeto Político Pedagógico de cada instituição no decorrer do trabalho.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **2.1 Contextualização do Município**

Bom Retiro do Sul está localizado na região central do Rio Grande do Sul, especificamente na região do Vale do Taquari. Segundo dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a região tem uma população estimada em 11.472 habitantes, distribuída em uma área de 102,3Km<sup>2</sup>. Destes 11.472 habitantes, 9.162 são da zona urbana e 2.310 da zona rural. O município de Bom Retiro do Sul está situado à margem esquerda do Rio Taquari.



<<https://www.google.com.br/maps/place/Bom+Retiro+do+Sul+-+RS>>

Há diferentes versões sobre a origem do nome de Bom Retiro do Sul. Há versão de que o nome vem de um morro onde se reunia o gado para dar sal aos animais; outra versão é que um fazendeiro abrigou seu gado das cheias nessas terras e quando voltou falou a respeito do bom estado dos animais, afirmando que havia sido um bom retiro para os mesmos. Em 1945 houve a mudança do nome para Inhandava<sup>2</sup>, palavra de origem indígena que significa “as águas que correm”, porém por insistência popular, o distrito voltou a ter o nome de Bom Retiro, desta vez com o acréscimo de “do Sul”.

Dados fornecidos pelo site <<http://www.bomretirodosul.rs.gov.br/>> de Bom Retiro do Sul apontam uma taxa de alfabetização de 90,7% e expectativa de vida, ao nascer, de 72,35 anos. De acordo com o Censo de 2012, a população de Bom Retiro do Sul tem uma grande concentração de pessoas brancas (93% da

---

<sup>2</sup> A ex denominação do município de Bom Retiro do Sul, em 1983 ganhou uma homenagem de um grupo de pessoas que procuravam se divertir no carnaval, inicialmente se formou um bloco e mais tarde a Escola de Samba Inhandava.

população). O mesmo acontece com a religião, 82% da população se declara da religião católica.

Sobre a educação, na estimativa de 2012, há 2239 alunos matriculados em escolas, sendo que: 270 na educação infantil ou na pré-escola, 1479 no Ensino Fundamental e 490 no Ensino Médio. O quadro de professores apresenta 162 professores nomeados, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os professores das instituições de ensino de Bom Retiro do Sul possui formação no Curso Normal e/ou no Ensino Superior.

A seguir apresento algumas informações, retiradas dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que aceitaram participar da entrevista, sobre o histórico e surgimento das escolas, filosofia, objetivos, espaços físicos, a educação especial e a proposta pedagógica que regem estas instituições.

## **2.2 Contextualização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul.**

### **EMEF A**

A EMEF A foi inaugurada em 13 de setembro de 1987, pois ao perceber que o bairro estava crescendo gradativamente, a administração municipal de 1986, previu que seria necessária uma escola na localidade, evitando que alunos do bairro tivessem que caminhar com excesso para frequentar outra escola. O terreno da escola foi doado por um morador. Em homenagem ao verdadeiro dono das terras, a escola recebeu o seu nome.

A escola possui seis salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, sala de direção e vice-direção, uma sala de informática, uma cozinha com refeitório, três sanitários e uma despensa. Na parte externa, possui uma quadra esportiva ampla, sem cobertura, e uma praça com brinquedos.

Atende alunos do pré à oitava série, hoje nono ano, do Ensino Fundamental, prezando o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Adota como filosofia, “Desenvolver no educando uma mente voltada para a efetividade e o conhecimento”. A instituição de ensino apresenta como objetivos e princípios a ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso.

A proposta pedagógica apresentada no Projeto Político Pedagógico, é de uma escola de qualidade, democrática, comunitária e participativa, como espaço de desenvolvimento e cultura, de socialização, preparando-o para o exercício, direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.

As diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul estão contidas na constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares. Estas indicam como princípios a serem observados no processo de ensino/aprendizagem:

**Aprender a conhecer:** ensinar como chegar à informação e ao conhecimento, pois por mais que se ampliem os horários e a duração dos cursos, é impossível ensinar tudo na escola. Acredita-se que mais importante que as informações depositadas na memória dos educandos é a habilidade para transformá-la em conhecimento e em saberes.

**Aprender a fazer:** visto como um desafio para as escolas. A articulação com a realidade fora do cotidiano escolar, a relação da informação do conhecimento com o mundo de seu entorno e significativamente com o mundo do trabalho, deste modo, saber implica no fazer.

**Aprender a conviver:** à medida que a sociedade se desenvolve mais, o sentido da dependência mútua se acentua. Aprender a conviver traz a ideia de interdependência do mundo moderno. A sociedade atual precisa de muita compreensão, de intercâmbios científicos, daí a necessidade de a educação trabalhar a aprendizagem da convivência.

Aprender a ser: considerado um constante desafio da educação, a escola obtém um desafio de não deixar inexplorado nenhum talento, que são as capacidades e aptidões incrustadas em cada ser humano. O raciocínio, a memória, a imaginação, a capacidade física, o sentido estético, a capacidade de comunicação com o outro, o carisma, são fatores que confirmam a necessidade de melhor compreensão de si mesmo, como tarefa da escola.

Dentro da Função Social da Escola, o Projeto Político Pedagógico da escola expõe questões como a necessidade da práxis educativa dos educadores superar o espírito da competitividade individualista e egoísta da sociedade, a fim de converter a ação política social a favor das classes trabalhistas, apoiando-se em autores como Duarte (2003), Saviani (1997 e 2000), Mészáros (2005) entre outros. Outra questão abordada é o dever dos educadores proporcionarem a procura, a investigação, a reflexão, a busca de razões para explicar a sociedade, garantindo assim a possibilidade de o homem tornar-se livre, consciente, responsável a fim de concretizar a humanidade.

A escola acredita que a avaliação merece um destaque, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que embarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica. Ao avaliar, deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele que se está avaliando. A instituição compreende que a avaliação deve premiar todas as atividades da sala, deste modo os educandos são avaliados através de provas, trabalhos, recuperação entre outras tarefas.

## **EMEF B**

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, preocupada com o grande número de pessoas adultas analfabetas no Bairro do interior da cidade, criou um projeto, conhecido na época como educação para adultos. Para isto, um morador do bairro cedeu sua garagem e no dia 09 de março de 1987 tiveram início às aulas, com 29 alunos de 1ª a 4ª série.

Por ser um lugar de difícil acesso, já que está localizada na zona periférica do município, esta iniciativa despertou o desejo dos moradores de terem uma escola nesta localidade. Sendo assim, o senhor José Florisval Trindade, organizou um abaixo assinado e levou até o prefeito, ficando decidida, após reunião com o Conselho Municipal, a construção da escola. O terreno para a construção foi doado pela Cooperativa Languiru e o nome da escola foi dado em homenagem a uma antiga professora do município.

A Instituição atende alunos oriundos de famílias de baixa renda, a maioria dos pais recebe bolsa família do Governo Federal ou realiza pequenos serviços domésticos sem renda mensal suficiente para a sobrevivência. A escola procura se adaptar à maneira de ser da comunidade, procurando dar condições para o desenvolvimento de um trabalho harmonioso ao nível de qualquer negligência.

A instituição apresenta a filosofia/tema: Educar e promover a integração Escola – Comunidade, visando o desenvolvimento integral do educando. O objetivo da escola é “proporcionar ao educando condições favoráveis à educação desenvolvendo assim suas capacidades integrais como elemento de auto realização participativo, responsáveis e conscientes, valorizando a comunidade e inovadores que exijam a participação ativa de todos os agentes do processo educacional, levando em consideração as reais necessidades da comunidade, dentro do processo democrático e participativo.”.

A instituição conta com três salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de direção, uma cozinha com refeitório, dois banheiros (masculino e feminino).

O Projeto Político Pedagógico conta com um capítulo intitulado como Educação Especial, que garante aos alunos com necessidades especiais currículo e condições especiais de avaliação na forma da lei. Ressalta ainda que se na escola tiver algum caso, é solicitado apoio às entidades competentes como a APAE, que tem convênio com a Prefeitura Municipal e oferta serviços de Psicóloga, Fonoaudióloga e Fisioterapeuta. O aluno tem o direito de permanecer

na escola e o professor atenderá de maneira diferenciada, segundo a Lei vigente LDB 9394/96.

A avaliação realizada pela escola deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem, conforme orientações da legislação vigente. Para a escola a avaliação deve ir além da visão tradicional, que focaliza o controle externo dos alunos através de notas ou conceitos. Deste modo, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, bem como auxiliar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho.

## **EMEF C**

A escola foi criada em 13 de março de 1960, era conhecida como o Setor Local de Bom Retiro do Sul da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, CNEG. A escola passou por muitas mudanças até 1999, quando passou a funcionar como Escola Municipal.

A escola possui 11 salas de aulas, atendendo desde a educação infantil (Pré A e Pré B) até os anos finais, um auditório, um laboratório de informática, um laboratório de aprendizagem, uma biblioteca, uma quadra não coberta, parque infantil, uma sala de direção, uma sala de supervisão, uma cozinha e um refeitório, bem como sanitários para alunos e professores.

A instituição objetiva sua educação fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, liberdade de aprender, respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas entre outras. A proposta é uma escola de qualidade, democrática e participativa como espaço educacional de socialização e desenvolvimento do conhecimento no educando, preparando-o para o exercício dos direitos e cumprimentos dos deveres.

A escola de Ensino Fundamental tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana e desempenha metodologia sócio-construtivista para com o trabalho de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como base as posturas de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e outros autores que adotam essa visão pedagógica.

A Instituição de ensino abrange como lema, Conhecer, Transformar e Humanizar e sua filosofia é “Incentivar a busca do conhecimento, descobrir condições para transformar e humanizar sendo sujeito de sua própria ação.”. Apresenta como objetivo desenvolver condições para a conscientização do público escolar sobre sua inserção na realidade como sujeitos abertos a modificações agindo com suas próprias percepções em busca do aperfeiçoamento.

A avaliação, segundo o Projeto Político Pedagógico, deve estar clara para aquele que avalia, que ele também é parte integrante do processo avaliativo, uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem. Ainda se compreende que a avaliação deve permear todas as atividades da sala de aula, principalmente na relação com o aluno e o tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. A avaliação, nessa perspectiva, requer que ocorra durante todo o processo de ensino aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho.

A Educação Especial é abordada como um dos desafios da educação brasileira. Dentro do ambiente escolar, deve ser sensibilizada para uma perfeita integração, propondo-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos. Assim também, em relação às crianças com altas habilidades, a identificação levará em conta o contexto socioeconômico e cultural e será feita por meio e observação sistemática do comportamento e do desenvolvimento do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento.

A escola recebeu seu nome em homenagem a uma mulher, que sentindo a falta de uma escola em tal localidade do interior do município, decidiu dar aulas com o consentimento da Secretária de educação em uma sede de futebol, onde chamavam de escola. No dia primeiro de março de 1959 a escola foi inaugurada.

A escola trabalha através dos eixos norteadores, aprender a aprender, Valores: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade. Trabalho unificado – coletivo e Criar para humanizar: compromisso.

No capítulo intitulado Portadores de Necessidades Educacionais Especiais é apresentada a Constituição Federal, bem como informações de que a escola está se adaptando e pensando num futuro próximo para atender a estas pessoas com necessidades. Ressalta ainda que até o momento não há atendimento a alunos com necessidades especiais nesta instituição de ensino, mas que se pode contar com os serviços ofertados pela prefeitura Municipal para atendimentos como psicólogos, fonoaudiólogo dentre outros profissionais.

Apresenta como objetivo desafiar o aluno a superar seus limites, valorizando sua capacidade física, emocional, afetiva, cognitiva e social. E princípios como o amor, o respeito, a responsabilidade, o ensinar e o aprender. A Instituição tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e ministrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, observando a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

A avaliação tem o grande desafio da superação do paradigma de uma avaliação classificatória e excelente, tão presente na cultura escolar sendo substituída pela construção de uma nova cultura avaliativa. Há um foco em que se amplie o ensino além do domínio de conhecimentos e inclua o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para se viver.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Concepções de inclusão: Inclusão/ Integração

Segundo Mendes (2006) a história da educação especial iniciou nos traços do século XVI, quando médicos e pedagogos desafiaram conceitos e apostaram nas habilidades de pessoas até então consideradas ineducáveis.

A Modernidade, segundo Veiga-Neto (2001), é marcada como um tempo de “intolerância a modernidade” (Veiga-Neto, 2001, p. 112), deste modo as diferentes identidades, os cegos, os deficientes, os monstros, os rebeldes, os aleijados, entre tantos outros, são considerados como os *anormais*. A diferença existente entre os seres, segundo o autor (id.) era pensada como uma mancha no mundo, sendo que a diferença é:

Entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo o momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria. (VEIGA-NETO, 2001, p.108)

Tal discussão encaminha-se para pensar que o ser considerado normal, depende do anormal para a sua tranquilidade, satisfação e singularidade, do mesmo modo, o anormal, precisa do normal para sua sobrevivência e segurança, (Veiga-Neto 2001). Deste modo, para cada identidade “existe um

tratamento adequado para interrompê-las, promovê-las ou reeducá-las, segundo convenha a cada caso e situação” (FERRE, 2001 p. 201).

Por volta do século XIX, conforme Mendes (2006) surgiram as classes especiais dentro das escolas, já que se acreditava que neste espaço, as pessoas com deficiência seriam bem cuidadas e protegidas. Todas estas ações protegiam a sociedade do “anormal”. De acordo com a autora (id.) o acesso de pessoas com deficiência à educação foi um processo lentamente conquistado.

Para Mendes (2006), os discursos de integração de alunos com deficiência na educação básica defendiam a ideia de benefício:

[...] participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos [...]. (MENDES, 2006 p.388).

Ainda dentro deste contexto, não só os sujeitos com deficiência teriam benefícios de “viver em contextos mais realistas” (Mendes, 2006 p.388), como também os “sujeitos narrados como normais”: teriam a possibilidade de “[...] aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes e aceitação das próprias potencialidades e limitações” [...]. (Mendes, 2006 p.388)

Para Foucault (2006), a normalização dos sujeitos parte-se do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas da normalidade” (FOUCAULT, 2006, p. 83), ou seja, a “operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (idem, ibid).

Deste modo, o princípio de normalização, segundo Mendes (2006), surgiu com o ideal de que todos os deficientes teriam o direito de participar de atividades em grupo ou individual sem diferenciação. Conforme a autora, (id.) tal princípio tinha como objetivo integrar a população à comunidade, procurando, para isto, a utilização de meios normativos “para promover e/ou manter características,

experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis”. (MENDES, 2006, p. 389).

Segundo o Novo Aurélio (2001), a palavra interação é um “fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem-se em grupo e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro”. No entanto, Mendes (2006) afirma que ao longo do tempo a palavra interação teve dois caminhos, “uma delas é o original, e o outro, o sentido de ‘compor’, ‘fazer um conjunto’, ‘juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade” MENDES (2006 p. 391).

O termo “inclusão”, segundo Mendes (2006, p. 391), surgiu na literatura por volta de 1990, substituindo o termo “interação” e tendo como ideal a colocação de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino. Deste modo, o princípio da inclusão passa a ser defendido:

Como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominada inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscavam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. MENDES (2006, p. 395)

O que se deseja expor é que os discursos de aceitação e o respeito à diferença, à diversidade com a inclusão de todos os excluídos na escola não anularia a diversidade. Deste modo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) expõe que todos os considerados diferentes e excluídos teriam a oportunidade de ingressar na escola e em uma sala, passando assim a ser uma sociedade democrática.

Na interação social, segundo Mendes (2006), o problema de incluir estava nas crianças e jovens com necessidades especiais, porém se pensava que a escola era para os normais, não procurando realizar mudanças de apoio à inclusão dos alunos com deficiência. Deste modo, a educação inclusiva não é algo novo, pois é pensada desde o processo de interação. Por sua vez, a

inclusão surge ao final do século XX, passando a ser muito usada em todas as ciências humanas.

No entanto, a interação e a inclusão tinham consciência de que existiam diferenças entre os humanos, porém reconheciam que as instituições de ensino estavam atentando à desigualdade entre as diferenças das pessoas, sendo elas de origem pessoal, social, cultural e política. Neste sentido, se pregava a necessidade de promover a reforma da educação, tentando promover uma educação de qualidade para todos. (MENDES 2006, p. 395).

Nesta mesma linha de pesquisa, Hallahan e Kauffman (1994) apontam argumentos de que a “inclusão” ainda hoje sofre resistência de pais, educadores, governo e os próprios deficientes:

- a) pais, educandos e professores especialistas do ensino regular e do ensino especial, estão satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*;
- b) para alguns tipos de deficiências graves, problemas de comportamento ou ainda dificuldade na comunicação, a sala de aula comum pode ser restritiva e segregadora do que um local mais protegido e estruturado;
- c) não são todos os professores e educadores capazes de lidar com todas as diferenças dos alunos, principalmente aqueles casos que requerem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
- d) há um discurso de que as pessoas com deficiência que buscam seus direitos civis são minoria, porém este é um argumento falacioso, pois além do grupo pequeno, existem dificuldades centradas em seus mecanismos de aprendizagem, portanto precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis em salas comuns;
- e) pais e tutores de alunos com deficiência devem ter liberdade para escolher o que acreditam ser melhor para esta criança, já que um dos principais direitos das minorias é o direito a escolha;

f) uma atitude de profissionalismo irresponsável e antiética seria desconsiderar a evidência de que há eficácia em alguns tipos de respostas mais protegida para algumas dificuldades especiais nas escolas;

g) na falta de informações que contam como vantagem, do modelo de “inclusão”, os educadores e políticos deveriam preservar os serviços, para que seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

Deste modo, Mendes (2006) defende que a inclusão tem seus pressupostos e suas práticas bastante distantes, aparentando o consenso de alguns e acomodando diferentes posições sobre este tema, além de que, ao invés de se estar procurando um espaço maior no debate da função da escola para a inclusão, se preocupa em como e onde os indivíduos com deficiência podem aprender melhor.

### **3.1.1 A Inclusão no Brasil**

No Brasil podem ser vistas iniciativas com a Educação Especial já no século XIX, mesmo fora das instituições de ensino, que aos poucos iam se constituindo no país. O tratamento às pessoas com deficiência se dava em casas e hospitais. (MENDES, 2006, p. 397)

Segundo Mendes (2006), na década de 1950, quando o Brasil passava por uma escassez de serviço e descaso do poder público, foi dada origem a escolas especiais privadas filantrópicas para as crianças com deficiências que sempre estiveram excluídas das redes de ensino. Porém, foi apenas na década de 1970 que o poder público deu uma resposta mais conveniente para este assunto, provavelmente surgida em virtude da ampliação do acesso à escola, do possível fracasso e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas de ensino.

No entanto, mesmo com a resposta do governo, no Brasil até meados da década de 1990 se viveu com uma filosofia de normalização de todos os corpos (incluídos e excluídos), com a “interação” escolar e não com a inclusão. Com isso, durante trinta anos – de 1950 quando se passava pelo descaso da política, até aproximadamente 1990 – com o uso do processo de “interação escolar”, houve um aumento de alunos excluídos da escola, sendo os indesejáveis encaminhados para as escolas especiais. (MENDES, 2006, p. 397).

Mendes (2006) apresenta em seu estudo uma estimativa interessante. Em 1999, no Brasil, havia seis milhões de crianças e jovens com necessidades especiais, para somente 500 mil matrículas de alunos inscritos em escolas especiais, privadas e públicas. O que logo pode ser observado é que desde então a exclusão continua acontecendo, pois muitos são os alunos com necessidades especiais que se encontram fora da escola, seja ela qual for: pública, especial ou privada. Neste sentido, Mendes (2006) expõe que a dificuldade do Brasil não é apenas a falta de acesso, já que “os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (MENDES 2006, p. 397).

Mesmo que atualmente aconteça um significativo aumento na procura por matrículas, a exclusão continua acontecendo, já que, como citado a cima, estar incluída na escola não quer dizer que o aluno deficiente esteja totalmente incluso, pois dentro da própria escola vêm ocorrendo exclusões. Nesse sentido, “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns” (MENDES, 2006, p. 399).

### **3.2 Políticas Educacionais Especiais**

Neste momento apresento algumas reflexões sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a partir de alguns textos de Tatiana Luíza Rech, Veiga-Neto e outros.

Há muitos discursos sobre a Educação para Todos. O direito de ir e permanecer na escola era privilégio de poucos, porém com a implantação das Políticas de Acesso<sup>3</sup>, nas últimas décadas do século XX, a escola passou a ser direito de todos (mulheres, negros, brancos, índios e deficientes).

Rech (2013), problematizando as Políticas de Acesso, exhibe em seus estudos que a política funciona como uma Biopolítica<sup>4</sup> que age como um “dispositivo”, a fim de introduzir mecanismos sutis e economicamente muito mais racionais do que os mecanismos que visam, fundamentalmente, à assistência. Deste modo, o biopoder, busca ter o controle das pessoas para assim poder ter o controle de toda uma sociedade, de toda uma nação. Implantando estes “dispositivos”, como as Políticas de Acesso, busca-se ter toda a sua comunidade normalizada, vigiada e regulada em um único espaço, aqui pensado como o espaço escolar.

Por sua vez, esta Política de Acesso, que se constitui através das Políticas Inclusivas implantadas pelo governo, pretendem respeitar a identidade de cada ser, a diferença existente entre todas as pessoas e a diversidade entre estes, como por exemplo, o terceiro artigo (3º art.) que apresenta algumas diretrizes do Plano Nacional de Educação, consta a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Nesse sentido, na busca de uma superação das desigualdades, Lasta e Hillesheim (2011) apresentam em seus estudos que:

---

<sup>3</sup> Política de Acesso – Se constitui através das Políticas Inclusivas, Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) as Políticas de Inclusão “funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”, ou seja, tem por objetivo, com seus discursos e práticas, a diminuição do risco social.

<sup>4</sup> Vocabulário de Michel Foucault- A Biopolítica pode ser pensada também como a política da vida, Revel (2005, p. 55) expõe que ela não implica “somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros”.

As políticas públicas que legislam a inclusão escolar ratificam-se pela questão da igualdade, dos direitos humanos, da superação das desigualdades, da democratização de oportunidades e do reconhecimento dos sujeitos anormais em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p.90)

Na mesma linha de pensamento, Veiga-Neto e Lopes (2007) expõem um entendimento que vem ao encontro desta concepção de inclusão excludente, afirmando que a inclusão pode ser vista como um perigo, pois ao invés de promover aquilo que se afirma promover (uma educação para todos), tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Deste modo, as políticas educacionais inclusivas tentam fazer com que todos os sujeitos passem pela escola e nessas instituições todas as estratégias de transformar, modificar esse corpo até então despreparado, puro, inútil em um corpo dócil, útil e preparado para a sociedade, para o mercado de trabalho.

As Políticas de Inclusão se apresentam com um discurso de sedução a toda uma sociedade, trazendo fatores, conforme cita Rech (2013), como a desigualdade, o direito e a potencialização de todos os corpos. Tais discursos parecem soar como se a escola tivesse total responsabilidade sobre o rendimento de todos os corpos e, por consequência, pelos fracassos ou pelas vitórias ocorridas durante e após o processo de escolarização, “como não resolveremos os problemas sociais simplesmente melhorando a educação, não “salvaremos a educação” simplesmente efetivando a inclusão escolar” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 950).

Pode-se, também, realizar aqui um apontamento para um imaginável objetivo do governo na tentativa de Incluir todos na escola: a “circulação” e a “competição”. Conforme apresentadas por Rech (2013), tais palavras nos remetem a pensar novamente no corpo dócil, que ao fim de seu processo dentro da escola, está apto para o mercado de trabalho, para progredir na sociedade. Assim como a escola, o mercado de trabalho também exige um corpo disciplinado, dócil e útil, que saiba cumprir normas, que deseja evoluir, ganhar melhor, ter um bom status.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os alunos com deficiência, que são inclusos preferencialmente nas escolas de ensino público ou privado, têm o direito à adaptação do currículo, da metodologia, de técnicas, dos recursos educativos e até mesmo de realizar avaliações diferenciadas. Quando necessário, devem ter o apoio de serviços especializados, assim como professores capacitados com formações adequadas.

O que cabe se pensar é de que forma esta inclusão vem ocorrendo dentro da escola, investigar se os direitos dados aos alunos inclusos citados acima vêm ocorrendo e de que forma está acontecendo. E o mais importante: como o aluno incluso está se sentindo dentro da escola regular, suas concepções, seus desafios, suas aprendizagens e seus sofrimentos.

### **3.2.1 Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. (LDB 9394/96)**

A LDB (9394/96) está em vigor desde 1996. Desde lá já efetuou algumas mudanças em seu conteúdo, buscando sempre a melhoria e a qualificação para todos os envolvidos na área da educação. Este documento apresenta questões importantes para a discussão acerca da inclusão, que irei especificar a seguir.

Inicialmente se destaca que no artigo terceiro (art. 3º): é apresentado como base para o ensino: a igualdade de condição, para o acesso e permanência na escola, porém no mesmo documento que se fala em igualdade há um capítulo separado para a Educação Especial (CAPÍTULO V) e neste mesmo art. 3º se tem o princípio de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como o respeito à liberdade e apreço à tolerância, porém neste ano de 2014 com a criação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), como irei apresentar adiante, alunos com necessidades especiais devem ser matriculados “preferencialmente” na rede regular de ensino. Deste modo me questiono: onde está a “liberdade” e o “respeito à liberdade”

apresentadas como princípios básicos para a educação no art. 3º da LDB 9394/96?

O Capítulo V expõe questões relativas diretamente à Educação Especial, como podemos acompanhar:

**Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

**§ 1º.** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

**§ 2º.** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

**§ 3º.** A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

**Art. 59º.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

**II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

**III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

**IV** - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

**V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60º.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LDB, 1996)

Deste modo a intenção do governo de integrar todos os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino não é algo novo, pois como mostra no Art. 58 e no parágrafo único existente no final do Capítulo V, a palavra *preferencialmente* já aparece desde 1996, ou seja, o governo, com a nova criação

do PNE, só reforça essa ideia de que *preferencialmente* todos os portadores de necessidades especiais devem ser inclusos na rede regular de ensino.

O que se cabe pensar é que a lei, de fato, existe. Todos os deficientes têm o direito de estudar na rede regular de ensino, mas é necessário investigar e analisar se as instituições de ensino estão assegurando aos seus educandos todos os direitos cabíveis a eles, além de saber como eles estão se sentindo inseridos nestes ambientes ditos inclusivos.

O Art. 58 expõe que os educandos com necessidades especiais estão assegurados em relação aos currículos, metodologias, técnicas, recursos educativos específicos para cada necessidade, bem como a terminalidade do ensino fundamental a aqueles que não conseguiram concluir por conta de sua deficiência. Também o direito à aceleração para a conclusão em menor tempo os alunos com altas habilidades e superdotação. Todavia a sociedade deve se questionar a esse respeito e investigar a realidade nas instituições de ensino, buscando saber realmente a inclusão ou a interação dos alunos vem ocorrendo.

### **3.2.2 Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE)**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um programa criado pelo governo, que busca medidas apropriadas para combater o fracasso e o descaso escolar, trazendo para todas as escolas nacionais a igualdade de direito, acesso e permanência. Para a Secretaria de Educação Especial, “planejar é uma tarefa complexa e desafiadora que implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades históricas no país”.

O novo Plano Nacional de Educação, que entrou em vigor em 2014 é válido até o ano de 2024, foi aprovado em junho deste ano (2014). A preparação do PNE, segundo o Ministério da Educação (Brasil) “*contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos*

*Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE)”.*

Conforme consta no artigo 2º do o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, lei de número 13.005, de 25 de junho de 2014, são diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014)

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 apresenta 20 metas para a garantia de uma educação mais qualificada, sendo que uma destas 20 metas, mais especificamente a Meta 4, se refere ao acesso de todos na educação básica de ensino, veja:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Para o cumprimento eficiente desta meta, que busca o acesso de crianças e jovens com deficiência, transtornos e superdotação/altas habilidades “preferencialmente” nas escolas regulares de ensino, foram elencadas algumas estratégias conforme apresentadas na lei:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento

educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#);

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), além dos art. 24 e art. 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias

e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Fica evidente que a Política de Inclusão, com a meta quatro (4) e suas estratégias, e mais especificamente com a palavra “preferencialmente”, tem como objetivo a “inclusão” de alunos com necessidades especiais nas redes regulares de ensino. Desta forma, o governo busca diminuir e até mesmo abolir os custos existentes com as redes especializadas.

O governo apresenta com o PNE algumas estratégias, como o incentivo à inclusão na licenciatura; o apoio à ampliação das equipes de profissionais para atender esta nova demanda; oferecem as informações do perfil de cada aluno para seu educando responsável; fomentação de pesquisas para melhor desenvolvimento de metodologias, recursos; o direito aos alunos matriculados em receberem atendimento especializado e complementar, a implantação de salas de recursos e a estimulação e criação de centros multidisciplinares de apoio entre outras estratégias.

A sociedade, porém, não pensa criticamente sobre cada item; não considera que esta meta já entrou em vigor neste ano e até então nenhuma escola obteve uma sala de recurso, nenhum professor teve o direito a uma nova formação para poder se especializar. A interdisciplinaridade não ocorre em sala de ensino regular, porque com a implantação desta meta irá começar a se promover o desenvolvimento de pesquisas sobre este tema, até então não praticado na maioria das instituições de ensino. Esta meta, que busca universalizar a população de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, tem muito a ser estudada, muito a ser questionada e investigada.

### **3.3 Altas Habilidades e Superdotação**

Antes de apresentar questões relevantes sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação na rede de ensino, é preciso definir e compreender estes termos, além de conhecer e apresentar a história das Altas Habilidades e Superdotação desde seu princípio. O aporte teórico se encontra em Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Ellen Winner (1998), Secretaria de Educação Especial.

Segundo Winner, as crianças com superdotação e/ou altas habilidades já “foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas” (WINNER, 1998, p.11). Para a Secretaria de Educação Especial do Brasil, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciando alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando.

Em outras palavras, a Política Nacional de Educação Especial (1994) define como altas habilidades e superdotação pessoas que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, podendo ser estes isolados ou combinados: a capacidade intelectual geral; a aptidão acadêmica específica; o pensamento criativo ou o produtivo; a capacidade de liderança; o talento especial para artes e a capacidade psicomotora.

Winner (1998) localiza superdotação em duas áreas acadêmicas, linguagem e matemática e em duas áreas artísticas, artes visuais e música. Para o autor (id.) é nessas quatro áreas que na infância a superdotação é mais frequentemente observada e estudada. Essas áreas são atraentes para os PAH/SD e por serem áreas regidas por regras e estruturadas. Porém Pérez (2008) acredita que Altas Habilidades e Superdotação não se referem apenas à inteligência linguística, lógica matemática e espacial, mas sim a outros campos do saber e do ser humano.

Os alunos superdotados, além de serem tratados como nerd, CDF e/ou talentosos podem ser confundidos por crianças hiperativas, rebeldes e até gênios. Deste modo, se faz necessário expor algumas questões que devem ser cuidadas e observadas durante o processo de escolarização dos educandos, pois, segundo Pérez (2008), existe infelizmente em nossa sociedade “a quase invisibilidade destes alunos na sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios” (PÉREZ, 2008, p. 19). Segundo Pérez (2007), quando se fala em inclusão em uma sociedade, os olhos e o pensamento se voltam apenas às pessoas com necessidades especiais e acabamos esquecendo as crianças e jovens Superdotados.

Pérez (2007) apresenta que ter Altas Habilidades vai muito além de receber apelidos, como nerds, gênios, CDF,s entre outras nomenclaturas utilizadas pela sociedade. Para Pérez (2007), os superdotados enfrentam muitas barreiras e necessitam de acompanhamento desde o Ensino Básico, onde já é possível se perceber a diferença existente entre os educandos.

No entanto, no ambiente escolar, a criança com altas habilidades enfrenta duas situações diferentes, explica Pérez (2008)

Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a ideia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado. (PÉREZ, 2008, p. 20)

Embora muitos casos de AH e SD ainda não sejam reconhecidos e o número de pessoas com Altas Habilidades seja insignificamente inferior aos portadores de necessidades especiais, ainda existem poucos estudos nessa área. Neste contexto, Winner (1998), aponta que estudos na área da superdotação já fizeram grandes avanços desde o início na década de 20, porém Pérez (2007) expõe que no Brasil há apenas seis doutores especializados em Superdotação/Altas Habilidades. Isso faz com que a PAH/SD seja tratada como despercebida ou até mesmo como uma deficiência qualquer.

Para Pérez (2008) a falta de oportunidades é um fato que contribuiu para a falta de valorização, de reconhecimento e de atendimento especializado. Para a autora, (id.) as famílias de classes desfavorecidas não conseguem oferecer alternativas de desenvolvimento que ajudem nas necessidades do portador de altas habilidades. No entanto, Pérez (2008) também expõe que nos momentos de reivindicar os seus direitos (Audiências e Fórum Permanente da Política Pública) há a ausência dos próprios PAH/SD, deixando dúvidas “Por que a PAH/SD, embora tendo seu atendimento educacional garantido pela legislação, embora individualmente, reivindique ações em seu favor, não se faz escutar?” Pérez (2008, p. 21).

### **3.3.1 A Sala de Aula e as Altas Habilidades e/ou Superdotação**

As instituições de ensino, de acordo com Pérez (2008), não estão empobrecidas apenas nos recursos materiais, mas principalmente na criatividade. Esta vem enfrentando grandes dificuldades na inclusão das diferenças, especialmente para a diferença das PAH/SD, pois não é reconhecida nem valorizada, desse modo, não merecem os esforços educacionais que são de suma importância para atender essa demanda.

Pérez (2008) vai de acordo com as Políticas de Acesso, expõe que as instituições de ensino são uma das tantas responsáveis pelos alunos portadores de altas habilidades/superdotação. Deste modo, é a escola que

Deve promover os valores dessa sociedade, oferecendo todas as oportunidades possíveis para o desenvolvimento integral desse ser humano, garantindo o acesso e a permanência bem sucedida a todos, de forma gratuita e tendo como centro todos os seus alunos únicos que constituem seus objetos-sujeitos dialéticos em todas as suas etapas de vida. PÉREZ (2008, p. 27)

Dentro da sala de aula, o aluno com Altas Habilidades, por ter uma média mais avançada para a compreensão, em relação aos seus colegas, logo assimila o conhecimento e acaba se desinteressando pela aula, trazendo para o professor

um incômodo, pois este parece não estar interessado, motivado para este conhecimento.

Segundo a autora (2007), a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotados tem acontecido em diferentes países através de uma metodologia diferenciada, ocorrendo a “compactação curricular”. Isso significa que os conteúdos que os alunos já dominam são comprimidos e aprofundados, deixando o aluno mais interessado nas aulas e nos momentos que este está dentro da escola. Em relação a esta temática, a autora alega que infelizmente no Brasil, em muitas escolas, não está acontecendo o acompanhamento adequado destes alunos superdotados conforme previsto no Plano Nacional de Educação Especial.

Outro método de ensino é o da “aceleração”, através do qual o aluno superdotado avança um ano de seu ensino. Porém, neste método se encontra um problema na relação social deste aluno superdotado, pois avançando um ano, realiza a troca de todos os seus colegas de classe, havendo um prejuízo no contexto emocional desta criança.

No Brasil, o método mais usado e mais qualificado para Pérez (2007) é o do turno oposto. O aluno com altas habilidades frequente a escola em um turno do dia e no outro turno um professor especializado o atende, oferecendo atendimento individual, trabalhando questões que seja de seu interesse e de sua vontade de aprender. Deste modo, quando volta para a sua sala de aula, tem uma motivação a mais.

### **3.3.2 Mitos sobre Altas Habilidades e Superdotação**

Winner (1998), em seu estudo, apresenta nove conceitos que são mitos e maus entendimentos sobre superdotação e altas habilidades e que são fortemente mantidos pela sociedade:

*1º MITO: SUPERDOTAÇÃO GLOBAL*

O rótulo para superdotação é mais frequente privado nas crianças com habilidades e facilidades acadêmicas, ou seja, na área da linguagem e na área da matemática, as mais valorizadas nas instituições de ensino. A medição para a superdotação acadêmica acontece através do teste de QI, através dos quais as crianças são introduzidas em programas escolares especiais para superdotados.

### *2º MITO: TALENTOSAS, MAS NÃO-SUPERDOTADAS*

As crianças com habilidades acadêmicas nas áreas de linguagem e matemática, que são avaliadas no teste do QI são chamadas de superdotadas, porém as crianças com habilidades excepcional na área da arte, como, por exemplo, nas artes visuais, dança ou música e na área motora, como, por exemplo, no mergulho, tênis e patinação não são chamadas de superdotadas, mas sim de talentosas. Estes dois rótulos diferem estes dois grupos de crianças com habilidades diferentes, porém não há justificativa para esta distinção, de ser ou não ser superdotada ou talentosa.

### *3º MITO: QI EXCEPCIONAL*

A superdotação, quase sempre envolve QI alto, mesmo que não seja considerado o único item a ser analisado, porém as crianças que têm altas habilidades na área de artes ou na área atlética são chamadas de talentosas e não-superdotadas, no entanto, acredita-se que estas crianças não poderiam fazer o que fazem sem ter o QI elevado, alto.

O teste do QI mede uma precária gama de habilidades humanas, tendo facilidade na área da linguagem e números, deixando a desejar nas áreas não acadêmicas (artes, música e motoras).

### *4º e 5º MITO: BIOLOGIA VERSUS AMBIENTE*

O mito que o senso comum expõe é que a superdotação é inteiramente inata, mas este mito ignora a intensa influência sobre o desenvolvimento de aptidões. Este mito é o oposto do mito mantido por psicólogos, que defendem a

ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento intenso, iniciado em uma idade tenra, por parte dos pais e professores ou responsáveis.

#### *6º MITO: O PAI CONDUTOR*

Há quem diga que as crianças superdotadas são “fabricadas” por pais zelosos concentrados em seus filhos. Os pais são aconselhados a deixarem seus filhos tendo uma infância “normal”, não os empurrando.

É fato que os pais de crianças superdotadas são envolvidos na nutrição de dons de seus filhos, esta é uma força precisa para que o dom seja desenvolvido.

#### *7º MITO: ESBANJANDO SAÚDE PSICOLÓGICA*

As crianças superdotadas diariamente enfrentam ridicularização, são socialmente isoladas e infelizes, a menos que encontrem outras crianças iguais a elas. Porém, para os psicólogos, as crianças com alto QI, são ditas como populares, bem ajustadas, esbanjando saúde e excepcionalmente morais. Essa visão da criança superdotada, bem ajustada se encaixa apenas nas crianças moderadamente superdotada e deixa os extremos de fora.

#### *8º MITO: TODAS AS CRIANÇAS SÃO SUPERDOTADAS?*

Alguns professores e diretores de instituições de ensino têm o discurso de que todas as crianças são superdotadas, por todas as crianças terem um potencial igual para aprender ou todas as crianças têm áreas nas quais tem pontos fortes. Essa suposição não é feita apenas para a área acadêmica (linguagem e a matemática), mas também para a área das artes.

#### *9º MITO: AS CRIANÇAS SUPERDOTADAS SE TORNAM ADULTOS EMINENTES*

Superdotação é visto como sinônimo de QI alto e criatividade alta. Deste modo, as crianças com criatividade, são vistas como criativas e eminentes. Porém, são poucos os superdotados que se tornam adultos criadores eminentes,

já que algumas crianças superdotadas têm seu interesse voltado para outras áreas exitosas, nunca fazem nada de genuinamente criativo.

## 4 METODOLOGIA

A escolha do método de pesquisa é preciso para garantir resultados válidos e confiáveis. A pesquisa qualitativa, segundo Chemin (2012) é uma investigação de valores, percepções, motivações e atitudes do público. Para Malhotra (2006) a pesquisa qualitativa tem por objetivo alcançar uma compreensão qualitativa das razões das motivações do contexto. Os resultados desenvolvem uma compreensão inicial do problema em estudo. Neste caso, me guiei pela seguinte questão: como a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação tem acontecido na escola pública de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS em 2014?

### **Contexto**

O *locus* desta pesquisa foi quatro Escolas Públicas de Ensino Fundamental, localizadas na cidade de Bom Retiro do Sul, Rio Grande do Sul, as quais receberam nomes fictícios, EMEF A, EMEF B, EMEF C e EMEF D.

### **Sujeitos da Pesquisa**

Considerando os objetivos e critérios deste estudo, foram identificados e selecionados como participantes da pesquisa as diretoras e professores das Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul, totalizando desta forma dezessete entrevistados voluntários.

### **Considerações éticas de pesquisa com Seres Humanos**

Todos os participantes da pesquisa, professores e diretores, foram previamente informados de seus direitos quanto ao sigilo das informações e quanto ao uso dos dados coletados. Aqueles que, voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), concordando com a realização da pesquisa, no qual ficou registrado o caráter voluntário da participação e esclarecidas as questões éticas que embasavam este estudo.

### **Instrumentos**

Neste estudo utilizei como instrumento de pesquisa o questionário estruturado (Apêndice B) que segundo Chemin (2006) são questões realizadas com os entrevistados com o objetivo de conhecer suas opiniões, sentimentos e situações vivenciadas e a entrevista semiestruturada (Apêndice C) que para a autora (id.) é uma técnica para se obter informações, dados para as edificações de seu problema. Estes instrumentos de pesquisa foram realizados individualmente, em um espaço reservado e previamente agendado com a escola e os entrevistados. As entrevistas realizadas foram gravadas e depois disso transcritas para a análise.

## 5 ANÁLISES

Como instrumento de pesquisa, realizei uma entrevista semiestruturada, composta por cinco perguntas e um questionário estruturado, composto por duas abordagens, sendo a primeira referente a uma vivência do professor com um aluno incluído e a segunda sobre como seria ter um aluno com altas habilidades e superdotação dentro da sala de aula. Estes documentos foram gravados e transcritos por mim, para melhor compreensão e análise deste material, que aqui segue.

A primeira questão da entrevista semiestruturada foi, “como você define a inclusão escolar?”, na qual pude observar três categorias relevantes: a dicotomia entre o normal e o anormal; a integração escolar; vista como direito humano e a inclusão como direito social.

O que se destacou nas entrevistas sobre a dicotomia entre o normal e o anormal, foi que inclusão seria “Trazer os alunos com alguma deficiência para a escola regular” (Entrevistado B). Nesse sentido, conforme Mendes (2006), as classes especiais surgiram dentro das escolas para que as pessoas com deficiência fossem bem cuidadas e protegidas, essa seria uma maneira de proteger também toda a sociedade do anormal. Mendes (2006) ressalta ainda que não só os deficientes teriam benefícios em estarem inseridos nesta classe, mas os sujeitos normais teriam a possibilidade de aprender com as diferenças,

promoveriam nos normais atitudes de aceitação as diferentes possibilidades e limitações.

A segunda categoria abordou a inclusão escolar vista como “ter alunos com algum tipo de necessidade especial dentro do ensino regular de ensino, ou seja, junto com as crianças ditas normais” (Entrevistado A), me faz refletir sobre o que Foucault (2006) expõe sobre a normalização dos corpos (normal e anormal), a “operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006 p.83).

Ligada à normalização e à dicotomia dos corpos (normais e anormais), a integração escolar é vista como um direito humano. Outra categoria da questão realizada, na qual inclusão se define como “de fato juntar, unir todos os alunos, todos possam ter os mesmos direitos escolares” (Entrevistado G), neste aspecto Mendes (2006) exhibe que o princípio de normalização se deu para que os deficientes tivessem o direito de participar das atividades de grupo ou individuais, sem diferenciação, com o objetivo de integrar a população na comunidade.

Veiga-Neto e Lopes (2007) expõem um alerta interessante sobre a inclusão na forma de integração, que vem de acordo com a fala “a inclusão escolar tem que cuidar para não ser uma exclusão escolar, cuidar para esses alunos não estar excluído dentro da sala [...] não dando suporte para o professor. Acredito ser uma palavra bem ampla, mas eu ainda fico com um paralelo da inclusão e exclusão, pelo fato de toda uma complexidade de que traz para dentro das escolas regulares sem uma sala de recursos e preparação” (Entrevistado C). Os autores (id.) afirmam que a inclusão deve ser vista como um perigo, uma vez que ao invés de promover uma educação para todos, pode estar contribuindo com uma inclusão excludente.

A Inclusão Escolar, também foi vista por alguns entrevistados como um direito social do incluído, terceira categoria abordada, que se define “a partir de uma escola que tenha profissionais preparados para atender aquele aluno [...] com estrutura para atender aquele aluno na sua necessidade, [...] monitor para atender

ele durante as atividades”. (Entrevistado M). Para a qualificação desta inclusão dentro das escolas, as Políticas de Acesso buscam melhorias e diferentes formas de atender este público através das Políticas Inclusivas. Portanto, posso citar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) que garantem medidas apropriadas para o combate ao fracasso escolar e o descaso escolar, como por exemplo, o direito ao atendimento educacional em salas de recursos; ampliar as equipes de profissionais; promover pesquisas voltadas à educação e à inclusão; currículos, métodos e recursos educativos diferenciados para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Ou seja, na Inclusão Escolar vista como Direito Social mais importante do que acolher todas as crianças “é conseguir inseri-la na turma integralmente, auxiliando em todos os sentidos e não apenas colocá-la naquela determinada turma e para isso é preciso uma boa estrutura e pessoas capacitadas” (Entrevistado O).

A segunda questão indagou se “há alunos inclusos na sua sala de aula? Eles enfrentam alguma dificuldade?” A metade dos entrevistados declarou não ter alunos inclusos este ano em sua turma e os entrevistados que têm alunos inclusos, destacaram duas categorias sobre as dificuldades dos inclusos: a primeira referente à socialização do aluno na escola e a segunda refere-se às dificuldades que eles encontram na questão de aprendizagem.

Sobre a socialização do aluno incluso dentro da sala de aula, apenas dois entrevistados revelam dificuldades, “existe um tipo de rejeição dos colegas” (Entrevistado D) e “ainda ter crianças que tem medo de alguns especiais” (Entrevistado J). Contrapondo este ponto de vista, os entrevistados mostram que dificuldades “na socialização não, porque a escola acolheu bem tranquilo, eles interagem em todos os ambientes da escola, então é bem fácil, é prazeroso para eles” (Entrevistado C) e “dificuldade de inclusão com os colegas não tem, todos gostam muito” (Entrevistado M).

Na primeira abordagem de relato de vivência com alunos inclusos, “as crianças não têm aquele olhar discriminatório, as crianças não discriminam, eles procuram sempre trazer o colega para junto deles” (Entrevistada I), citando como exemplo, no momento de brincadeiras livres, os alunos sempre arrumam um jeito de todos brincarem juntos.

Perante estes dois paralelos sobre as dificuldades de socialização do aluno incluso dentro da escola, o Plano Nacional de Educação busca a superação da desigualdade e a promoção da cidadania, bem como, o fim de qualquer forma de discriminação. Lasta e Hillesheim complementam apresentando que as Políticas Públicas procuram o reconhecimento dos sujeitos inclusos, neste mundo marcado por uma globalização excludente.

A segunda categoria que abordo referente às dificuldades encontradas pelos alunos inclusos nas escolas, vem de encontro às dificuldades de aprendizagem, “dificuldade que é mesma específica do problema dela” (Entrevistado M), “dificuldades em acompanhar ao conteúdo da turma” (Entrevistado E), entretanto esta dificuldade pode estar ligada a “dificuldade grande ainda é a gente não ter essa preparação, esse apoio que deveria ter” (Entrevistado J), ou ainda “dificuldades têm algumas na aprendizagem, a questão do intérprete de libras que a gente ainda não tem” (Entrevistado C).

Estas questões de dificuldades de aprendizagem, talvez dadas pela falta de profissionais capacitados nas escolas, é abordada na LDB (9394/93), Art. 59º, inciso III, onde fica claro que os sistemas de ensino assegurarão os alunos deficientes com professores especializados em nível médio ou superior, para atendimento nas escolas. O Plano Nacional de Educação que está em vigor desde 2014 elenca a estratégia de garantir a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas.

Para argumentar a ideia de que profissionais capacitados são de extrema importância, abordo a fala do Entrevistado M, que na primeira abordagem sobre o trabalho com inclusos na escola revela que “tendo em vista os anos anteriores

onde eu não tinha nenhuma monitora para auxiliar, o trabalho está sendo muito melhor neste ano, a gente consegue atender ela muito melhor” (Entrevistado M).

A questão 3 questionou: “Na escola há sala de recursos? Como funciona a mesma?”, da entrevista semiestruturada, percebeu-se que em duas escolas há sala de recursos com um profissional especializado atendendo os alunos e nas outras duas escolas há os materiais, porém falta o profissional e um ambiente adequado para este atendimento.

O Entrevistado I revela que há sala de recursos, “a professora que trabalha nela é uma professora especializada e ela trabalha com alguns alunos em grupo e com outros individualizados, dependendo de cada criança”, os professores entram em contato com o profissional e “a gente encaminha esse aluno, para ela trabalhar, complementando a formação do aluno, com vista à autonomia, à independência dele na escola, fora da escola”, conforme previsto no Plano Nacional de Educação, a sala de atendimento educacional (sala de recursos multifuncionais) na forma de complementar e suplementar, é direito de todos os alunos com deficiência, transtornos e com altas habilidades e superdotação.

No entanto, esta implantação das salas de recursos multifuncionais não vem acontecendo em todas as escolas públicas, como declara o Entrevistado C que “pelo fato do espaço físico ser pouco, ser reduzido, a gente não tem uma sala de recursos, mas a gente recebeu materiais para a sala de recursos que os professores têm livre acesso para levar esses materiais para dentro da sala de aula”.

A quarta questão da entrevista semiestruturada quis saber: “O que você entende por altas habilidades e superdotação?”, destacaram-se duas categorias, a primeira sobre o nível de aprendizagem elevada para a sua faixa etária e a segunda refere-se ao método de aceleração, o aluno superdotado ou com altas habilidades pode passar de turma.

Na primeira categoria, de modo geral, todos os entrevistados destacaram algo sobre o nível de aprendizagem desse aluno com SD/AH, “É um

desenvolvimento acima da média, a pessoa consegue realizar em diferentes áreas da vida, funções com habilidades fantásticas, ou seja, muito acima dos demais” (Entrevistado G), “acredito que sejam alunos que ultrapassem os objetivos daquela idade, ou seja, alunos que tenham facilidade de aprender, eles sabem sempre mais além daquilo que a gente espera” (Entrevistado L). Nesta linha de pensamento Winner (1998) mostra que por essa aprendizagem elevada, as crianças com SD/AH já “foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas” (WINNER, 1998, p.11).

Nesse sentido, “eu acredito que superdotado, com altas habilidades seria aquela criança, como se dizia com QI mais elevado, que está acima da média, do nível médio de aprendizagem” (Entrevistado I), no entanto Winner (1998) apresenta que o teste do QI peca, pois mede as habilidades acadêmicas na área da linguagem e matemática e deixa a desejar nas áreas não acadêmicas, artes, música e motoras.

A segunda questão traz em suas respostas uma referência ao método de aceleração, apontado por dois entrevistados:

Aprendizagem que a criança, que o aluno em si tem e se destaca e favorece ele na questão do ensino aprendizagem, dentro daquela situação, daquela turma que ele está vivenciando, podendo ou não, dependendo da superdotação, avançar as turmas, pelo fato da compreensão melhor das situações propostas em sala. (Entrevistado C)

Penso que alunos com superdotação ou com altas habilidades são os que se diferenciam em relação ao nível da turma a que pertencem devido à faixa etária, pois apresentam grande capacidade intelectual, podendo estar em anos escolares elevados à sua idade. (Entrevistado P)

Porém este método de aceleração, segundo Pérez (2007) pode trazer um problema de relação social para o aluno SD/AH, que estará avançando um ano, trocando todos os seus colegas da classe e professores, havendo um prejuízo emocional nestes alunos. Por consequência deste prejuízo, no Brasil o método usado é o Turno Oposto, onde recebe apoio de um professor especializado.

Na última pergunta da entrevista abordou: “Como é ter em sua sala de aula um aluno com Altas Habilidades e Superdotação?”. Elenquei duas categorias que se ligam, portanto analisarei as duas juntas. A primeira refere-se ao desafio, devido às características do incluso com altas habilidades e superdotação e a segunda refere-se ao desafio do professor e a escola não estar preparado para esta clientela.

Na primeira categoria, prevaleceu forte a questão de ser um desafio pelo fato de que o aluno com altas habilidades e superdotação na aprendizagem vai estar “acima do que o nível que a turma está naquele momento, provavelmente as atividades devem ser diferenciadas pelo fato de ele já compreender com mais facilidade algumas” (Entrevistado C), deste modo “tu também não pode bloquear ele, tu tem que acompanhar o raciocínio dele” (Entrevistado J). Pérez (2008) explica que o aluno superdotado tem uma média mais avançada comparada aos demais colegas, se desinteressando facilmente pela aula e isto pode incomodar o professor.

Ligado a este desafio de novos olhares, de planejamentos diferenciados, Pérez (2008) aponta que as escolas vêm enfrentando grandes desafios na inclusão das diferenças, principalmente na inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação, estes alunos não são reconhecidos nem valorizados, automaticamente, não recebem esforços educacionais, conforme a segunda categoria desta questão, “há muitos profissionais despreparados” (Entrevistado E) e não enxergam que “é uma inclusão, tu tem que estar preparada para trazer mais assuntos para esse aluno para que tenha essa superdotação, essas altas habilidades, para que ele se sinta incluído também no ambiente escolar” (Entrevistado L).

Conectada à questão cinco das entrevistas, está a segunda abordagem do questionário estruturado, “Relate um pouco da sua história como professor (a) em uma escola inclusiva, você tem algum aluno que poderia ser considerado superdotado, há em sua turma alunos com altas habilidades?”. Os entrevistados

relataram sua vivência com um educando com altas habilidades e/ou superdotação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994) as crianças com altas habilidades e superdotação possuem elevada potencialidade em diferentes áreas, podendo ser combinadas ou isoladas, “eu tive um menino que ele tinha altas habilidades com desenhos, tudo o que ele desenhava era perfeito, ele imaginava, ele tinha criações maravilhosas [...] nos outros conteúdos ele era igual aos outros” (Entrevistada I). Em todos os relatos, aparece que o aluno possuía habilidade em uma área, “eu tive um aluno que era superdotado, ele tinha 5 anos, ele já lia, já escrevia [...] dentro da sala, ele fazia o que eu estava fazendo, o que os outros também ele fazia” (Entrevistada K)

Dentro desta segunda abordagem, percebi que os entrevistados não sabem diferenciar o aluno superdotado e/ou com altas habilidades com alunos que tenham facilidades em algumas áreas do conhecimento, “A gente sempre tem alunos com mais facilidade, mas assim dizer que seja superdotado já não é da minha alçada” (Entrevistado B).

## 6 CONCLUSÃO

Conforme a pesquisa de investigação A Inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul/RS foi avançando, foi produzindo resultados. Um dos primeiros achados da investigação é a semelhança que existe entre os Projetos Políticos Pedagógicos, que apesar de ser construídos dentro das instituições de ensino, visando a sua realidade e a comunidade que abrange os Projetos Políticos Pedagógicos são parecidos, principalmente nos requisitos de Avaliação e Educação Especial.

Por conseguinte, ficou evidenciado que na condição de Educação Especial, três Projetos Políticos Pedagógicos analisados apresentam apenas a assistência que a Secretaria Municipal de Educação tem com esse aluno incluso e os direitos e deveres que compõem a Constituição Federal, faltando esclarecer de que forma vem ocorrendo a inclusão neste espaço. Percebe-se através do Projeto Político Pedagógico que a inclusão é vista como algo distante daquela realidade, o que é contradita nas entrevistas realizadas com os professores e diretores das instituições.

Apenas um Projeto Político Pedagógico vai além da Constituição Federal, apresentando que a Inclusão é um dos desafios da educação brasileira, além de, trazer questões relevantes sobre a identificação e o desenvolvimento de alunos com altas habilidades dentro da instituição de ensino.

Este estudo de investigação analisou os processos de inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação nas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Bom Retiro do Sul/RS no ano de 2014 e se constatou a confirmação das hipóteses levantadas no início do trabalho, a saber: a inclusão de alunos com altas habilidades e/ou superdotação está acontecendo na forma de integração e não de inclusão nas instituições de ensino e a inclusão de alunos com altas habilidades e/ou superdotação não está recebendo o apoio pedagógico e atendimento adequado nas salas de recursos como previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Conforme as análises realizadas, os alunos com altas habilidades e/ou superdotação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul não possuem o apoio de professores capacitados para lhes atender, além de que estes alunos não estão sendo reconhecidos dentro das instituições, sendo vistos apenas como um aluno habilidoso ou com o conhecimento mais elevado do que os seus colegas.

## REFERENCIAL

BOM RETIRO DO SUL. Município de Bom Retiro do Sul. Disponível em <http://www.bomretirodosul.rs.gov.br/>. Acessado em 15 de abril de 2015.

BOM RETIRO DO SUL. Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Ferreira de Moraes. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Retiro do Sul, 2009.

BOM RETIRO DO SUL. Escola Municipal de Ensino Fundamental Genny de Souza da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Retiro do Sul, 2009.

BOM RETIRO DO SUL. Escola Municipal de Ensino Fundamental Isabel Luíza Bittencourt. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Retiro do Sul, 2009.

BOM RETIRO DO SUL. Escola Municipal de Ensino Fundamental Wendulino Gewehr. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Retiro do Sul, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo\\_pne](http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne)>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década**: Construindo os Planos. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/?pagina=inicial>>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 15 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área

de deficiência/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: **superdotação e talento vol.1** fascículos V – VI – VII / Leila Magalhães Santos (Coordenadora) Natalícia Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lucia Palmeira Pereira. Brasília. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: **superdotação e talento vol.2** fascículos V – VI – VII / Leila Magalhães Santos (Coordenadora) Natalícia Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lucia Palmeira Pereira. Brasília. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), 1994.

BRASÍLIA. **Secretaria de Direitos Humanos**, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/conve ncaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2015.

CHEMIN. Beatris F. (Org.) **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2. ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2012.

FERRE. Nuria P. de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. Ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio y población**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

GOOGLE EARTH MAPAS. **Google Maps**. Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/Bom+Retiro+do+Sul+-+RS>. Acesso em 18 de abril de 2015.

HALLAHAN, Dan.; KAUFFMAN, James. **Exceptional children**. Introduction to special education. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

IBGE. Contagem Populacional de 2010. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, dados referentes ao município de Bom Retiro do Sul. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em 25 de maio de 2015.

JOMTIEN. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/pd>>. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

LASTA, Letícia L.; HILLESHEIN, Betina. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMAS, Adriana da S.; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

MAHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MENDES. Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, set./dez. 2006.

PÉREZ. Susana G. P. Barreira. **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)- Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PÉREZ. Susana P. Barreira. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**. Paraná, v.41, n.245, jan./fev. 2007.

RECH, L. Tatiana. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In **Inclusão e Biopolítica**. Elí T. Fabris, Rejane Ramos Klein (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p.947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO. Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades / Ellen Winner; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **APÊNDICES**

### **Lista de Apêndices**

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa de campo intitulada "A inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS" desenvolvida pela aluna Itamara Wermuth do Centro Universitário UNIVATES. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Lopes a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (51) 99358089 e do e-mail [milopes@univates.br](mailto:milopes@univates.br).

Afirmo que aceitei participar como voluntário (a), sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para a execução da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação e conhecer o processo de inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS em 2014.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário estruturado e entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, cujo conteúdo será analisado. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Bom Retiro do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_.

**Centro Universitário UNIVATES**

**GRADUAÇÃO PEDAGOGIA**

Pesquisa: A inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS.

Graduanda: Itamara Wermuth.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Lopes.

**Questionário Estruturado**

Dados de identificação:

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em escola com proposta inclusiva: \_\_\_\_\_

**Pergunta gerativa:**

**1ª abordagem**

Relate uma vivência sua como professora em uma escola inclusiva. Você pode começar narrando uma experiência que considera muito significativa e desafiadora. Depois, você pode falar sobre o aluno incluído na escola e seu relacionamento com os profissionais da escola e com as outras crianças.

**2ª abordagem**

Relate um pouco da sua história como professor (a) em uma escola inclusiva, você tem algum aluno que poderia ser considerado superdotado, há em sua turma alunos com altas habilidades?

**Centro Universitário UNIVATES**

**GRADUAÇÃO PEDAGOGIA**

Pesquisa: A Inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS em 2014.

Graduanda: Itamara Wermuth.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Lopes.

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

Dados de identificação:

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em escola com proposta inclusiva:

\_\_\_\_\_

1. Como você define a inclusão escolar?
2. Há alunos inclusos na sua sala de aula? Eles enfrentam alguma dificuldade?
3. Na escola há sala de recursos? Como funciona a mesma?
4. O que você entende por Superdotação e Altas Habilidades?
5. Como é ter em sua sala de aula um aluno com Altas Habilidades e Superdotação?