CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

MAYCON RODRIGO CARDOSO AMARAL

AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CURITIBA

2021

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

MAYCON RODRIGO CARDOSO AMARAL

AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CURITIBA

2021

MAYCON RODRIGO CARDOSO AMARAL

AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2021

A485a Amaral, Maycon Rodrigo Cardoso

Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação:formação para profissionais da educação / Maycon Rodrigo Cardoso Amaral. - Curitiba, 2021.

101 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin RomanowskiDissertação (Mestrado Profissional em Educação e

Novas Tecnologias) – Centro Universitário InternacionalUNINTER.

Catalogação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 004/2021

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 19 de março de 2021, às 9h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Joana Paulin Romanowski (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Mirian Celia Castellain Guebert (Integrante Externo/PUCPR), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Marcia Maria Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO", do mestrando Maycon Rodrigo Cardoso Amaral. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

(X) APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

( ) APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

( ) REPROVADO.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca indica o trabalho para publicação e destaca o assunto tratado devido a pouca pesquisa existente sobre altas habilidades na área da educação.

Dra. Joana Paulin Romanowski
Presidente da Banca

Dr.ª Mirian Célia Castellain Guebert
Integrante Externo

Dra. Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular

Dra. Marcia Maria Fernandes de Oliveira
Integrante Interno Suplente

Maycon Rodrigo Cardoso Amaral
Mestrando

“Se um dia tiver que escolher entre o mundo e o amor... lembre-se: se escolher o mundo ficará sem o amor, mas se escolher o amor, com ele conquistará o mundo” (Albert Einstein).

Dedico este trabalho aos meus pais e minha irmã, pelo carinho, compreensão e cumplicidade.

Agradecimentos

Tantas imagens e palavras passam nesta hora que agradecer se torna mais difícil que a própria dissertação, devido ao número de páginas...

Agradeço primeiramente a Deus, por me mostrar o caminho nas horas incertas, por ter me dado forças para seguir sempre em frente e, mesmo quando tudo dizia não, Sua destra me sustentava e me permitia achar graça em meio aos momentos mais difíceis.

À minha mãe, que me acompanhou, me apoiou em todos os momentos, assistiu aos meus ensaios de apresentações, contribuindo com críticas e sugestões, corrigindo meu trabalho e ajudando a organizá-lo, por sempre ter palavras de ânimo durante todo o caminho e incentivar essas “loucuras” boas de estudar. Sempre quis ser o seu orgulho; poderia redigir várias folhas de agradecimentos e ainda faltaria espaço.

À minha irmã, por me acompanhar nas aventuras, pelo apoio incondicional e carinho.

Ao meu pai, que lá de cima me olha, me acompanha e com certeza ajuda nas horas mais difíceis. Saudades eternas!

A toda a minha família, pelas orações, torcida e palavras de carinho.

Aos meus amigos, por entenderem o “hoje não posso”.

Às novas amigas que vieram com o mestrado e ficarão por muito tempo, Guisela e Ana, pelo grande apoio, palavras e atitudes. Amo vocês!

Ao Centro Universitário Internacional Uninter e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

À Daniele Nunes da Motta, analista pedagógica do mestrado e doutorado, pelas orientações, recados e “puxões de orelha”.

Um abraço especial à coordenadora, Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, que, com sua paciência, inteligência e sorriso, sempre me ajudou quando necessário.

Ao meu orientador e grande amigo, Prof. Mario Sérgio Alencastro (*in memoriam*), que me motivou e acreditou no meu potencial. Sua falta é imensa,

mas tenho certeza de que lá de cima também me ajudou a chegar até aqui hoje e pediria para ir adiante.

Em especial, à minha nova orientadora, Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, que me “adotou” pelo caminho na falta do meu orientador. Sempre fui seu fã, pela caminhada na formação de professores, tendo visto minha mãe ler seus trabalhos e hoje me ajudando a crescer como profissional. Meu muito obrigado e eterna admiração!

Aos professores do programa e às professoras que constituem a minha banca, Mirian e Luana, por contribuírem para este sonho, cuidando da minha trajetória.

Por fim, ao meu afilhado, Eduardo Amaral, que tem tudo a ver com este assunto.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a formação de profissionais da educação para atuar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), quanto à identificação dessas altas habilidades e ao processo de ensino-aprendizagem. Das análises, resultou a programação de um curso de especialização voltado ao tema para a identificação de indicadores de AH/SD. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com revisão bibliográfica sobre a formação continuada voltada às AH/SD. Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade, tendo como campo de pesquisa o município de São José dos Pinhais, envolvendo a equipe responsável pelo Serviço de Apoio AH/SD, em um curso de formação aos profissionais do Ensino Fundamental. O curso teve duração de quatro encontros durante o ano de 2018, abordando os seguintes temas: conhecendo AH/SD; crenças e verdade sobre AH/SD; as inteligências múltiplas no cotidiano da sala de aula; e práticas de trabalho para o aluno com AH/SD. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, aplicados tanto aos participantes da formação, por meio de perguntas semiestruturadas, quanto à equipe que realizou a formação, mediante perguntas abertas. No decorrer dos encontros, foi evidenciado que as crenças em torno da AH/SD foram esclarecidas, havendo um aprofundamento sobre a temática. Os resultados apontam que existe necessidade de abordar e incluir metodologias inovadoras para trabalhar com alunos com AH/SD nas escolas, mas é um processo que demanda a realização de formação sobre o tema aos profissionais da educação. Desse modo, ao concluir a pesquisa, apresenta-se como produto final um curso com metodologia TPACK.

Palavras-chave: Formação continuada. Altas habilidades/superdotação. Crenças. Docentes. Metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The current dissertation aims to analyze the relevance of training education professionals on innovative teaching-learning methodologies in order to work with students who have high abilities/giftedness and also produce written materials as a manual with subjects related to the theme for the recognition of indicators towards high abilities/giftedness. The analysis results in the programming of a specialization course with subjects related to the theme for the identification of AH / SD indicators. The applied methodology was a qualitative approach in the category of case study with bibliographic review on continuing education directed to high abilities/giftedness. This work is linked to the research group Educatin, Technology and Society. The research field has been made in the town of São José dos Pinhais. It has involved the responsible team for the High Abilities/Giftedness Support Service of the city, in a capacitation course intended for the elementary school professionals. This course had the length of four meetings during the year, in 2018. The following topics were approached: First Meeting: Knowing high abilities and giftedness; second meeting: Myths and truths about high abilities and giftedness; third meeting: Multiple intelligences in the classroom routine; Fourth meeting: Work practices for students with high abilities and giftedness. For the purpose of collecting data, questionnaires were used for the training participants with semi-structured questions and for the team that performed the training, a questionnaire with open questions has been applied. During the meetings, it was evidenced that the beliefs around giftedness were clarified, with a deeper understanding of the theme. The results show that there is a necessity to approach and include innovative methodologies to work with students that own high abilities/giftedness at schools, however, this is a slow process that requires training from the educators about this theme. Thus, at the end of the research, a course with the methodology TPACK.

Keywords: Continuing Education. High abilities/Giftedness. Myths.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ProInfo Integrado	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
QI	Quociente de Inteligência
Renaform	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
TPACK	*Technological Pedagogical Content Knowledge*
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** ..... **Erro! Indicador não definido.**1

2. **METODOLOGIA**..... **Erro! Indicador não definido.**6

2.1 ESTADO DA ARTE ..... **Erro! Indicador não definido.**9

3. **FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**..... 23

3.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 31

3.2 FORMAÇAO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... 33

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADAS À AH/SD..... 39

4. **POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** 46

4.1 ATENDIMENTO AO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 50

4.1.1 As especificidades nas altas habilidades/superdotação..... 52

4.1.2 Características das pessoas com altas habilidades/superdotação 53

4.2 LEGISLAÇÃO SOBRE O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM AH/SD .. 56

4.2.1Perspectivas da Educação inclusiva no município de São José dos Pinhais 60

4.2.1.1 Marcos da educação especial em São José dos Pinhais nas duas últimas décadas 62

4.2.2 A implantação do serviço de apoio às AH/SD 65

4.2.2.1 A metodologia do serviço de apoio às AH/SD..... 66

5. **A PERSPECTIVA DE AH/SD DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS** 69

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA EQUIPE DO SERVIÇO DE APOIO ÀS AH/SD..... 71

5.1.1 Análise dos questionários dos participantes da formação continuada.....82

6. **PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO** 88

7. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 96

REFERENCIAS..... 100

ANEXOS .....

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre questões de inclusão escolar estão cada vez mais em pauta, assim como as leis que a certificam, promovem, defendem e garantem a todas as pessoas, independentemente de suas características, o direito a realizar sua educação em escolas públicas. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), os quais são público-alvo do atendimento educacional especializado. Entre as condições para sua realização, está indicada uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, questão fundamental que encaminha esta reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão desses alunos com políticas de formação docente.

Sobre as AH/SD, o contexto de sua compreensão é habitado por crenças veiculadas na sociedade, as quais criam uma falsa imagem. É comum acreditar que: para ser considerado superdotado, o indivíduo necessariamente apresenta um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde a mais tenra idade e é dado às contribuições originais na área científica e artística; a pessoa com AH/SD destaca-se em todas as áreas do currículo escolar; todos os indivíduos superdotados têm um Quociente de Inteligência (QI) elevado; as pessoas com AH/SD não precisam de atendimento educacional especializado. Dentre os pesquisadores que têm abordado as crenças que envolvem esse público, citam-se: Alencar e Fleith (2001), Guenther e Freeman (2000) e Winner (1998).

O desconhecimento sobre a temática, por parte dos profissionais da educação, no que se refere a identificar, encaminhar e estimular as habilidades desses alunos, gera um grande transtorno nos procedimentos pedagógicos, pois no cotidiano esses discentes muitas vezes são vistos como dispersivos e

indisciplinados. Percebe-se, por meio de artigos publicados e pela observação da prática cotidiana em sala de aula, que os profissionais da educação não encontram tanta dificuldade no desenvolvimento de práticas metodológicas quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem, porém, quando se fala em alunos com AH/SD, as dúvidas e as preocupações são maiores, pois são conceitos novos e ainda não muito explorados. Assim, esta dissertação elegeu como objeto de pesquisa a formação de profissionais da educação para identificação e atuação com alunos com AH/SD.

O interesse por esse tema tem sua origem na minha história de vida. Na minha infância e adolescência, na minha vivência como aluno, sempre tive o rótulo de tagarela. Gostava de conversar com meus colegas e fazia isso enquanto realizava as atividades de aprendizagem; dessa maneira, era o aluno que, mesmo conversando, respondia ao que a professora perguntava. No entanto, minha letra era considerada feia e muitas vezes ilegível; manter uma caligrafia dentro do padrão desejado pela escola era difícil.

Sempre gostei de estudar e isso me ajudou muito na escola; ia bem nas provas e esse desempenho deixava meus professores intrigados: como um aluno que conversava tanto, tinha letra feia e parecia não prestar atenção nas aulas tinha boas notas? Seria possível que ele usasse “cola” nas provas? Em muitas disciplinas, os professores me trocavam de lugar para realizar a avaliação, para “não colar”. O que mais intrigava era que, em trabalhos apresentados, eu tinha um desempenho melhor ainda, pois conseguia me expressar melhor; por outro lado, sempre atrapalhava as aulas pela participação excessiva com os professores ou colegas.

Assim, excepcionalmente, com 17 anos estava no primeiro ano da faculdade; inquieto, não sabia se era o curso que eu gostava ou não. Como na escola, na faculdade as notas altas e o comportamento inquieto geravam dúvidas nos docentes. Pensei em desistir inúmeras vezes, mas, como me cobrava muito em relação aos estudos, mudei de ideia e fui buscar um tratamento psicológico e neurológico. Fui, então, diagnosticado com bipolaridade! Nada disso me desanimou e persisti estudando. Tomei a medicação por certo tempo, mas parei por conta própria, por não achar necessário. Terminei a graduação, mas sempre estive em busca de algo mais,

conhecimentos novos. Nada me satisfazia: fiz mais uma graduação, quatro pós-graduações, iniciei graduação em Veterinária e mestrado em Ciência Animal.

Atualmente, com os estudos pude perceber o quanto foi equivocado aquele diagnóstico de bipolaridade. Após meus 30 anos, consegui fazer uma avaliação e constatar que possuo AH/SD em algumas áreas, como acadêmica, inteligência linguística e liderança. Isso explica todos os dissabores e desencontros pelos quais passei no meu período escolar.

Minha história é um indicador de que o desconhecimento sobre as AH/SD por parte dos profissionais da saúde, referente a como identificar, encaminhar e estimular esses alunos, gera um problema para o professor, em relação ao seu planejamento e estratégias, e em especial aos estudantes, que são discriminados e punidos devido ao potencial que apresentam em determinadas áreas. Pesquisas demonstram a importância da formação dos profissionais da educação, garantindo que proporcionem um encaminhamento adequado a esses alunos; além disso, as políticas educacionais precisam examinar os encaminhamentos desses alunos.

O interesse em pesquisar a questão das AH/SD foi estabelecido a partir dessa vivência e, em especial, da necessidade de formação dos professores para atuar com alunos de educação especial. Neste caso, a formação docente vem sendo tema de estudos e pesquisas nas últimas décadas, despontando como um importante campo de investigação na área educacional, levando a debates e direcionando à ressignificação dos “processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2009, p. 17). Nesse sentido, é necessário indagar a formação docente a partir da ação do professor em sala de aula, procurando identificar suas necessidades frente às inovações tecnológicas, assim como o público diverso a que atende, com destaque para a educação inclusiva. Romanowski *et al*. (2020) alertam que, entre as demandas a ser consideradas na formação de professores da educação básica, as políticas de educação especial são prioritárias.

Segundo Pérez (2003), a inclusão de pessoas com AH/SD será possível quando os educadores e a sociedade forem capazes de diferenciar realidade

de crenças, quando esses alunos saírem da invisibilidade e suas necessidades forem distinguidas, quando for permitido a eles serem reconhecidos como autores e forem aceitos como diferentes. Além disso, é fundamental aumentar a produção científica sobre AH/SD para melhorias na educação desses discentes. Assim, se apresenta o desafio de estudar a formação dos profissionais da educação para desenvolverem práticas pedagógicas adequadas à educação desse público.

Posto isso, a pergunta para o desenvolvimento da pesquisa é: o desconhecimento dos profissionais da educação sobre como identificar, encaminhar e estimular alunos com AH/SD pode causar transtornos para o desenvolvimento das aulas? O objetivo é analisar a formação de profissionais da educação para atuar com alunos de AH/SD, quanto à identificação dessas altas habilidades e ao processo de ensino-aprendizagem, resultando na produção de um curso de formação continuada com a metodologia *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Avaliar a concepção de participantes de um curso de especialização quanto à adequação de sua formação profissional no que se refere a lidar com pessoas com AH/SD.
- Elaborar materiais de apoio que possam servir como suporte na formação de profissionais sobre o tema AH/SD.
- Desmistificar o que está no imaginário popular em relação aos alunos com AH/SD.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em dados descritivos captados da prática pedagógica desenvolvida em curso de formação continuada com professores e pedagogos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal. A investigação foi um estudo de caso sobre a formação de professores para atuar com alunos com AH/SD. Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários com perguntas diferentes, um destinado aos profissionais formadores e outro aos participantes, entregues no fim do curso, cujos resultados foram analisados. Além disso, foi realizado o exame do planejamento e materiais sobre a proposta do curso.

A pesquisa está organizada em seis capítulos, iniciando com esta introdução, que apresenta a pesquisa desenvolvida. No segundo capítulo, está descrita a metodologia de investigação, indicando a abordagem e procedimentos de coleta de dados e de análise.

O terceiro capítulo expõe a argumentação teórica da investigação a respeito do desenvolvimento da formação e profissionalização dos professores, apontando os diferentes processos de formação continuada e a legislação brasileira que os regula. No quarto capítulo, delineiam-se questões relativas às políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, contemplando a legislação em relação às AH/SD.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados em campo, em curso de formação continuada desenvolvido em São José dos Pinhais. Por fim, no sexto capítulo, se apresenta o curso de formação continuada para os profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica, bem como conceitos básicos que caracterizam o diagnóstico de alunos para o trabalho pedagógico como AH/SD. Completam a pesquisa as considerações finais e as referências, bem como os roteiros dos questionários, que constituíram os instrumentos de coleta de dados da investigação.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em um estudo descritivo com abordagem qualitativa a partir de estudo de caso. Segundo Rudio (1995), a pesquisa descritiva leva o pesquisador a conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la. Triviños (1987) relata que a maioria dos estudos realizados no campo da educação são feitos de maneira descritiva.

A abordagem qualitativa tem sido discutida em pesquisas em educação e expressa avanços na ideia de que é preciso considerar os fenômenos humanos e sociais, pois são “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 34). A produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais está voltada muito mais para sua compreensão do que para sua descrição; isso se refere aos paradigmas da investigação científica de interpretação da realidade para se somar à proposição de novas respostas aos problemas educacionais.

O que se busca com esse processo de investigação é analisar a realidade de maneira consistente e consequente. Conforme Gatti (2011, p. 56), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Para a autora, a pesquisa só acontecerá se o pesquisador tiver clareza e domínio metodológico.

Para Lüdke e André (2013), um estudo de caso delimita algo bem distinto, como a formação de professores para trabalhar com crianças com AH/SD, a partir de um curso visando a descobertas de ferramentas a ser aplicadas quando se fizer necessário.

A pesquisa de campo tem a fonte de dados no “campo” em que ocorrem os fenômenos, caracterizando-se pela ida do pesquisador ao local para coleta de dados, com o objetivo de “compreender o que nele ocorrem, pela análise e interpretação desses dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para construção de saber educacional e avanço dos processos educativos”

(TOZONI, 2006, p. 30). Reforçam essas ponderações Ghedin e Franco (2008, p. 78), para quem

> a investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático.

Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio de consulta em várias obras, que subsidiaram as reflexões acerca do tema AH/SD. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e dar apoio para construir hipóteses, como afirma Minayo (2002).

Para analisar os dados, foram consideradas as recomendações da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva teórica de Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo, como método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo tem como ponto de partida a organização das suas diferentes, em torno de três polos: (i) pré-análise, aqui realizada durante as observações com os registros de pré-impressão; (ii) exploração do material, com o cotejamento dos dados sistematizados, considerando as mediações dos referenciais consultados; (iii) tratamento dos resultados, contemplando a inferência, interpretação e análise das respostas dos questionários aplicados aos participantes.

A utilização de questionários serve de apoio nas pesquisas de natureza qualitativa, sendo a principal técnica de coleta de dados, cumprindo duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo (RICHARDSON, 1999). Um deles foi aplicado aos professores participantes de um curso de formação continuada, como já anunciado, o qual foi organizado com o objetivo de promover a reflexão e discussão entre os profissionais da educação, favorecendo o desenvolvimento da compreensão sobre o tema e as necessidades educacionais de alunos com AH/SD, além de subsidiar os professores por meio de conhecimentos sobre os diferentes conceitos acerca

da SD; identificar as características do aluno com AH/SD; identificar possíveis necessidades educacionais especiais em alunos com AH/SD; propor sugestões e orientações sobre estratégias pedagógicas que possam responder às necessidades individuais desse público.

A formação continuada aconteceu no Paço Municipal do município de São José dos Pinhais, Paraná, tendo sido ofertadas 60 vagas por período. Participaram dela 120 profissionais, um número representativo, segundo as indicações de Richardson (1999). Sua duração foi de 16 horas, divididas em quatro horas por encontro, com a realização de duas horas de aula com um profissional da psicologia e duas horas com profissional da psicopedagogia, com exposição de *slides*, vídeos, práticas e estudo de textos. Os encontros abordaram os seguintes temas: conhecendo AH/SD; mitos e verdade sobre AH/SD; as inteligências múltiplas no cotidiano da sala de aula; sugestões de práticas de trabalho para o aluno com AH/SD.

Nesta pesquisa, o questionário com os profissionais que realizaram a capacitação docente buscou levantar os quesitos necessários para melhor identificação e atendimento das crianças com AH/SD, enquanto o questionário com os professores foi direcionado ao conhecimento acerca do assunto abordado no curso e ao encaminhamento dessas crianças.

Além dos questionários, durante o curso, foram realizados registros assistemáticos de comentários dos professores participantes pelo pesquisador que realizou a investigação. Ainda, como atividade de finalização do curso, foi entregue uma folha para que os participantes escrevessem se os temas trabalhados foram relevantes à sua prática, se a participação nos encontros facilitou a identificação de pessoas com indicadores de AH/SD, além de avaliar com nota de 0 a 10 cada encontro. Esse material será examinado nesta pesquisa. Ademais, para a equipe do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, foi aplicado um questionário com nove questões abertas sobre o trabalho desenvolvido, assim como a importância dessa capacitação e a visibilidade dessas crianças.

No desenvolvimento da pesquisa, foi feito um estado da arte, relatado adiante, e, com a análise de todos os dados coletados, foi proposto um curso utilizando a metodologia TPACK.

2.1 ESTADO DA ARTE

Nesta seção, apresenta-se um mapeamento de artigos que abordam AH/SD na formação de professores e indica-se como esse assunto foi abordado historicamente.

Na construção do estado da arte, foram observadas as recomendações de Romanowski (2006), consultando o indexador *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por comportar periódicos da área de educação e saúde. Após a consulta, foi encontrado um número pequeno de trabalhos que abordam o assunto (apenas sete artigos). A seguir, estão listados os títulos dos artigos:

- *Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão: análise do currículo do curso de Pedagogia de uma universidade pública da região Norte do Brasil*.
- *Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMinho*.
- *Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras*.
- *Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação*.
- *Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente*.
- *Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro*.
- *O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná*.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas

pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI, 2006).

Em resumo, esses artigos apontam que é de extrema importância a identificação dos alunos com AH/SD para melhor atendimento de suas necessidades educativas, por isso se faz necessária a formação docente voltada para a discussão dessa temática (GADELHA; CHAVES; KOHLS, 2020).

Quanto à contextualização histórica e marco legal para AH/SD no Brasil, os estudos sobre SD intelectual começaram a ser publicados na década de 1920, mas de modo difuso. Em 1961, na Lei nº 4.024, o assunto foi abordado por meio do público da educação especial, denominados excepcionais.

Em 1971, a Lei nº 5.692 determinou em seu art. 9º:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

As discussões sobre a educação especial ganharam impulso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), assim como os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996; e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Parecer nº 17/2001. Esse conjunto de definições legais garantiu o atendimento à pessoa com AH/SD. Ainda, a Resolução nº 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; a Nota Técnica nº 62/2011 dispõe sobre orientações aos sistemas de ensino; a Nota Técnica nº 04/2014 traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD no Censo Escolar; a Lei nº

13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e o Parecer nº 13/2019 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Não podem ser negados, assim, o reconhecimento e o atendimento das pessoas com AH/SD na atualidade nas políticas educacionais.

Em relação à formação de professores, são encontrados na literatura diversos trabalhos que ressaltam a importância da formação continuada de profissionais da educação, como de Romanowski (2007), Sabatella (2006), Saviani (1996), Virgolim (2007), entre outros.

Após o levantamento do estado da arte, houve o acompanhamento do curso de formação continuada para profissionais de educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que aconteceu no município de São José dos Pinhais. Todos os profissionais que participaram do curso têm formação universitária, com uma ou mais especializações.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo aborda os estudos sobre a importância da formação dos professores para o trabalho com alunos que apresentam AH/SD.

O tema da formação de professores não é novo nas discussões acadêmicas, mas continua atual e sempre instigante pela importância na área educacional, pois um professor que domina os conteúdos e metodologias de ensino e apresenta comprometimento político em relação à sua profissão pode contribuir, por meio de seu trabalho, para um projeto de transformação social (ALMEIDA, 2012).

A partir do fim dos anos 1980, a formação tomou como preocupação o desenvolvimento da competência técnica, relacionado ao compromisso político, visando à busca da garantia de educação de qualidade para a maioria da população. Nessa década, as discussões contemplavam o intenso processo de redemocratização da sociedade brasileira.

De acordo com Fogaça (1999), algumas medidas foram tomadas na área educacional a partir de 1994, tais como: a melhoria da qualidade de ensino via reestruturação dos conteúdos curriculares; a avaliação de desempenho do sistema educacional; a revalorização do magistério; a eficiência do sistema pela descentralização da gestão dos sistemas e unidades escolares; e o fim da pedagogia da repetência, assegurando ao menos a conclusão do Ensino Fundamental.

Nesse período, houve um grande avanço no âmbito da ciência e da tecnologia. Segundo Kuenzer (1999), esse movimento atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passando a exigir o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais dos trabalhadores. Para que o professor fosse capaz de formar um cidadão produtivo, na perspectiva das reformas educacionais desse período, o conteúdo de ensino deveria estar centrado em elementos da prática imediata, voltando-se para o ensino do que pode contribuir com a transformação social.

Na década de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, patrocinada por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Entre seus objetivos, estava o

direcionamento dos processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação. Para Bruno (2011, p. 553), foi um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global, evidenciando que a educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder, em consonância com o desenvolvimento do capital. O magistério encontrava-se despreparado relativamente às demandas do século XXI; esse era o argumento que permeava as publicações do Banco Mundial no que tangia às políticas docentes.

Ligada a isso estava a argumentação de que a inclusão e o sucesso dos alunos no mercado de trabalho só seriam possíveis mediante uma escolarização de qualidade, a ser desenvolvida por professores eficazes. Nesse sentido, o docente deveria se preocupar somente com os resultados da sua atuação escolar e o desempenho dos estudantes, desconsiderando as reais condições político-econômicas que os produziam.

A promessa de sucesso por meio de uma escolarização pretendia atender às proposições reformistas e instituir consenso em torno delas, além de escamotear a verdadeira essência dessas proposições de reforma na formação e atuação docente. O Banco Mundial insistia que a qualidade da educação residia na qualidade do professor, na importância da sua atuação. Esse fundamento colocava a formação numa perspectiva pragmática, com pouco dispêndio de recursos e tempo, numa condição de precariedade para formação humana e extremamente funcional ao capital para formação e conformação da classe trabalhadora.

A orientação defendida pelo Banco Mundial para formação de professores era que ela se desse ao longo da carreira, em detrimento da formação inicial. Assim, a formação assumiu uma perspectiva de treinamento e contemplava o professor como aprendiz infindavelmente treinável (DECKER, 2015). Nesse contexto, a necessidade de rever a formação de professores foi direcionada para atender a essa demanda.

Shiroma *et al*. (2004) destacam que as políticas educacionais desse período, voltadas para a formação de professores, passaram a ter como norte a ideia de que a profissionalização docente exigia um professor que soubesse

fazer, mas que superasse o suposto descompasso entre sua prática de ensino e a vida, com efeito, uma formação para a profissionalização docente.

As propostas relacionadas à formação de professores da década de 1990 tinham a preocupação de “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA *et al*., 2004). No entanto, esse perfil era um retrocesso à formação política do professor. Era preciso rever o fortalecimento da ideia de que o docente deveria investir na sua carreira, privilegiando a formação continuada de forma crítica e reflexiva. Com efeito, as discussões sobre formação de professores implicavam examinar o processo de formação que objetivasse a interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento da docência da educação básica, entendidos em sua totalidade. Essa interação favorecia a compreensão da realidade e da própria prática, a fim de que os professores pudessem realizar mudanças (ROMANOWSKI *et al*., 2017, p. 20).

A formação docente envolve duas etapas fundamentais: a formação inicial e a continuada. Esta pesquisa elegeu a formação continuada como foco de estudo, a qual tem como objetivo a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão.

Segundo Wunsch, Machado e Junges (2016, p. 20),

> pode-se perceber que, apesar de termos vários momentos de discussão, grupos de pesquisa financiados ou não pelo governo, congressos nacionais e internacionais, uma vasta lista de autores que mostram teorias acerca de práticas formativas, ainda se tem um caminho para realização de práticas que alterem o modus operandi do professor em sala de aula ou de sua formação inicial. Ou seja, ainda se percebe um longo percurso a ser percorrido quando se pensa como esses estudos afetam diretamente a prática do professor no chão de escola, com seus alunos.

O processo de formação implica a construção da profissão de professor, incluindo, entre seus aspectos, a discussão sobre os saberes da experiência, conhecimentos específicos e pedagógicos na formação continuada (PIMENTA, 1999). Os saberes da experiência são os vivenciados, os que vêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo

tempo e quantidade, mas, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimentos específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas. Os saberes pedagógicos são constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber-fazer didático, sendo estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional dessa prática, carecendo ser confrontados com as pesquisas na área educacional.

A ideia da formação de professores e de suas práticas depois de formados é que esses profissionais sejam capazes de ser mais flexíveis, com maior capacidade de adaptação às mudanças, pessoas participativas e mais preparadas para enfrentar o mundo (WUNSCH; MACHADO; JUNGES, 2016), de modo a preparar para a atuação profissional, para a qualificação do trabalho a ser realizado. Essa formação ocorre em um processo contínuo e não linear, que envolve toda a vida pessoal e profissional do docente, abrangendo suas experiências formativas estabelecidas nos diferentes espaços de convívio social. Desse modo, é importante examinar a relação entre a formação e o trabalho.

Na obra de Marx (1988), o trabalho é a forma pela qual os seres humanos produzem e reproduzem constantemente sua existência, sua própria vida. Com efeito, o trabalho docente é uma atividade sempre intencional e está inserido no âmbito mais amplo da educação. Segundo Saviani (1996, p. 146),

> podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzido sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O trabalho docente é uma forma de produção não material, que se insere no âmbito da produção do saber, do conhecimento produzido histórica e coletivamente, na medida em que se produzem também as condições materiais da existência. A apropriação do conhecimento é condição para a humanização, ou seja, ela resulta, entre outros, do trabalho educativo. O conhecimento é, portanto, meio e não fim em si mesmo (ALMEIDA; SOARES, 2012).

O trabalho do professor está diretamente ligado à questão da produção e socialização do conhecimento na sociedade e objetiva a aprendizagem do aluno em relação à apropriação de conhecimentos elaborados cientificamente, além de contribuir para ampliar a compreensão sobre a realidade e, indiretamente, para a transformação da sociedade, evitando uma visão “salvacionista da educação, como se através dela pudéssemos resolver todos os problemas sociais, precisamos lembrar que o trabalho do professor na escola não transforma por si só a realidade, no entanto pode ter um papel importante nesse processo” (ALMEIDA; SOARES, 2012).

O conhecimento faz parte do trabalho do professor, tanto como objeto do seu trabalho quanto como condição necessária ao exercício da sua função; esses saberes subsidiam e orientam o desenvolvimento da prática pedagógica, o que implica um processo contínuo de atualização, estudo e aprofundamento para que promova seu desenvolvimento profissional. O domínio dos conhecimentos necessários à prática profissional pode ser adquirido por meio da formação inicial, da formação continuada e da própria experiência profissional.

No Brasil, as políticas públicas de formação de professores estão em acordo com os objetivos dispostos na LDBEN (BRASIL, 1996). Apesar de a história da formação docente não começar com ela, trata-se de um marco legal para o desenvolvimento de políticas de formação docente das duas últimas décadas, por meio de decretos, pareceres e resoluções. Segundo Dourado (2001, p. 50), a lei “[...] redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio, produtividade, eficiência e qualidade total”.

No caso da formação continuada, ela tem sido abordada de diversos modos nas redes públicas e privadas e nas instituições de ensino, como, por exemplo: formação permanente e, posteriormente, formação continuada, expressão consagrada pela LDBEN; formação em serviço, denominação que se refere à formação de profissionais no local de trabalho; capacitação, com a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes; e reciclagem, que sugere aos profissionais como podem descartar a história passada das experiências vividas e começar tudo de novo.

Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente. Ela seria a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001, p. 30). A autora afirma também que a formação continuada não poderá se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

A formação continuada é parte constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente, pois essa profissão exige constante atualização em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Os conhecimentos não são eternos e imutáveis, eles sofrem constantes transformações, à medida que também se transformam, histórica e socialmente, as condições materiais da existência. Essas transformações ocorrem cada vez mais rapidamente no mundo atual; sendo assim, a formação continuada é uma exigência para todos os profissionais que querem se manter atualizados, como também uma exigência específica do trabalho docente e condição fundamental para que seja possível a realização da função social da escola: a garantia da efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais atualizado em relação aos conhecimentos e ao mundo em que vive, mais relações os docentes poderão estabelecer entre os conhecimentos e a realidade, possibilitando aos alunos aulas mais interessantes, criativas e motivadoras (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 126).

A importância da formação continuada dos professores está relacionada à ideia de que, por meio dela, é possível contribuir para ampliar e aprofundar seus conhecimentos e, dessa forma, para a qualidade do ensino ofertado à maioria da população, além da defesa de que existe um conhecimento científico próprio da profissão docente, pois ensinar não é tarefa que qualquer um, indistinta e instintivamente (por dom, missão ou vocação), esteja qualificado para fazer. Ensinar, especialmente crianças, exige o domínio de conhecimentos científicos que envolvem tal ação (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 126).

Segundo Almeida e Soares (2012), a formação continuada pode auxiliar para que o professor constantemente reveja suas práticas, analisando-as à luz das teorias pedagógicas e redimensionando sua ação em busca da indissociabilidade entre teoria e prática. Ela pode acontecer em diferentes espaços e tempos: formação política, nos movimentos sociais, fóruns etc.; formação nas escolas, creche e pré-escola; horários de estudo conjuntos, nos quais se fortalece cada unidade por meio de estudo individual e coletivo para compreender a realidade; e formação cultural, que pode favorecer experiências com a arte, literatura etc. Nesses quatro tempos, é necessário recorrer aos mais velhos e aprender com as crianças.

Conforme Pimenta (1999), a atividade docente é sempre prática e essa ação necessita do estabelecimento de uma intencionalidade que dirija e dê sentido à ação, do conhecimento do objeto que se quer transformar e da intervenção planejada e científica sobre o objeto. O professor precisa, para realizar seu trabalho, se apropriar constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais premente e profunda, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995 p.32), que é a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis, é histórico e inacabado.

Altenfelder (2004, p.151) relata que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como lócus importante de formação continuada”. Afirma, ainda, que o trabalho coletivo é fundamental para que os educadores possam vencer os enormes desafios impostos pela realidade educacional brasileira e que, para que o trabalho coletivo ocorra, é fundamental um investimento nas relações interpessoais da equipe escolar (ALTENFELDER, 2004, p. 152). Como ensina Freire (1996, p. 115),

> não sou professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática

> educativa. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática.

Analisando suas palavras, o professor precisa refletir com vistas a discutir e (re)significar sua prática docente; na formação continuada, isso pode ocorrer em diversos espaços, quer seja nas trocas entre professores iniciantes e experientes, quer seja pela organização específica para tal fim, que possibilite a interação entre docentes e se constitua como um local de permanente desenvolvimento profissional.

No documento do Ministério da Educação (2007) que subsidia o programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento, afirma-se que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial, mas devendo atender à modalidade, à complexidade e à diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas.

Como afirma Perrenoud (2008, p. 174-175), a formação continuada, ao desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, conduz a uma interiorização progressiva e à adoção de condutas de explicação, antecipação, justificação e interpretação de dados do universo escolar. Nessa perspectiva, existe uma apropriação de conhecimentos que promove maior compreensão da dinâmica estabelecida nas relações que ocorrem no interior da sala de aula e desta com a aprendizagem.

Por sua vez, Carvalho (2006), Freitas (2002) e Chartier (1998) definem a formação continuada de professores como um processo contínuo e integrado à sua prática docente. Para Carvalho (2006), é aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se da formação que se caracteriza por processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições que desconsideram a experiência docente.

Segundo Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento, visto como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com

o coletivo. Na mesma direção, Chartier (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas, na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam de acordo com a demanda social, ou seja, é algo construído historicamente, está sempre em processo. Assim, envolve diferentes processos formativos, descritos a seguir.

3.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada envolve todos os processos formativos realizados após o curso de formação inicial, os quais podem ocorrer de diversas formas, como cursos de aperfeiçoamento, de extensão, de especialização, seminários, oficinas pedagógicas, congressos, eventos, fóruns, entre outros, na modalidade presencial ou a distância. Eles podem ser ofertados pelas próprias escolas, pelas mantenedoras – no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação –, e pelo governo federal (SOARES, 2012).

A formação continuada, de modo geral, deve ocorrer de forma organizada, levando em consideração seus objetivos, finalidades, o conteúdo ou temática em estudo, o tempo destinado para a formação, a possibilidade de investimento financeiro e de condições materiais, tendo a prática pedagógica desenvolvida nas escolas como seu ponto de partida e de chegada.

Segundo Romanowski (2012), as concepções nas diferentes modalidades de formação incluem cursos, seminários, projetos etc., estando a qualidade ligada com a relação pedagógica entre formador e formando, a autonomia e a legitimidade do formador, a identidade de pessoas de referência, os planos e as estratégias utilizados. Ainda nesse sentido, Demaily (1992) informa que a formação continuada pode ser organizada em duas categorias: formais e informais.

As formais incluem cursos e programas realizados em locais diferentes do trabalho do professor, planejados e estruturados de modo presencial ou a distância, podendo acontecer nas seguintes formas:

- Forma universitária: programas e cursos com a finalidade essencial de transmissão da teoria. O formador produz o conhecimento pela

investigação e, depois, transmite para os professores que atuam na prática da educação básica.

- Forma escolar: tem caráter oficial, consistindo nos cursos propostos pelas Secretarias de Educação; estes podem partir dos problemas da prática docente, como também assumir a forma de cursos teóricos, direcionando-se a mudar a prática existente.
- Forma contratual: o formando é vinculado à empresa e realiza sua formação durante seu horário de trabalho. Esse processo ocorre em serviço, por meio de cursos.
- Forma interativo-reflexiva: relaciona-se à formação em serviço com pesquisa-ação (reflexão na e da ação). As problemáticas analisadas são as da realidade da sala de aula e, preferencialmente, em tempo e lugar reais. Os professores com mais tempo de serviço contribuem na formação dos iniciantes (análise da prática).

As informais envolvem situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula de modo não planejado, mas que possibilitam aos professores desenvolver aprendizagem sobre a docência, com destaque para a forma interativo-reflexiva, que se relaciona à formação em serviço com pesquisa-ação, com os professores com mais tempo de serviço contribuindo na formação dos iniciantes (análise da prática).

Ainda, os modelos acadêmicos concebem títulos e estão ligados à carreira do professor, enquanto os modelos da prática nem sempre integram a carreira docente, mas podem contribuir para a profissionalização. Existem também formas mistas, que admitem a formação na prática com o acompanhamento da universidade (ROMANOWSKI, 2012, p.135-136).

De modo geral, um programa de educação continuada pressupõe: um contexto de atuação (uma escola, um município, uma sociedade...); a compreensão de que não será responsável exclusivo pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de contribuição para elas; condições para a viabilização de suas ações, o que contempla três aspectos (vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do

trabalho escolar, com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores) (CHRISTOV, 2012).

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a formação continuada foi sistematizada legalmente pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2003), com a publicação da Portaria nº 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Em seu art. 1º, inciso III, estabelece a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo se centra no desenvolvimento de tecnologia educacional e ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação; os demais artigos e incisos versam sobre a certificação de professores.

Em 2004, foi publicada pelo Ministério da Educação a Portaria nº 1.179, que orienta especificamente sobre a formação continuada de professores, com a criação do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e revogou a portaria anterior.

Nessas normativas, está explícita a perspectiva da sistematização das ações de formação continuada de professores, por meio da formação continuada em rede, a qual envolve, de um lado, os estados e municípios e, de outro, as universidades, como prestadoras de serviço para os sistemas oficiais de ensino, inicialmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como já explicitado, o documento do Ministério da Educação (2007) que subsidia o Pró-Letramento indica que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. Já em 2009, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Para o desenvolvimento da formação continuada docente, o Ministério da Educação estabeleceu um conjunto de programas educacionais, entre eles:

a) Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: este programa oferta cursos de aperfeiçoamento ou

especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior. Com o objetivo de formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, foi criado para ampliar a oferta de cursos para os docentes das redes públicas que atuam na educação especial, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, que possibilitam acesso às redes de formação para o atendimento educacional especializado, implantação de salas de recursos multifuncionais e acesso à temática da inclusão escolar. Os resultados apontam que a rede de formação tem a participação de 14 instituições públicas de educação superior, tendo ofertado, no período de 2007 a 2010, 55 cursos de formação para 44.951 professores, em 2.729 municípios.

b) Portal do Professor: programa direcionado para uma solução tecnológica, permite o armazenamento e a circulação de conteúdos educacionais multimídia, oferecendo aos educadores/professores atuantes na educação básica acesso rápido e funcional a um acervo variado. Seu objetivo é apoiar o processo de formação dos professores e permite o armazenamento e circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia em diferentes formatos, além de *links* e funcionalidades que subsidiem a pesquisa e a interação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, educação profissional e modalidades. O portal funciona também como elemento integrador do sistema público de educação básica e profissional, unindo o ministério, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas, gestores, professores e alunos. Este programa iniciou-se em 18 de junho de 2008 e tem como modelo de gestão a relação direta com estados e municípios, instituições de ensino superior, secretarias e órgãos do governo, com cessão de direitos de publicação dos acervos no portal para acesso público e livre. Trata-se de uma iniciativa pensada para integrar as ações de formação dos programas: ProInfo Integrado, Mídias

na Educação e demais ações de formação do ministério e instituições de ensino.

c) ProInfo Integrado: este programa integra e articula a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), a oferta de cursos de formação continuada e de conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola etc. São ofertados, a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática, técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização, com o objetivo de proporcionar a inclusão digital desses sujeitos. Seu modelo de gestão contempla a relação direta com estados e municípios, instituições públicas de ensino superior, secretarias e órgãos de governo. Considerando que um dos objetivos é promover a formação continuada dos profissionais de educação, se destaca pela parceria estabelecida entre União, estados e municípios, que beneficia milhares de escolas urbanas e rurais de todo o país, além de se vincular a outras ações que possibilitam conexão de internet de banda larga para uso didático-pedagógico. Este programa já ofertou três cursos integrados (Introdução à Educação Digital, de 40 horas; Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, de 100 horas; e Elaboração de Projetos, de 40 horas), beneficiando diretamente, desde 2008, 211 mil professores. O curso de especialização em Tecnologias na Educação, oferecido pela Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na sua primeira edição, em 2008, ofertou 1,7 mil vagas para professores de todo o país. Em 2009, foi implementada a segunda fase, incluindo servidores do Ministério da Educação; considerando as redes estaduais e municipais e os servidores do ministério, foram inscritos 5,9 mil professores. O curso terminou em 2010.

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas orientados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Já a Portaria MEC nº 1.328/2011, conforme está posto na Resolução CNE/CP nº 02/15, formalizou a Rede Nacional da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de modo a apoiar as ações destinadas à formação continuada de profissionais do magistério da educação básica, em atendimento às demandas da formação continuada, tal qual formuladas nos planos estratégicos de que tratam os arts. 4º, 5º e 6º do Decreto nº 6.755/2009.

A Portaria MEC nº 1.087/2011 instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do ministério, Capes e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

Já o Decreto nº 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Além dessas normativas, interessa trazer à luz os programas de responsabilidade do Ministério da Educação entre 2012 e 2015, a saber:

a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): o ministério tem ampliado suas políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica em parceria com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Em relação à formação inicial de professores, o plano, na modalidade presencial, induz e fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuam grau de licenciatura na área, disciplina ou etapa em que exercem a docência.
b) Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renaform): por meio dela, são disponibilizados cursos presenciais, semipresenciais e a distância, nos

níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização, abarcando as temáticas de direitos humanos, gênero e diversidade sexual, direitos de crianças e adolescentes, educação para as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, educação escolar quilombola, história e cultura dos povos indígenas, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação especial e educação ambiental.

c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): concede bolsas para alunos de cursos de licenciatura para desenvolver atividades pedagógicas em escolas públicas, mantendo-se como uma importante política pública para a formação de professores. Foi lançado edital em 2013, com extensão do programa a bolsistas do Programa Universidade para Todos e aperfeiçoamento nos aspectos pedagógicos do programa, com a finalidade de promover a equidade e a excelência nas licenciaturas. Ainda no âmbito da valorização do profissional da educação, é prestada assistência técnica a municípios e estados para a avaliação, elaboração e reelaboração dos Planos de Cargos e Remuneração dos profissionais do magistério da educação básica de sua rede.

A Comissão Bicameral foi criada no âmbito do Conselho Nacional de Educação para tratar das normas e diretrizes para a formação de profissionais do magistério da educação básica. Entre 2012 e 2014, em particular, importantes debates e apresentações de estudos foram realizados, reunindo importantes subsídios no âmbito das políticas e experiências internacionais para a formação de professores, que culminaram com a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Na mesma direção, as Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 apresentaram importantes contribuições sobre formação inicial e continuada de professores, reafirmando a necessidade de vinculá-la ao conjunto de esforços no campo pleno da valorização do magistério. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 dedica quatro metas (15, 16, 17 e 18) à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes, enquanto os Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, dentre outras

responsabilidades, têm destaque na formulação e pactuação de planos estratégicos que contemplem o diagnóstico da formação inicial e continuada de professores.

Esse conjunto de programas e normas destaca a intervenção do Estado brasileiro na formação dos professores, bem como a importância atribuída a essa formação.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA ÀS AH/SD

Quando se fala em AH/SD, algumas abordagens acreditam que é mais um tema da “moda”, mas esse assunto não é novo na educação. Pérez (2011) fez um estudo sobre a história das AH/SD, salientando que essa área começou com a história da educação especial.

Na Grécia Antiga, a Academia de Platão selecionava rapazes e moças pela inteligência e desempenho físico, não importando a classe social. Em Roma, somente os mais capazes recebiam educação superior. Na China, desde o século VIII, considerava-se que os talentosos precisavam de educação diferenciada. No Japão, no século XVII, somente as crianças com poder aquisitivo alto recebiam educação. Já a Idade Média foi um período sombrio na história, pois todos aqueles que pensavam diferente do clero eram excomungados e exterminados. No século XX, surgiu na Holanda a primeira escola para alunos com inteligência superior (GAMA, 2006). No Brasil, o grande impulso aconteceu a partir de 1994, com vários documentos oficiais garantindo a esse público o reconhecimento e atendimento educacional.

Ao definir AH/SD, observa-se que várias ideias impregnam o cotidiano, tais como: o superdotado seria um gênio, com desempenho extraordinário em determinada área do conhecimento, um inventor que surpreende pelo registro de novas patentes, o aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica ou a criança precoce que aprende a ler sem ajuda e surpreende a todos. O termo “superdotado” sugere, ainda, a presença de um talento, na área musical, literária ou de artes plásticas, havendo em comum nessas ideias o notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores (FLEITH, 2007).

Segundo Sabatella (2008), é considerado superdotado o indivíduo que apresenta uma ou mais áreas de habilidade, com traços consistentemente superiores em relação a uma média (idade, produção, série escolar etc.), em qualquer campo do saber ou do fazer. O gênio, além de possuir habilidades relevantes, utiliza sua capacidade para uma produção ou descoberta que altere conceitos e mude verdades previamente estabelecidas, sendo reconhecido por dar uma contribuição original e de grande valor para a sociedade. Portanto, nem todo superdotado é um gênio, mas todo gênio é superdotado.

No Brasil, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em suas diretrizes básicas, entende que crianças superdotadas ou talentosas apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos seguintes, isoladamente ou de modo combinado:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criador ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;
- capacidade psicomotora.

Esses aspectos podem desdobrar-se em outras categorias, quais sejam:

a) Habilidade intelectual geral: são indivíduos com curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidade para abstrair, atitudes de questionamento e habilidade de pensamento associativo.
b) Talento acadêmico: alunos que apresentam desempenho excepcional na escola, se apresentam muito bem em testes de conhecimento e demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas.
c) Pensamento criativo e produtivo: são crianças que apresentam ideias originais e divergentes, habilidade para elaborá-las e desenvolvê-las e que são capazes de perceber de muitas formas determinado tópico.

d) Liderança: inclui aqueles estudantes que emergem como líderes sociais ou acadêmicos de um grupo.
e) Artes visuais, cênicas e música: engloba os alunos que apresentam habilidades para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais.
f) Habilidades psicomotoras: são estudantes que realizam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas, e habilidades mecânicas.

Apesar de essa definição englobar diferentes categorias, a ênfase na identidade do aluno com AH/SD tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo.

> É frequente, tanto no Brasil como em outros países que adotam a abordagem multicategorial na definição de superdotados, à prática de selecionar alunos para programas especiais baseando-se apenas em resultados em testes de inteligência ou na combinação destes resultados com alto rendimento acadêmico. Isto se deve especialmente à dificuldade de avaliar e medir com precisão algumas destas categorias, aliada a uma maior valorização da inteligência, no sentido tradicional do termo. (FLEITH, 2007, p. 21).

Entre os estudiosos cujas concepções vêm são reconhecidas, destaca-se Renzulli (2004), cujas concepções teóricas se aliam a práticas de identificação e programas amplamente implementados em países de diferentes continentes. Para Renzulli (1992), existem dois tipos de SD: o superdotado acadêmico e o superdotado criativo-produtivo; este diz respeito àqueles aspectos da atividade humana em que se valoriza o desenvolvimento de produtos originais. Ambos são importantes, pois existe inter-relações entre eles, devendo-se implementar programas para encorajar os dois tipos.

A concepção de SD de Renzulli (2004) inclui os seguintes componentes: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, os quais não necessitam estar presentes ao mesmo tempo ou se manifestar com igual intensidade ao longo da vida produtiva. O importante é que interajam em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir.

Oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos tem sido o desafio da educação. Isso implica reconhecer a diversidade dos estudantes que se encontram nos sistemas de ensino em termos de ritmos, estilos, interesses e potencialidades diferenciadas. Os professores e equipe técnica pedagógica devem repensar o dia a dia de suas práticas e buscar novas possibilidades nas atividades educacionais, de modo a permitir que um maior número de alunos possa se beneficiar de contextos educativos que favoreçam um desenvolvimento pleno (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

Atender à diversidade na SD, sem dúvida, é um desafio, ainda mais considerando a amplitude de expressões e habilidades existente, assim como a combinação única dos traços de personalidade e história de vida que evidenciam a particularidade de cada indivíduo com AH/SD. Muitos educadores se esforçam para promover um ensino criativo, mas isso não significa desenvolver de fato o potencial dos alunos. Nesse contexto, a falta de informação gera uma quantidade de mitos com relação a AH/SD e à criatividade, distanciando os docentes de uma prática pedagógica criativa e transformadora.

O professor é, com certeza, o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem. Em sala de aula, sua influência é decisiva na conduta futura dos alunos, sendo sua atitude extremamente poderosa no sentido de influenciá-los tanto positiva quanto negativamente (VIRGOLIM, 2007). Assim, esses profissionais precisam de formação para reconhecer os indicativos de AH/SD e as características comportamentais do aluno superdotado. Utilizando estratégias corretas, podem comprovar a conduta de SD de forma crescente em seus alunos. Para tanto, o emprego de atividades adequadas pode contribuir para a descoberta dos talentos, pois o pleno desenvolvimento das potencialidades do discente precisa, além de oportunidades educacionais, de professores interessados e conscientes de sua responsabilidade no reconhecimento das necessidades diferenciadas dessa clientela (SABATELLA, 2008).

Nesse sentido, para Minetto (2008), são fundamentais cursos de formação e especialização que atendam às necessidades de práticas educativas. Isso requer professores universitários, mestres e doutores que não

só dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva. Isso porque, segundo Perrenoud (1998), a formação do professor implica uma ação pedagógica dinâmica, envolvendo decisões que dependem de sua bagagem de saberes e agilidade nos esquemas de ação, aliados às suas concepções e forma de olhar o mundo.

A formação do profissional e do educador deve reconhecer e contemplar a avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além de ficar desequilibrado pelas modificações ideológicas e pedagógicas, o docente enfrenta dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam do contexto por qualquer motivo. Assim, seu processo de formação é um direito a ser estruturado, a fim de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional, havendo a necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham a favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educativa (MINETTO, 2008).

Para o professor atuar junto de alunos com necessidades educacionais especiais, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 59, ressalta dois perfis de professores que devem ser formados: (i) professor de classe comum capacitado, que comprove em sua formação conteúdos e disciplinas sobre educação especial, além do desenvolvimento de competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado; (ii) professor especializado em educação especial, com formação em cursos de licenciatura em educação especial e complementação de estudos ou pós-graduação, capaz de identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas, apoiar o professor da classe comum, atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Em complemento, Alencar (2001) aponta a necessidade de atualização dos profissionais, para que sejam mais ativos e criativos. Segundo ela,

> o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar. (ALENCAR, 2001, p. 66).

Percebe-se a necessidade de cursos de formação na área das AH/SD para aperfeiçoamento docente, havendo carência de qualificação para a identificação, acompanhamento e atendimento educacional especializado desses alunos. Esse novo perfil de profissional, mais criativo e atento à aprendizagem do estudante, pode contribuir de maneira significativa para sua inclusão, desde que possua conhecimentos que deem suporte às suas práticas pedagógicas, pois há muitos alunos camuflados ou invisíveis aos seus familiares e professores, que precisam ser identificados.

São muitos os fatores que podem contribuir para que os indicadores de AH/SD fiquem invisíveis, conforme mencionam Alencar (2007) e Pérez e Freitas (2016), tais como: fatores individuais, como baixa autoestima, depressão e perfeccionismo; fatores sociais, como rótulos pejorativos, valores éticos considerados, questão de gênero (muitas vezes, a mulher não é considerada inteligente); fatores familiares, como baixa expectativa familiar e excessiva pressão para o desempenho acadêmico; e fatores educacionais, como falta de flexibilidade docente e pressão em relação ao desempenho.

Com isso, reafirma-se o quanto a formação docente bem fundamentada, a partir de um conceito de inteligência e de AH/SD, entre outros aspectos relevantes, pode influenciar a redução de alguns desses fatores, favorecendo o processo de reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais.

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Brasil tem buscado garantir os direitos dos cidadãos. Nesse sentido, o art. 205 da Constituição (1988) declara a educação como direito de todos, visando sua promoção ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no art. 208, consta que é dever do Estado a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Esse artigo teve alterações no texto do inciso IV, incluindo a educação infantil, em creche e pré-escola, a crianças de até cinco anos de idade.

A Constituição contempla também o direito à cidadania e a dignidade da pessoa humana, nos incisos II e III do art. 1º, além da promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme inciso IV do art. 3º. Já os arts. 5º e 205 afirmam a igualdade perante a lei, sendo a educação direito e dever, do Estado e da família, preparando todos para serem cidadãos e trabalhadores.

O atendimento especializado ampara-se no art. 208, inciso III, em que fica garantido o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino; contudo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado em 2015, no parágrafo único do art. 37, indica que a família ou representante legal deve assegurar o direito de opção pela frequência às classes comuns da rede comum de ensino ou pelo atendimento educacional especializado.

A LDBEN, por sua vez, menciona em seus arts. 58 e 59 que a educação especial gera confrontos com a Constituição e, por isso, deve ser entendida como atendimento especializado complementar, que se apresenta de forma transversal ou perpassa todos os níveis da educação, sem substituí-la, independentemente de idade e/ou comprometimento apresentado pelo aluno. Por mais significativas que sejam as diferenças, todos têm o direito de usufruir dos benefícios do ambiente escolar.

Ainda segundo a LDBEN, em seu art. 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. No parágrafo 3º do mesmo artigo, a oferta de educação especial, nos termos *do caput*, tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida. Ademais, conforme art. 59, os sistemas de ensino devem assegurar que os professores tenham especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como sejam capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns:

> **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> **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 a 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. 59**-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na

> educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)
>
> **Parágrafo único**. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 1996).

Há outros três documentos internacionais importantes para fomentar as políticas públicas que solidificam as bases político-filosóficas das práticas inclusivas:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante a educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam as origens e condições sociais.
b) Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no ano de 1989, que garante os direitos aos portadores de necessidades educativas especiais, com plenos direitos como indivíduos e seres sociais de ter uma vida digna com cuidados especiais, sempre que possível gratuitos, buscando proporcionar-lhes integração social e desenvolvimento individual total.
c) Declaração de Salamanca, proclamada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994), que garante a todas as crianças o acesso à educação, com inserção dos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular, com proposta pedagógica adequada.

De acordo com Guebert e Vaz (2020),

> é essencial e urgente do qual a educação se reveste atualmente, é fundamental apresentar e refletir particularmente a respeito dos processos educativos de inclusão. Defende-se a perspectiva inclusiva de políticas educativas voltadas à integração social de indivíduos historicamente excluídos, no sentido de permitir o movimento de luta e conquista dos demais direitos fundamentais preconizados.

Portanto, nenhuma criança em idade escolar deve deixar de frequentar a classe regular, seja ela deficiente ou não. Nesse contexto, a educação especial, como único recurso, fere o que está proposto na Convenção de Guatemala (1999), por ser um tratamento diferenciado em razão da deficiência. A respeito, Mazzota e Souza (2000, p.106) lembram que as "políticas educacionais formuladas e implementadas aos auspícios da classificação e da seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação". Por isso, muito mais do que uma política educacional inclusiva, é necessário que haja uma conscientização social, visto que, em uma sociedade cujo parâmetro é a competitividade, a inclusão e o atendimento segundo o ritmo de desenvolvimento de cada um, respeitando seus limites, parecem, no mínimo, incoerente.

Na proposta de inclusão, o primeiro ponto a ser discutido diz respeito à preocupação de incluir, principalmente, para eliminar as barreiras atitudinais da escola em relação às mais diversas formas de diferença, como a discriminação racial e social, tendo o aluno como fonte do problema, sem perceber o processo teórico-metodológico e suas posições político-sociais. É, pois, necessária uma mudança de paradigma, como sugere Mantoan (2003), o que abrange, entre outros, o espaço físico, as políticas pedagógicas internas das escolas, a formação e o posicionamento dos professores frente à diferença.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de 2020, orientam sobre a promoção do atendimento, garantindo:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013, p.02)

Diante dessa perspectiva, o modelo de escola inclusiva demanda uma postura do sistema educacional, com uma proposta de gestão democrática aderente às necessidades do sistema de ensino inclusivo. Não basta que o aluno esteja matriculado ou apenas frequentando o ambiente escolar, mas ele precisa fazer parte de todo o sistema. Ainda, a inclusão não se restringe à sala de aula, sendo preciso que todos da escola estejam sintonizados na busca de uma educação de qualidade para todos que fazem parte dela.

4.1 ATENDIMENTO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A diversidade humana é inegável e a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu essa diversidade na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico. Possibilitar essas diferentes presenças de forma acolhedora e produtiva na escola sempre foi um desafio, visto que ela sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização. Dessa forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica propiciar a educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é constitucional. Sua implementação requer das instituições de ensino uma postura diferenciada, tanto no seu atendimento quanto na sua infraestrutura, dando valor às diversidades para que a inclusão ocorra de forma efetiva.

Pessoas com deficiência, que não atendem ao padrão estabelecido pela cultura ideológica de normalidade, foram e são vitimadas por preconceitos, estereótipos e barreiras atitudinais, recebendo o rótulo de limitadas, incapacitadas ou gênios, sendo-lhes proibido o exercício de papéis sociais que lhes são de direito (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017, p.213). A visão de inclusão de jovens com características específicas em seu desenvolvimento vem de outros tempos. “O conceito Necessidades Educativas Especiais começou a ser utilizado no final dos anos 60, mas não foi capaz de modificar a concepção de exclusão e segregação da classe dominante”, segundo Coll, Palácios e Marchesi (2004 *apud* STOBAUS; MOSQUERA, 2006, p.19).

Nos últimos cem anos, verificou-se um processo dolorosamente lento de integração e participação das crianças com necessidades educacionais especiais, tendo a educação especial passado, no final do século XX e início do século XXI, por grandes reformulações, crises e mudanças (STOBAUS; MOSQUERA, 2006, p. 21). Nesse sentido, no ano de 1989, em Nova Iorque, foi realizada a Convenção dos Direitos da Criança, que abordou os direitos da educação para todos; em 1990, em Jomtien (Tailândia), ocorreu a Conferência dos Direitos de Educação para Todos; em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais, em Salamanca (Espanha); e, mais recentemente, em 2000, em Dakar (Senegal), o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos.

O processo de educação inclusiva modificou a área de educação especial, constituída pelo atendimento das pessoas com deficiência, geralmente em espaços segregados que contribuíam para a discriminação e o preconceito. Com a inclusão, os alunos com necessidades especiais foram inseridos no sistema regular de ensino. Além disso, um processo vem sendo discutido em nível internacional nas últimas décadas, sugerindo readaptações nas políticas públicas, objetivando a criação de um sistema educacional inclusivo, fazendo novas propostas para estabelecer programas especiais que atendam aos educandos com necessidades especiais e inserindo o corpo docentes nessa mudança, principalmente no que se refere à adaptação a novas políticas que contemplem todos os alunos.

Conforme apontam Lima e Silva (2009 *apud* RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017), existem diversas barreiras atitudinais inseridas em atos e condutas, as quais levam à discriminação implícita para com pessoas consideradas minorias, que não se encaixam no padrão de normalidade estabelecido culturalmente. No caso da escola, é uma instituição pouco flexível a mudanças, cuja pedagogia segue esse modelo, o que aumenta a exclusão e cria estereótipos fundados na inteligência, na classe social ou em “dons”. Dessa forma, aqueles que não se inserem no perfil esperado são excluídos daquilo que é um direito social (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Ao observar os problemas discriminatórios em sala de aula, percebe-se a segregação de alunos, assim como a necessidade de novas diretrizes para

efetivar a educação inclusiva, que ganha destaque em seu papel mediante a comunidade escolar, deixando evidente que há espaço para todos, independentemente de suas características dentro das escolas brasileiras.

4.1.1 Especificidades nas AH/SD

O atendimento e as práticas pedagógicas com estudantes considerados público-alvo da educação especial passam pela oferta de serviços destinados a eles. Isso ocorre em vista de o público com essas características ser diferenciado quanto às necessidades de aprendizagem e consequente apoio. Assim, os serviços, que se consubstanciam a partir da área de conhecimento da educação especial, implicam a existência de um professor especializado, para que a aprendizagem desses estudantes seja garantida.

É importante mencionar que o público da educação especial possui características que lhes são particulares, as quais podem ser evidenciadas em diferentes momentos da vida e em diversos espaços. De acordo com Renzulli (2004), o conceito de SD envolve a interseção de três traços; a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade, os quais podem ser observados e identificados ao longo da vida da pessoa, devendo haver uma educação de qualidade que respeite sua condição.

A respeito, existe uma preocupação nos documentos legais da Política Nacional de Educação Especial em garantir condições de aprendizagem para esses alunos, serviços para o atendimento de suas necessidades, assim como a formação de professores. No entanto, na prática, isso ainda emerge como um tema de discussão que necessita de ampliação de debates e ações.

4.1.2 Características das pessoas com AH/SD

Assim como há vários transtornos globais de desenvolvimento, existem perfis muito diferentes nas formas de AH/SD e como elas se apresentam. As AH/SD podem ser divididas em três grandes tipos: acadêmica, produtivo-criativa e mista (RENZULLI, 2001, 2004; PÉRES, 2004), como mencionado

anteriormente. Mesmo dentro de cada um desses tipos, elas podem se mostrar de forma bastante heterogênea, abrangendo seis grupos:

a) Capacidade geral: crianças com alta capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, rapidez de pensamento, compreensão e memória elevada, muita curiosidade intelectual.
b) Aptidão acadêmica específica: crianças com melhor concentração e motivação, capacidade de produção acadêmica em uma ou mais áreas, desempenho exemplar na escola.
c) Pensamento criativo: crianças com destaque na originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou perceber tópicos de forma inovadora.
d) Capacidade de liderança: crianças com sensibilidade interpessoal, poder de persuasão e influência de grupo.
e) Talento especial para artes: alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas.
f) Capacidade psicomotora: alto desempenho em esportes e atividades físicas.

Para a identificação de crianças com AH/SD, algumas características precisam ser notadas, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Em geral, a criança demonstra desde muito cedo precocidade em alguma área (psicomotora, linguística, musical...); apresenta interesse intenso em alguma área, curiosidade, busca por mais conhecimentos; se mostra diferente na maneira de se comunicar, dialogar, fazendo questionamentos. Algumas vezes, esses comportamentos são considerados inapropriados no meio social, pois elas argumentam e dão suas opiniões, podendo preferir a companhia de adultos ou crianças mais velhas. Ademais, tende a ser bastante sensível e intensa, por vezes agitada e inquieta, ou, por outro lado, altamente concentrada e envolvida em suas atividades de interesse; pode se mostrar entediada ou aborrecida com a dinâmica escolar devido à facilidade e rapidez para aprender, entre outros.

Em complemento, Renzulli (2001), Alencar e Fleith (2001) e Péres (2004) indicam que muitas características podem ser notadas em uma criança com AH/SD, como as habilidades em áreas específicas, busca de soluções

próprias para os problemas, capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento, concentração prolongada numa atividade de interesse, expressão de criatividade diferenciada, desgosto com a rotina, gosto pelo desafio, independência de pensamento, interesse por assuntos e temas complexos, capacidade de liderança, memória desenvolvida, persistência ante dificuldades inesperadas, precocidade motora e verbal, facilidade de aprendizagem, sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros, senso de humor desenvolvido, tendência a associar-se a pessoas mais velhas, vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus colegas da mesma idade.

No meio escolar, quando observada a persistência desses sinais, os profissionais podem e devem encaminhar o aluno para uma avaliação psicopedagógica, de preferência com profissionais especializados na área de AH/SD, para a verificação desses indicadores. Após a criança ser avaliada, é importante que os profissionais que realizaram a avaliação façam também um assessoramento à escola, por meio da devolutiva dos resultados.

A criança com AH/SD é público-alvo da educação especial, tendo o direito de receber enriquecimento intra e/ou extracurricular e suplementar por meio de atendimento educacional especializado, como também de ser reclassificada para uma série escolar que melhor atenda ao seu processo de aprendizagem. Sua inclusão é de responsabilidade da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas (FREITAS, 2006). Desse modo, se faz necessário disponibilizar aos alunos com AH/SD propostas de atendimentos educacionais especializados e diferentes estratégias e recursos pedagógicos, como maneiras de suplementar sua aprendizagem e buscar uma educação igualitária e de qualidade para essa inclusão (FREITAS, 2012).

Diante disso, se faz de extrema importância a capacitação dos profissionais da educação, para minimizar a invisibilidade dos alunos com AH/SD, o que pode estar vinculado à desinformação sobre o tema e a legislação que prevê esse atendimento e à falta de formação acadêmica para atuar com esse público. Ainda, em função de concepções errôneas, muitos

mitos que envolvem os alunos com AH/SD tornam-se mais presentes, prejudicando sua educação.

Se o professor tem enraizado o mito de que esses alunos geralmente são *nerds*, “CDFs” e esquisitos, isso piora o modo como eles são atendidos. Ademais, muitas vezes, esses estudantes são caracterizados no ambiente escolar como aqueles que possuem um perfil físico franzino, fraco, que usam óculos de lentes grossas e introvertidos, estereótipos que podem causar comportamentos de agressividade e exclusão pelos outros alunos. Assim, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os docentes sejam bem orientados e formados, se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os seus alunos.

É de suma importância para o professor e para a escola a identificação do aluno superdotado, assim como seu acompanhamento, pois é o docente que, por meio do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo e sua estimulação (BAHIENSE; ROSSETT, 2014).

4.2 LEGISLAÇÃO SOBRE O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AH/SD

Em 1967, foi criada no Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação, uma comissão com a finalidade de estabelecer critérios para identificação e atendimento dos superdotados. Oficialmente, o primeiro registro na legislação acerca desses alunos ocorreu em 1971, com a Lei nº 5.692, de reformulação do ensino de 1º e 2º graus, que definiu a educação especial como modalidade que acompanha todos os níveis de ensino (LEITÃO, 2008 *apud* ARAÚJO, 2011). A política traçada nessa lei estabeleceu os princípios doutrinários da educação especial para alunos superdotados, indicando que deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor de classe regular tivesse condições de trabalhar com atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, possibilitando a oferta de tratamento especial a esse aluno.

Segundo Delou (2007), o atendimento escolar de alunos superdotados em escolas e classes comuns indicado pelos princípios da educação especial brasileira, em 1971, correspondia ao que é defendido hoje em outros países em termos de educação de superdotados e ao que se pretende alcançar, no país, por meio de princípios da educação inclusiva.

Em 1986, a Indicação nº 15/1986/MEC propôs a criação de uma comissão para incentivar ações de atendimento ao aluno superdotado, enquanto a Portaria nº 88/1986/MEC constituiu uma comissão para elaboração de subsídios que permitiam aos Conselhos Estaduais de Educação incentivar ações de atendimento ao superdotado. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a reeditou em 1995, atualizando, além das terminologias, seu conteúdo, respaldado nas discussões advindas do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, conferências, eventos, além dos resultados de pesquisas e análise de programas.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu em Salamanca, Espanha, em 1994, foi assinada a Declaração de Salamanca, a qual apresentou a linha de ação política para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns das redes de ensino. Nessa declaração, houve uma renomeação dos superdotados para bem-dotados (DELOU, 2007).

Em 1996, com a publicação da LDBEN, foi dada maior importância à educação especial, considerando que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser beneficiados pelo convívio com os demais educandos. Para isso, são necessários um currículo e recursos adequados que favoreçam o atendimento educacional especializado para o público da educação especial.

Em 1998, foram realizados o Congresso Internacional sobre Superdotação e o III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação, em Brasília, para discutir ações e pesquisas em torno de práticas pedagógicas para alunos com AH/SD.

Em 2001, na área de educação especial, houve um deslocamento definitivo das práticas relacionadas às AH/SD, além da aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, determinando a

implantação do atendimento dos alunos com AH/SD e a divulgação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Segundo Jelinek (2013), “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/SD, aponta um *deficit* referente à oferta de matrículas para esse público nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Com a criação do Conselho Brasileiro para a Superdotação, em 2003, houve um maior destaque à área das AH/SD. Também nessa direção, em 2005, o Ministério da Educação implantou em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com a finalidade de dar maior e melhor atendimento aos superdotados, e, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançou o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.

O NAAH/S é um serviço de apoio especializado, realizado em parceria entre a Secretaria de Educação Especial do ministério e a Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, destinado a oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento às necessidades educacionais especiais, visando a implementar as políticas públicas de inclusão. Por sua vez, as salas de recursos multifuncionais são uma das alternativas mais utilizadas no atendimento dos alunos com AH/SD, em horário diferente ao da classe comum. Trata-se de um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos e equipamentos, que requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Necessita de planejamento conjunto entre o

professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e o progresso dos alunos.

Em 2009, com o objetivo de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determinando o público-alvo da educação especial, definindo o caráter complementar ou suplementar desse atendimento e prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico da escola.

Em 2010, o caráter não substitutivo e transversal da educação especial foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04, que esclareceu que os sistemas de ensino são responsáveis por matricular os alunos com AH/SD em classes comuns do ensino regular, bem como em classes que ofereçam atendimento educacional especializado, o qual pode ser feito tanto em sala de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. O professor de atendimento educacional especializado proporciona suporte para que os educadores das classes comuns desenvolvam as potencialidades desses alunos, devendo o planejamento das atividades a ser desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem desse alunado. Esse apoio especializado estará voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas.

Em 2014, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação, determinando, no inciso III, parágrafo 1º, do art. 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/SD, na faixa etária de quatro a 17 anos, o acesso à educação básica e ao

atendimento educacional especializado, sendo este ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

4.2.1 Perspectivas da educação inclusiva no município de São José dos Pinhais

Para esta seção, foi realizada a leitura de documentos disponíveis na Secretaria de Educação do Município, discutidos na sequência.

- **2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2):** determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. No entanto, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva, prevista no seu art. 2º.
- **2001 – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172):** destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).
- **2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** objetiva, entre suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
- **2007 – Decreto nº 6.094:** estabelece, entre as diretrizes do compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

- **2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
- **2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** estabelece que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, garantindo-lhes acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem (art. 24).
- **2008 – Decreto nº 6.571:** dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
- **2009 – Decreto nº 6.949:** promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Este decreto deu ao texto da convenção caráter de norma constitucional brasileira.
- **2009 – Resolução CNE/CEB nº 4:** instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O atendimento educacional especializado pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art. 5º).
- **2011 – Plano Nacional de Educação:** projeto de lei ainda em tramitação, cuja meta 4 pretende “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). Entre as estratégias, destacam-se: garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de atendimento educacional especializado; ampliar a oferta de atendimento educacional especializado; manter e aprofundar o Programa Nacional de Acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Nessa perspectiva de educação com responsabilidade e em se tratando da inclusão responsável, a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, por meio do Departamento de Educação Especial, respeitando os indivíduos em suas potencialidades, dificuldades e deficiências, organiza ações que potencializam o desenvolvimento significativo de cada indivíduo. Procura também intensificar serviços e recursos que atendam à diversidade e ao exercício do direito de aprender em igualdade de oportunidades. Assim, atua de maneira articulada com o ensino regular e implementa uma política educacional que visa a avanços cada vez mais significativos, no contexto sócio-histórico-cultural.

4.2.1.1 Marcos da educação especial em São José dos Pinhais nas duas últimas décadas

A história da educação especial no Brasil e no estado do Paraná e sua prática inclusiva com responsabilidade possibilitam reflexões acerca de como se desenvolveu e se desenvolve tal prática no município de São José dos Pinhais, sendo marcos relevantes e significativos desse processo no município (SEMED, 2019):

- 2000: Resolução SEED nº 3.857 autorizou o funcionamento da Unidade Educacional Municipal de Educação Especial para Surdos

Professora Ilza de Souza Santos – Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série.

- 2001: descentralização do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Helen Keller.
- 2004: implementação da primeira sala de recursos na Unidade Educacional Municipal Nossa Senhora Aparecida, de acordo com o Parecer nº 703/2001 – DEE/SEED e Resolução nº 987/2002.
- 2005: criação da Unidade Educacional Municipal Especial Madre Paulina, pelo Decreto nº 1.249, para atendimento na área mental.
- 2005: Decreto nº 1.100/05 criou 16 novos centros de atendimento educacional especializado, que passaram a funcionar em unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação.
- 2006: Decreto nº 1.514 criou três novos centros de atendimento educacional especializado, que passaram a funcionar em unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação.
- 2006: iniciou-se o atendimento educacional especializado de psicopedagogia hospitalar no Hospital Municipal Attílio Talamini para estudantes matriculados em centros de Educação Infantil e unidades educacionais do Ensino Fundamental, quando a condição clínica ou a exigência de atenção integral à saúde impeçam temporariamente a frequência/permanência na unidade educacional.
- 2007: Decreto nº 1.945 criou o Centro Municipal Especializado de Avaliação e Estimulação Precoce Professora Marilene Scrippe, para atender a crianças de zero a cinco anos e 11 meses.
- 2008: Lei Municipal nº 1.296 criou o Centro Municipal de Educação Especial para Iniciação ao Trabalho Professora Zophia Petronela Socoloski Sade, para atender a pessoas com deficiência intelectual.
- 2008: Sistema Municipal de Ensino aprovou a Resolução nº 01, que estabelece normas para a educação inclusiva no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação Infantil.
- 2009: Decreto nº 2.509 revogou a descentralização de nove centros municipais de atendimento educacional especializado.

- 2009: Portaria nº 44 iniciou a cessação das classes especiais no município.
- 2009: iniciou-se o atendimento educacional especializado de psicopedagogia domiciliar para estudantes matriculados em unidades educacionais de Ensino Fundamental da rede pública municipal, quando a condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde impeçam temporariamente a frequência/permanência na unidade educacional.
- 2010: iniciou-se o Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação.
- 2010: a partir da Nota Técnica SEESP/GAB nº 11, iniciaram-se os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.
- 2011: ocorreu a mudança da terminologia dos atendimentos educacionais especializados de psicopedagogia hospitalar e psicopedagogia domiciliar para Serviço de Atendimento Educacional Especializado – Pedagogia Hospitalar e Serviço de Atendimento Educacional Especializado – Pedagogia Domiciliar.
- 2012: Portaria nº 093, da Secretaria Municipal de Educação, alterou a denominação da Unidade Educacional Municipal de Educação Especial para Surdos Professora Ilza de Souza Santos – Educação Infantil e Ensino Fundamental para Unidade Educacional Municipal de Educação Básica Professora Ilza de Souza Santos.
- 2012: instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental na modalidade de educação especial bilíngue para surdos.
- 2012: regionalização dos centros municipais de atendimento educacional especializado, sendo reorganizados em três espaços físicos, deixando de funcionar nas unidades de ensino.
- 2014: Unidade Educacional Municipal Especial Madre Paulina cessou a antiga organização por meio da Resolução nº 2.538 e passou a funcionar como unidade educacional de educação básica na modalidade de educação especial, atendendo à Educação Infantil, Ensino Fundamental I, educação de jovens e adultos e educação profissional na área intelectual. Passou a denominar-se Unidade

Educacional Municipal Madre Paulina Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade de educação especial.

- 2014: fim da oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos comuns, permanecendo nas salas de recursos multifuncionais.
- 2015: criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue para Surdos Dom Pedro II, pelo Decreto Municipal nº 1.989, deixando de funcionar como parte integrante da Unidade Educacional Municipal de Educação Básica Professora Ilza de Souza Santos – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade de educação especial bilíngue para surdos.
- 2015: Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução nº 003, que estabeleceu normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva para todas as etapas e modalidades da educação básica, e instituiu diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado.
- 2016: Decreto Municipal nº 2.390 alterou a denominação dos centros municipais de atendimento especializado para centros municipais de atendimento educacional especializado.
- 2016: Decreto Municipal nº 2.390 criou três novos centros municipais de atendimento educacional especializado de avaliação psicopedagógica e atendimento psicopedagógico e psicológico.
- 2016: Decreto Municipal nº 2.390 alterou o nome Centro Municipal de Atendimento Especializado Helen Keller para Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Helen Keller.

Várias ações são realizadas sobre o tema, porém nenhuma indicação maior na formação continuada aos profissionais. Desse modo, fica evidente que São José dos Pinhais busca realizar o atendimento da educação especial, mas ainda são muitos os desafios à formação de professores.

4.2.2 Implantação do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação

O Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação teve início em agosto de 2010, por meio da elaboração de um projeto de trabalho enviado ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de identificar e acompanhar os alunos com AH/SD do município de São José dos Pinhais para estabelecer estratégias pedagógicas adequadas às necessidades educacionais, sociais e emocionais desse público.

Seu público-alvo são os educandos oriundos do Ensino Fundamental I da rede municipal que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995a, p. 17). A equipe responsável por esse serviço é composta por um psicólogo (40h) e dois pedagogos (20h cada) com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.

O Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação se propõe aos seguintes objetivos, conforme consta no projeto de trabalho apresentado à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais (FREIRE-MAIA; TOMELIN, 2010):

- Identificar o educando com AH/SD por meio de estudo de caso, triagem no contexto escolar e avaliação psicopedagógica.

- Realizar os encaminhamentos necessários, como atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e/ou centro municipal de atendimento educacional especializado, oficinas e cursos.

- Investigar e apontar o desenvolvimento, as potencialidades e o perfil de funcionalidade do educando em questão, bem como os encaminhamentos necessários para o favorecimento da aprendizagem.

- Facilitar para a escola e a família a compreensão das AH/SD em seus aspectos básicos, a fim de que se tornem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender às necessidades especiais dessa população.

- Assessorar e orientar os professores que atuam com esse educando, a fim de que possam atender às suas necessidades por meio de estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular.

- Orientar a escola, o educando, a família e profissionais envolvidos e realizar acompanhamento e/ou assessoramento ao projeto de trabalho desenvolvido.

4.2.2.1 Metodologia do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação

Até o ano de 2018, a escola encaminhava o educando, por meio de ficha própria, ao serviço de apoio, que ficava lotado no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Helen Keller, com a ciência dos responsáveis. Era realizada a triagem e, caso se confirmasse a hipótese, o educando aguardava o processo de avaliação psicopedagógica, podendo ser encaminhado imediatamente para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais como parte do processo.

No ano de 2019, foi descentralizado o Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, ficando uma equipe responsável em cada centro municipal de atendimento educacional especializado. A triagem deixou de ocorrer e o educando só era encaminhado para a sala de recursos multifuncionais caso fosse confirmada a hipótese de AH/SD.

O processo de avaliação psicopedagógica, com psicólogo e psicopedagogo, é realizado por meio de sessões individuais, utilizando instrumentos e técnicas de avaliação para a investigação da hipótese diagnóstica. A equipe avaliadora discute o caso, a fim de apontar as potencialidades, dificuldades e perfil de funcionalidade do educando, assim como os encaminhamentos necessários para o favorecimento da aprendizagem e atendimento das suas necessidades educacionais, cognitivas e socioemocionais.

Com a inauguração, em 2017, das salas de recursos multifuncionais, específicas para esse público, deu-se início a mais um eixo de trabalho: a formação continuada oferecida aos profissionais da educação do município, alvo desta pesquisa. Essa formação tem como objetivo favorecer o

desenvolvimento da compreensão sobre AH/SD e as necessidades educacionais desses alunos, entendendo-se que a conscientização desses profissionais e, principalmente, dos professores que atuam diretamente em sala de aula é de suma importância, pois as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com AH/SD para serem reconhecidas ainda vêm dos mitos que são implantados pela sociedade, que criam uma falsa imagem.

Tendo como premissa que a construção do conhecimento é um processo contínuo, cabe destacar que o professor também é um sujeito em construção, pois seus saberes estão situados numa dinâmica de significação e ressignificação de olhares novos (VIEIRA *et al*., 2016).

5 A PERSPECTIVA DAS AH/SD DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio (MINAYO, 2007). Yin (2005) mostra que se trata de uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Neste estudo, o levantamento dos dados foi realizado por pesquisa documental, a partir dos questionários respondidos pelos profissionais da equipe formadora e pelos participantes do curso. Os documentos sobre atendimento aos alunos com AH/SD foram analisados nas seções 4.2.1 e 4.2.2.

Bardin (2004) conceitua análise documental como uma operação que visa a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estudo posterior a sua consulta e referenciação. O propósito da técnica é armazenar de modo diferenciado e facilitar o acesso ao observador, de forma que seja obtido o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Esta pesquisa foi realizada de agosto a novembro de 2020, quando houve contato com o material e os questionários foram respondidos pelos participantes. Os dados foram trabalhados por meio da análise temática, baseada na análise de conteúdo de acordo com o referencial teórico de Bardin (2004) e Minayo (2007). Minayo (2007) relata que a análise de conteúdo é uma expressão recente, surgida nos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, dentro do campo jornalístico na Universidade de Columbia. A evolução da técnica perpassou períodos de aceitação e de negação, despertando, ainda hoje, contradição e questionamento.

Os questionários analisados foram enviados por *e-mail* para todos os participantes do curso, tendo sido respondidos dois pela equipe formadora e 86 pelos participantes da formação. Eles foram agrupados a partir de categorias de análise relacionadas com a vivência em sala de aula e a realidade de

conhecimento dos participantes, sendo posteriormente codificados de acordo com o tema e reagrupados para análise de conteúdo, que permitiu o conhecimento da realidade.

Os relatos apresentados neste capítulo mostram o significado de uma experiência de aprendizagem baseada em uma formação continuada. Do material empírico contido nos questionários, fruto do registro final dos participantes da pesquisa, foram identificados sete grupos temáticos nos questionários dos formadores e três grupos temáticos nos questionários dos participantes do curso de formação, determinados a partir de expressões contidas nos textos. Os grupos temáticos originados da equipe formadora são: (i) significado da terminologia de AH/SD; (ii) a inclusão e a realidade da escola para as crianças com AH/SD; (iii) perfil de AH/SD; (iv) indicadores de AH/SD; (v) encaminhamento após observação de indicadores de AH/SD; (vi) direitos garantidos aos alunos com AH/SD para que de fato a inclusão aconteça; (vii) importância da formação continuada para os profissionais da educação sobre o tema AH/SD. Já os grupos temáticos dos participantes são: (i) relevância dos temas trabalhados no encontro; (ii) ampliando os olhares sobre AH/SD; (iii) a importância da formação continuada sobre AH/SD.

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DA EQUIPE DO SERVIÇO DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Esta seção traz a proposta do curso e apresenta as interferências em forma de questionários, considerando o pensamento de Bardin (2011). Primeiramente, foi realizada uma leitura de todo o material coletado, o que permitiu ter as primeiras impressões sobre o curso dos participantes da pesquisa. Em seguida, os dados foram agrupados e, por fim, foi possível realizar interferências, favorecendo a compreensão do conteúdo das respostas dos profissionais responsáveis pela avaliação e acompanhamento de crianças com AH/SD.

O Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação foi criado no município de São José dos Pinhais no ano de 2010, com o objetivo de avaliar os alunos com indicadores, bem como dar subsídios aos familiares e

professores que atendem a esse público. Apesar de o serviço estar na ativa há sete anos, o número de alunos encaminhados para avaliação psicoeducacional era muito pequeno frente ao número de alunos matriculados na rede. Assim, em 2017, foi realizada uma formação continuada sobre o tema, com quatro encontros durante o ano, ofertando 60 vagas por turno para os profissionais da educação que tinham alunos com AH/SD e para os pedagogos da rede, visando a ampliar o conhecimento sobre o tema, de modo que pudessem identificar em seus alunos indicadores de AH/SD, fazendo o encaminhamento para avaliação psicoeducacional.

A pesquisa, realizada mediante questionários com perguntas abertas, objetivou verificar com a equipe do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais a importância de capacitar os professores que trabalham com alunos com AH/SD, visto que são responsáveis pelos atendimentos e acompanhamento de crianças encaminhadas pelo município. As respostas dos profissionais foram iguais, o que ajudou na elaboração desta análise e na interpretação das respostas dos profissionais A e B. Frisa-se que os respondentes foram identificados por letras sequenciais para preservar seu anonimato.

5.1.1 Significado da terminologia de AH/SD

Segundo os profissionais, o termo “AH/SD” é usado para desmistificar conceitos, conforme as respostas apresentadas:

> **Profissional A:** *São termos usados para definir a mesma coisa, ou seja, pessoas com desempenho acima da média em qualquer área isoladas ou combinadas; capacidade intelectual geral, psicomotricidade, aptidão acadêmica, pensamento criativo e liderança*.
>
> **Profissional B:** *O termo Altas Habilidades/Superdotação é usado no intuito de desmistificar o conceito de superdotação ligado à genialidade. Ele mostra que a pessoa pode ter um alto desempenho ou performance em uma ou mais áreas, e não em todas, bem como não somente ligadas à área acadêmica. Mas não há diferença nos termos: ambos dizem respeito a pessoa que apresenta um desempenho superior à média (considerando faixa etária) em uma ou mais áreas, além de apresentar alta criatividade e envolvimento com sua área de interesse*.

Quando se fala em AH/SD, há ideias errôneas sobre esses conceitos, mas os dois profissionais trazem a mesma definição, ou seja, pessoas com desempenho acima da média em qualquer área isolada ou combinada, capacidade intelectual geral, psicomotricidade, aptidão acadêmica, pensamento criativo e liderança.

Sobre as terminologias especificadas, percebe-se ausência de concordância entre os especialistas da área. Enquanto alguns defendem a supressão do termo “superdotado”, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista, outros fazem uso dele de forma equivalente ao talento; outros ainda optam por denominar esses indivíduos como “aprendizes capazes”, pois se referem não ao indivíduo, mas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados (DAVIS; RIMM, 1994; TREFFINGER; RENZULLI, 1986).

Para Guenther (2008), essa falta de concordância na terminologia ideal teve início na tradução do inglês americano dos termos “*giftedness*” e “*gifted*”, cujo significado literal é “dotação” e “dotado”, respectivamente, sendo acrescentado o prefixo “super”. Entretanto, o termo “superdotação” não foi muito bem aceito nos meios educacionais e, para amenizar esse efeito, adicionou-se a expressão inglesa “*high ability*”, que significa “capacidade elevada”. Guenther (2011) critica também a tradução dessa última expressão para “altas habilidades”, no plural, uma vez que a tradução de *ability* é capacidade e indicar o termo no plural não se justifica, fazendo perder a essência do conceito.

Segundo Gagné (2010), a dotação caracteriza-se por capacidades naturais notáveis, denominadas aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade, com grau que coloca o indivíduo entre os 10% mais elevados no grupo de pares etários; já o talento volta-se ao desempenho notável de habilidades ordenadamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, com o indivíduo tendo, no mínimo, 10% de desempenho mais alto quando comparado a grupos de pares etários que são ou já foram ativos em determinado período.

Em termos conceituais e históricos, Landau (2002, p. 27) caracteriza o superdotado como

> [...] uma criança como qualquer outra, mas há algo que a distingue: o talento. Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta. Entretanto, existe uma teoria antiquada, segundo a qual a criança superdotada encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias.

Renzulli (1986), por sua vez, considera superdotados aqueles que apresentam uma habilidade acima da média em qualquer uma das áreas do saber ou do conhecimento, com envolvimento com a tarefa e criatividade.

O Conselho Mundial de Superdotação utiliza o conceito de superdotação de Renzulli e de Gardner sobre as múltiplas inteligências para definição do superdotado. Já na legislação, consta:

> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. *(Res. 4/2009 do CNE).*

5.1.2 A realidade escolar e a inclusão de crianças com AH/SD

No relato dos profissionais, percebe-se que as escolas ainda não estão preparadas para tal realidade:

> **Profissional A:** *As escolas ainda não estão preparadas, e mesmo sem perceber apresentam práticas excludentes e desestimulantes no atendimento a estes alunos. E muito importante uma boa formação docente para inclusão de alunos com AH/SD no contexto escolar.*
>
> **Profissional B:** *Infelizmente o que se vê é que ainda não há vasto conhecimento e investimento nesta área, nem mesmo dentro da Educação Especial. Por isso penso que as escolas ainda têm um longo caminho a trilhar para acolher estes alunos da maneira correta, com suplementação e enriquecimento, dando condições de aceleração, etc.*

Com base na pesquisa de campo, os profissionais da educação ainda não têm conhecimento suficiente sobre o assunto e não há investimento na área de capacitação deles sobre AH/SD. As escolas ainda não estão preparadas para esse aluno e, mesmo sem perceber, apresentam práticas excludentes e desestimulantes no seu atendimento, como indicam as respostas, sendo muito importante uma boa formação docente para inclusão de alunos com AH/SD no contexto escolar.

Segundo Barreto (2010), são raros os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais, o que corrobora Alencar e Fleith (2001), que também apontam o quão raros são os cursos de Psicologia no Brasil que oferecem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade. Os mesmos autores relatam que, nos cursos de Pedagogia, não há disciplina específica sobre o tema e que, na maioria dos cursos de formação de professores, a temática sequer é lembrada.

5.1.3 Perfil dos alunos com AH/SD

Trata-se de um grupo muito heterogêneo quanto às habilidades, conforme mostra as respostas dadas:

> **Profissional A:** *Os alunos com AH/SD não são iguais podem apresentar vários perfis do tímido ao bagunceiro e podem ser divididos em seis grupos;*
> *Capacidade geral: crianças com alta capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, rapidez de pensamento, compreensão e memoria elevada, muita curiosidade intelectual.*
> *Aptidão acadêmica específica: crianças com melhor concentração e motivação, capacidade de produção acadêmica em uma ou mais áreas, desempenho exemplar na escola.*
> *Pensamento criativo: crianças com destaque na originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou perceber tópicos de forma inovadora.*
> *Capacidade de liderança: crianças com sensibilidade interpessoal, poder de persuasão e influência de grupo.*
> *Talento especial para artes: alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas.*
> *Capacidade psicomotora: alto desempenho em esportes e atividades físicas.*
>
> **Profissional B:** *De forma alguma! Há perfis muito diferentes, formas diversas das AH/SD se apresentarem. As AH/SD podem ser divididas em três tipos: acadêmica; produtiva-criativa, e mista. E mesmo dentro de cada um dos tipos, ela poderá se mostrar de formas bastante heterogêneas.*

Para Virgolin (2014), a concepção multifatorial ou cognitivo-contextual de inteligência trouxe como desdobramento mudanças na maneira de entender e conceituar as AH/SD, com a SD passando a ser aceita em diferentes e diversas dimensões da capacidade humana. Além de valorizar o aspecto intelectual puramente, têm sido levadas em consideração várias condições e

sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita falar sobre um perfil único. Considera-se a variabilidade de capacidades cognitivas, atributos de personalidade, nível de desempenho e disposições ambientais, o que explica a heterogeneidade de perfis dentro do universo das AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2001; MATE, 2000; SABATELLA, 2008). Nesse sentido, um indivíduo pode ter capacidade superior em várias áreas, enquanto outros, em apenas uma; ainda, no que concerne à personalidade, alguns podem ser extrovertidos e outros, introvertidos (MATE, 2000; ALENCAR, 2007b; SABATELLA, 2008).

5.1.4 Indicadores de AH/SD

Os profissionais concordam que existem vários indicadores e que, apesar da heterogeneidade, é possível observar alguns em comuns:

> **Profissional A:** *O foco está na demonstração de que este aluno faz alguma coisa consistentemente melhor do que os pares com a mesma idade e mesmo tipo de experiência de vida.*
>
> **Profissional B:** *Há diversos sinais a serem observados, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Em geral a criança demonstra desde muito cedo precocidade em alguma área (psicomotora, linguística, musical...); apresenta interesse intenso em alguma área, curiosidade, busca por mais conhecimentos; se mostra diferente na maneira de se comunicar, dialogar, fazendo questionamentos – algumas vezes considerados inapropriados no meio social – argumentando e dando suas opiniões; pode preferir a companhia de adultos ou crianças mais velhas; em geral tendem a ser bastante sensíveis e intensas, por vezes agitada e inquieta, ou, por outro lado, altamente concentrada e envolvida em suas atividades de interesse; podem se mostrar entediados ou aborrecidos com a dinâmica escolar devido à facilidade e rapidez para aprender, entre outros...*

Há vários inventários e listagens elaborados por especialistas contendo indicadores e características específicas que permitem a identificação de comportamentos e perfis de alunos com AH/SD. Esses instrumentos podem ser de grande valia para os pais e professores na identificação de necessidades educacionais especiais, que precisam ser atendidas no contexto escolar. Dificilmente um aluno vai apresentar todos os indicadores de determinado

inventário, mas com frequência vários aspectos de suas características serão apontados.

5.1.5 Encaminhamento após observação de indicadores

Conforme observado nas respostas, ambos os profissionais destacam a importância de uma avaliação feita por psicólogo e psicopedagogo:

> **Profissional A:** *Para o MEC o professor pode observar as características e se estes correspondem a crianças com AH/SD, devem encaminhá-los para a sala de recurso, mas em alguns municípios as crianças são encaminhadas para avaliação psicoeducacional, o ideal é encaminha-las para avaliação psicoeducacional com profissionais especializados em AH/SD.*
>
> **Profissional B:** *A escola pode encaminhar para uma avaliação psicopedagógica – de preferência com profissionais especializados na área de AH/SD (psicólogo e psicopedagogo) – para a verificação destes indicadores.*

Pais, professores e profissionais de áreas especializadas devem trabalhar cooperativamente no processo de avaliação compreensiva da criança que apresenta sinais de AH/SD, visto que o objetivo principal de uma avaliação é identificar o conjunto de necessidades educacionais da criança, como elemento de essencial importância para a elaboração do planejamento do ensino.

De acordo com os profissionais participantes, o processo de diagnóstico do aluno com AH/SD é desenvolvido em conjunto com o professor da sala regular, o psicólogo e o psicopedagogo, tendo a participação da família interessada no resultado. No que diz respeito ao uso de testes psicométricos para diagnósticos na educação especial no Brasil, comenta Anache (op cit, p. 5-6): “Até 1991, o diagnóstico baseava-se nos resultados das baterias de testes aplicados na própria escola. Os testes mais usados eram: Bender e WISC – Weschersler Inteligence Scale for Children. [...]”. As diretrizes do Ministério da Educação não recomendam a utilização de alguns testes de inteligência, mas não proíbem seu uso para identificar os alunos superdotados, mas o modelo médico prevalece no diagnóstico.

A partir de estudos teóricos sobre inteligência, SD e educação, chegou-se ao consenso de que a abordagem sócio-histórica de Vygotsky é a que mais se aproxima de um ideal educacional para esses alunos, pois só ela aborda um estudo aprofundado da natureza humana. Entender as funções psicológicas superiores do ser humano de maneira ampla e complexa, ligadas aos fatores internos e externos (biológicos, psicológicos e sociais), é o primeiro grande salto na evolução da educação humana, pois, considerando os níveis de desenvolvimento real e potencial, se encontra a base para um ensino que oportunize o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Segundo Turnbull, Wehmeyer e Shogren (2015), para a avaliação deve-se levar em consideração que

> [...] avaliações alternativas proporcionam uma abordagem diferente para identificar estudantes que são dotados e talentosos em vez de medidas padronizadas tradicionais, tais como testes de QI. Avaliações alternativas são especialmente importantes para a identificação de estudantes de diversas origens, que muitas vezes são penalizados devido ao desenvolvimento e normatização de medidas tradicionais.

Quando avaliadas e acompanhadas por profissionais capacitados, as pessoas com AH/SD aperfeiçoam suas habilidades e compreendem alguns sentimentos em muitas situações, como a raiva, a injustiça, a ansiedade etc.

5.1.6 Direitos garantidos aos alunos com AH/SD para que de fato a inclusão aconteça

Apesar de esses direitos estarem garantidos em vários documentos legais, os respondentes relatam que a inclusão ainda não ocorre conforme deveria. Quando se trata da educação especial, especificamente, de alunos com AH/SD, a falta de formação e informação é ainda mais alarmante. Apesar de essa população constituir uma importante parcela do público-alvo da educação especial, a literatura especializada e publicações recentes apontam a falta de preparo e estudos sobre a temática, o que representa a falta de formação acadêmica.

> **Profissional A:** *Alunos da rede pública são encaminhados para sala de recurso AH/SD no contra turno. Para que o aluno com altas habilidades desenvolva sua habilidade o professor da sala regular deve primeiramente identificar quais as áreas específicas do aluno para promover o crescimento de acordo com o ritmo, os interesses e as necessidades do mesmo; manter uma postura facilitadora no processo de aprendizagem; flexibilidade na conduta pedagogia favorecendo desafios que o motivem; estimular o aluno a construir novos conhecimentos para que o mesmo discuta sobre questões, ideias e fatos diversificados.*
>
> **Profissional B:** *Em primeiro lugar a escola deve ter conhecimento sobre AH/SD. Por isso é importante que os profissionais que fizeram a Avaliação façam também um assessoramento à escola por meio da devolutiva dos resultados. A criança com AH/SD é público alvo da Educação Especial e por isso tem o direito a receber enriquecimento intra e/ou extracurricular e suplementação por meio do Atendimento Educacional Especializado. Também tem o direito a ser reclassificada para uma série escolar que melhor a atenda em seu processo de aprendizagem.*

Para o atendimento educacional aos superdotados, o Parecer nº 17/2001 esclarece os pontos que devem ser levados em consideração e apresenta, de forma objetiva, os investimentos pedagógicos para efetivação desse processo:

> a) Organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
> b) Prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional;
> c) Cumprir a legislação no que se refere:
> • Ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
> • À aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo;
> • Ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
> d) Incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;
> e) Incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.
> f) Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 49).

Para o aluno superdotado, recomenda-se a permanência no ensino comum, com apoio especializado, ou seja, o aluno frequentará a sala de aula, onde deverá receber atendimento diferenciado por meio de estratégias de enriquecimento curricular e frequentar, em contraturno, um serviço de apoio especializado que promova estratégias de enriquecimento curricular específicas, de acordo com a área de maior habilidade e interesse. A modalidade desse atendimento pode variar conforme a disponibilidade ou possibilidade de cada instituição escolar. Atualmente, os serviços de atendimento mais comumente oferecidos pelas instituições de ensino no Brasil são as salas de recursos e os centros de atendimento especializado.

5.1.7 Importância de formação continuada para os profissionais da educação sobre o tema AH/SD

Nas respostas dadas, observa-se que ainda falta formação sobre o assunto para que os professores e demais profissionais da educação tenham conhecimento amplo sobre AH/SD e os alunos possam sair da invisibilidade e ter seus direitos garantidos, conforme a legislação determina:

> **Profissional A:** *A invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população (e aí se incluem também os professores) está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com altas habilidades/superdotação. Em função de concepções errôneas, muitos mitos que envolvem os alunos com AH/SD tornam-se mais presentes, prejudicando a educação desses alunos. Se o professor tem enraizados os mitos das AH/SD, ele tenderá a não observar esse aluno em sala de aula, devido às suas crenças e mitos, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.*
> *Acredita-se ser fundamental um preparo adequado para o professor que vai atuar junto a pessoas com AH/SD, a fim de que ele possa estar habilitado a identificar tal aluno, bem como promover práticas que favorecem o desenvolvimento integral, contextualizado e pertinente, sem ter (pré) concepções errôneas que vão influenciar diretamente sua prática docente. Sendo assim, faz-se necessário conhecer quais são as concepções que os professores têm sobre as AH/SD, para que, assim, possam-se desenvolver estratégias que atendam às necessidades educativas específicas desses alunos.*

> **Profissional B:** *Certamente, para que a inclusão das pessoas com AH/SD seja realmente efetivada, rompendo as barreiras atreladas aos mitos que rodeiam este tema.*
> *Para desenvolver um trabalho com alunos superdotados o professor deve ter três características básicas.*
> *Com base nos estudos de J. Renzulli, o professor deverá ter o domínio do conteúdo de sua disciplina, estratégias pedagógicas dinâmicas/desafiadoras e romance com a disciplina. O professor deverá estudar sobre o tema isto é essencial para compreensão de suas ações e reações que, de um modo geral, costumam nos surpreender!*
> *Esta é uma área ainda pouco explorada e que precisa de visibilidade e conhecimento profissional para melhor manejo do trabalho voltado às pessoas com AH/SD. Ainda é preciso rever conceitos, quebrar paradigmas para que estes alunos sejam bem assessorados.*

Segundo a Organização Mundial da Saúde, na população pelo menos 5% das pessoas possuem algum tipo de AH. Para proporcionar um atendimento mais qualificado a esse público, o Ministério da Educação, em 2005, criou NAAH/S em todos os estados, sendo muito importante que os professores possam identificar essas crianças, para que possam ser melhor compreendidas.

Para a identificação de pessoas com AH/SD, se faz necessário conhecimento sobre o assunto. Após a verificação dos indicadores, elas deverão ser encaminhadas para uma avaliação com profissionais capacitados nessa área, de preferência feita por uma equipe multidisciplinar (psicólogo e psicopedagogo), que fará testes psicopedagógicos e psicológicos, porém, como se trata de uma condição multidimensional, sabe-se que somente os testes não são suficientes para essa identificação, contando com a contribuição da escola (professores, coordenadores) e da família.

Autores como Gardner (1994), Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Pérez (2009, 2011) apontam que é indispensável a identificação das características de crianças com AH/SD para que de fato sejam incluídas em sistemas apropriados para suas aprendizagens.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Do mesmo modo que os relatos dos profissionais, foi feita a leitura dos materiais de registro e respostas, seguida da organização e agrupamento, permitindo ajustar as respostas. A seguir, os relatos apresentados mostram o desconhecimento do assunto por parte dos profissionais da educação e o quanto é significativo ser realizada formação continuada, como exemplificado a seguir:

> *Gostaria de sugerir que no próximo ano esta excelente formação continue e possa abranger um número maior de profissionais principalmente, professores, pois esclareceu muito acerca das AH/SD e nos mostrou que está mais presente do que imaginamos em nossas escolas e também o quanto precisamos evoluir em relação ao que o sistema nos exige (avaliações, metodologias, adaptações, etc.).*

5.2.1 Relevância dos temas trabalhados no encontro

Este bloco temático apresenta a importância de oportunizar conhecimento envolvendo teoria e prática. Nesse sentido, foram trabalhados na formação os seguintes temas:

a) Conhecendo as AH/SD, que recebeu conceito 10.

b) Mitos e verdades sobre AH/SD, com conceito 10.

c) Inteligências múltiplas, com conceito 10.

d) Sugestões de práticas de trabalho, com conceito 10.

Percebe-se que todos eles foram relevantes. Segundo os participantes, eles contribuíram para desmistificar alguns conceitos errôneos e esclarecer dúvidas sobre a prática diária com alunos com AH/SD e a identificação desse público. Observe-se o que escreveu um dos participantes: *"Em primeiro lugar conhecimento sobre o tema, onde foi possível no dia a dia ter o olhar diferenciado sobre situações que antes eram vistos como problemas"*.

Segundo Antunes (2008), o conceito de SD na perspectiva de Renzulli (1978) constitui-se em "uma interação entre três conglomerados básicos – habilidades gerais acima da média, altos níveis de compromisso com as tarefas que assume altos níveis de criatividade". No Brasil, o governo brasileiro concorda com o conceito e define, por meio da Secretaria de Educação Especial, que a pessoa com:

> altas habilidades/superdotação ou talentosos são educandos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (ANTUNES, 2008, p. 69).

Para Winner (1998), os mitos e mal-entendidos aparecem nas mais variadas áreas de estudo, mas a ênfase de seu trabalho é no tema da SD. A autora define brevemente um mito como uma “suposição fortemente mantida” (p. 14). Ao tratar de alunos com AH/SD, logo se imaginam alguns gênios da história, como Beethoven, Isaac Newton, Albert Einstein, John Kennedy, Walt Disney, Dr. Robert Jarvick, Thomas Edison, entre outros, que foram considerados alunos com baixo rendimento no período escolar, porém todos eles se destacaram e contribuíram positivamente para a humanidade em várias áreas da ciência.

5.2.2 Ampliando os olhares sobre AH/SD

Este segundo bloco indica como os participantes mudaram sua visão em relação aos alunos com AH/SD após o curso de formação continuada.

Os indivíduos com AH/SD enfrentam desafios, assim como os outros públicos que se beneficiam dos serviços da educação especial. Contudo, devido às suas diferenças (altos níveis de inteligência, desempenho acadêmico, criatividade ou habilidade única), eles são, na maioria das vezes, tolhidos pelos sistemas educacionais, que não os desafiam ou desenvolvem suas habilidades cognitivas ou potenciais. Nessa perspectiva, a escola tem um papel primordial na proposição de programas que visem ao desenvolvimento e necessidades do estudante com AH/SD. Este pode apresentar desvantagens quando comparado aos seus pares, como, por exemplo, atitudes negativas em relação a si mesmo e crenças de que não precisa de serviços para alcançar todo o seu potencial e desenvolver seus talentos.

Torna-se singular a necessidade dos serviços especiais suplementares e de um sistema de ensino educacional diferenciado para auxiliar no desempenho desses estudantes, visto que todos precisam ser motivados para

que atinjam seu pleno desenvolvimento. Para muitos educandos com AH/SD, somente o ensino regular não fornece os desafios de que precisam para se manter estimulados ou aprender em um ritmo mais acelerado e adequado. Assim, o desenvolvimento do planejamento deve ser direcionado ao ensino, bem como a parceria entre o professor da classe comum e o professor especializado em educação especial.

> Se formos ainda além, e quisermos pensar na qualidade de vida de todas as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, chegou a hora de aprofundarmo-nos nas origens dessas crianças nas quais hoje já estamos pensando, ajudando seus pais, tios, avós, professores e demais adultos e idosos a identificá-las, reconhecê-las e valorizá-las como Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação o mais cedo possível para que elas possam ter uma verdadeira educação ao longo de toda sua vida. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 116).

A escola, seus professores e equipe pedagógica têm como desafio observar o comportamento e as habilidades dos alunos e, assim, proporcionar aos educandos condições e acesso ao conhecimento, pois é um meio fundamental para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades de acordo com a especificidade de cada um.

Seguem alguns relatos de profissionais:

> *Após minha participação nos encontros de formação, consegui identificar, mas facilmente alunos com indicadores de AH/SD, especialmente a distinguir os alunos AH/SD acadêmicos dos criativos produtivos, que apresentam perfis distintos e que ambos precisam ser estimulados e desafiados em sala de aula.*
>
> *Após o curso de formação em AH/SD meu olhar ficou mais sensível para os alunos, no sentido de identificar suas demandas.*

É necessário se debruçar sobre novos conhecimentos e buscar estratégias inovadoras de ensino, respeitando os tempos de aprendizagem desses alunos. Somente assim poderão ser construídos espaços mais inclusivos e de educação de qualidade para os sujeitos com AH/SD.

5.2.3 A importância da formação continuada sobre AH/SD

Neste bloco temático, aborda-se a percepção dos profissionais da educação em relação à importância da formação continuada.

A realidade brasileira, em termos de formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado, ainda carece de mais investimentos e cursos de formação. Alencar (2001) aponta a necessidade de atualização dos profissionais, além de profissionais mais ativos e criativos. Segundo a autora, o perfil de profissional exigido pelo mercado é criativo, visto ser indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que não podem ser antecipados.

Nesse sentido, salienta-se a importância de cursos de formação na área das AH/SD para aperfeiçoamento docente, tendo em vista a carência de qualificação para a realização da identificação, acompanhamento e atendimento educacional especializado desses sujeitos. Esse novo perfil de profissional, mais criativo e atento à aprendizagem do estudante, pode contribuir de maneira significativa para sua inclusão, desde que possua conhecimentos que deem suporte às suas práticas pedagógicas, como demonstra a observação de um participante do curso: "*Acho que todos os professores deveriam ser convocados para participarem desta formação, pois precisam abrir a mente sobre AH/SD. Com urgência*".

Com isso, enfatiza-se mais uma vez o quanto a formação continuada bem fundamentada, a partir de um conceito de inteligência, de AH/SD, entre outros aspectos relevantes, pode influenciar a redução de alguns desses fatores, favorecendo para que aconteça o processo de reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais. Conhecer as características desse público, as formas de identificação, as propostas de atendimento, as estratégias que podem ser implementadas em um espaço educacional, como também as condições específicas de cada sujeito, pode contribuir para que esses estudantes sejam melhor assistidos, enriquecendo a educação que lhes é ofertada, como destaca os participantes:

> *Achei muito válido o curso, pude aprender muitas coisas que certamente irei usar no decorrer das minhas práticas profissionais. O curso demonstrou um equilíbrio entre a prática e a teoria e isto a meu ver contribuiu muito para o interesse e motivação dos participantes.*

> *Esta formação deve ser oferecida a todos os profissionais da educação, pois muitas vezes esses alunos passam desapercebidos por falta de conhecimento, achando que são problemas e assim ficam sem estímulos e a escola é uma tortura para as crianças.*

Segundo Perez e Freitas (2011, p. 112), nos cursos de formação acadêmica, “o tema quando apresentado é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores”. A falta de conhecimento por parte dos professores e da população leva os alunos a uma invisibilidade dentro da sociedade. Diante disso, de maneira mais pontual, sugere-se fortemente que programas de formação continuada, como o ofertado pelo Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, contemplem, já em sua estrutura, estratégias de acompanhamento e assessoria dos alunos de AH/SD pelos professores.

6 PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O curso aqui proposto segue a metodologia TPACK, que é considerado base de conhecimento docente para a integração das tecnologias em contextos educacionais, a partir do alinhamento com abordagens pedagógicas e ensino de conteúdo específico. O modelo considera três esferas de conhecimento: o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia, buscando trabalhar com sua interseção para gerar conhecimentos de pedagogia-conteúdo, tecnologia-conteúdo, tecnologia-pedagogia e TPACK, que é o equilíbrio de todos os três conhecimentos.

A tecnologia, a pedagogia e os conteúdos são a articulação dinâmica que orientam e descrevem a ação docente necessária para um planejamento, uma implementação, uma avaliação e um processo de ensino-aprendizagem apoiados pela tecnologia (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016). Isso leva a algumas reflexões de estratégias de como podem ser usados os conhecimentos específicos dos componentes curriculares e as estratégias pedagógico-tecnológicas para o incentivo de estudantes acerca da utilização das tecnologias, como apoio a aprendizagens em uma educação inclusiva.

A Figura 1 ilustra a metodologia TPAK.

Figura 1 – Metodologia TPAK

Fonte: Adaptado de Koehler e Mishra (2009).

A partir dessa metodologia, é apresentado a seguir o detalhamento da proposta do curso.

TPACK – Tecnologia e sua interação pedagógica

A tecnologia, a pedagogia e os conhecimentos específicos dos conteúdos representam uma articulação dinâmica e descrevem a ação docente necessária para o planejamento, implementação, avaliação e processo de ensino-aprendizagem apoiados por tecnologias.

Em 2006, Mishra e Koehler apresentaram um referencial teórico que a princípio denominaram TPACK, tendo como base o entendimento de que a combinação ideal da integração das tecnologias da informação e comunicação no currículo resulta da mistura balanceada de conhecimentos em nível científico ou dos conteúdos em nível pedagógico e tecnológico.

O TPACK resulta da interseção de três tipos de conhecimento: *Pedagogical Content Knowledge*, que é a capacidade de ensinar determinado conteúdo curricular; *Technological Content Knowledge*, que se refere a saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar determinado conteúdo curricular; e *Technological Pedagogical Knowledge*, que diz respeito a saber usar esses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

No centro da metodologia, está a dinâmica entre conteúdo, pedagogia e tecnologia; um ensino com tecnologia eficaz exige a compreensão das relações de reforço mútuo entre esses três elementos em conjunto (conforme Figura 1). O desafio de integrar os conhecimentos sobre aprendizagem, o pensamento do estudante, os conteúdos específicos e a tecnologia foi a motivação de Mishra e Koehler (2006) na proposição desse quadro conceitual do conhecimento docente, que pode ser utilizado em contextos de ensino-aprendizagem variados, em múltiplas áreas curriculares.

Nos últimos anos, tem-se desenvolvido uma variedade muito grande de estudos sobre o desenvolvimento de abordagens de TPACK (conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo) no processo de ensino-aprendizagem, dos quais se apresentam alguns como ponto de referência para uma melhor compreensão sobre a investigação desenvolvida em nível mundial sobre esse

referencial teórico de integração da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVO

O curso tem o objetivo de contribuir com a formação dos profissionais da educação, proporcionando conhecimentos e práticas de como identificar e desenvolver o ensino-aprendizagem em sala de aula com alunos com AH/SD.

CONTEÚDO

Compreender e saber o conteúdo a ser ministrado é de extrema importância para compor as aulas a ser realizadas com os professores participantes do curso. O assunto AH/SD trabalha com o imaginário e conceitos muitas vezes errôneos, por isso a capacitação de quem irá lecionar se faz necessária, pois os professores e profissionais da área já têm ideias preexistentes, abordando-se também os principais conceitos do conteúdo abordado, as teorias relacionadas com o tema, os estudos, as melhores práticas, o desenvolvimento do tema ao longo do tempo, entre outras questões.

TECNOLOGIA

Durante o curso, demonstrar aos participantes o quanto as tecnologias se fazem necessárias na atualidade para a fixação do conteúdo, além de *slides*, vídeos, *lives* e interação *on-line* e *games* acadêmicos podem ser utilizados para um objetivo específico.

Com base no conhecimento da metodologia TPACK, percebe-se a oportunidade de elaborar um aplicativo para uso dos professores e pedagogos que queiram saber se seus alunos têm indicadores para serem encaminhados para avaliação e/ou atendimento educacional especializado para pessoas com AH/SD. No aplicativo, o profissional poderá selecionar os indicadores identificados por eles em sala de aula nos alunos; ao final, o aplicativo poderá sugerir uma avaliação.

A Figura 2 apresenta o esquema do curso de capacitação docente Ampliando o Olhar sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Figura 2 – TPACK do curso de capacitação docente

Fonte: O autor (2020).

A proposta envolve três eixos fundamentais: os conhecimentos e práticas docentes sobre AH/SD; os conhecimentos pedagógicos e práticas pedagógicas; e os conhecimentos e práticas com tecnologias.

Eixo 1: Os conhecimentos e práticas docentes sobre AH/SD

Conhecendo AH/SD

Neste primeiro momento, será feita uma introdução ao tema do curso: de onde vêm os superdotados? O bebê não nasce com etiqueta, rótulo ou marca que possa identificá-lo como superdotado.

> As altas habilidades/superdotação não são, como muitos ainda pensam, um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinatórias. (MEC, 2003).

Termos diversos sobre AH/SD

Superdotado, alta habilidade, bem-dotado, gênio, altamente capacitado, talentoso, brilhante, prodígio, inteligência superior, altas capacidades etc.

- ✓ Conceituar os termos.
- ✓ Tipos de AH.
- ✓ A importância da identificação.
- ✓ Modalidades de programas para pessoas com AH/SD.
- ✓ Enriquecimento curricular.
- ✓ Aceleração.
- ✓ Avaliação acadêmica.
- ✓ Parecer descritivo.
- ✓ Sala de recursos multifuncionais.

Mitos e verdades sobre AH/SD

No Brasil, a SD é ainda vista como um fenômeno raro; prova disso são o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Muitas são as ideias equivocadas a seu respeito no pensamento popular; ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com AH/SD.

Ainda muito presente é o estereótipo do indivíduo com AH/SD como um aluno franzino, do sexo masculino, de óculos e *status* socioeconômico médio ou alto. Por conta dele, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos frequentemente percebidos ou valorizados.

Superdotado é quem tem uma capacidade específica ou múltipla superior, enquanto o gênio é aquele que conseguiu dar uma contribuição grandiosa para a humanidade. São coisas bem diferentes. Um tem um grande potencial, o outro tem uma grande realização. A SD exige algum aspecto acima da média, não precisando ser todos. Em alguns casos, a pessoa pode ser brilhante em alguma coisa e péssima em outras.

Eixo 2: Os conhecimentos pedagógicos e práticas pedagógicas

A teoria das inteligências múltiplas

Linguística, lógico-matemática, corporal, cinestésica, espacial, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal.

Sugestões práticas de trabalho para o aluno com AH/SD

Flexibilização/adaptação de conteúdo, métodos e estratégias de ensino, adequação das atividades de acordo com os interesses e potenciais apresentados pelo aluno com AH/SD. Estímulo e desafio = motivação.

O modelo de aprendizagem proposto por Renzulli possui: atividades dinâmicas; incentivo à tomada de decisões pelo próprio aluno; e favorecimento de sua autonomia.

Modelos de enriquecimento escolar

Eixo 3: Os conhecimentos e práticas com tecnologias

A tecnologia a favor do ensino para crianças com AH/SD

A tecnologia, muito presente na atualidade, pode e deve ser utilizada no ensino, como jogos em tempo real, 3D, *lives*, aplicativos de celulares com objetivos, conversar por videochamadas e assim por diante.

Avanços tecnológicos na educação impulsionados pela pandemia

Em meio a uma crise sanitária sem precedentes, a demanda por novos tipos de serviço fomentou o desenvolvimento de tecnologias. É inegável que o mundo em que se vivia antes da pandemia do novo coronavírus mudou completamente. Em poucos meses, os números alarmantes de contaminação e de morte pela doença forçaram as pessoas a adotar medidas de isolamento, mudando suas rotinas completamente. O que antes era uma tendência que não havia chegado em todos os lugares tornou-se uma necessidade imediata. Isso acelerou as mudanças que poderiam demorar anos para ser implantadas, de forma geral. Assim, a tecnologia entrou em uma corrida para atender à

demanda repentina, o que trouxe inovações em diversas áreas, como na medicina e na educação.

A pandemia exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, se adaptar a novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Agora, é preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado distintos. O uso da tecnologia na educação ganhou destaque após a suspensão das aulas, com a exigência de distanciamento social.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, as instituições de ensino ganharam a oportunidade de transformar o método tradicional ao adotar soluções tecnológicas, o que é um dos maiores legados deste momento, pois é uma mudança que veio para ficar. A tecnologia na educação é o futuro da aprendizagem em todo o mundo; afinal, as soluções tecnológicas podem contribuir com o protagonismo dos estudantes e proporcionam um papel de mentor para os professores. Além de mais atrativas e com interatividade, as inovações podem ser um grande amigo quando o assunto é a retenção de conteúdo.

A tecnologia é uma ferramenta essencial para a educação, podendo ser uma aliada em todos os processos, como nas aulas *on-line* ou no sistema híbrido, em todas as modalidades e etapas escolares. Ela pode contar com o uso de lousas digitais, computadores, *tablets* e *notebooks* alinhados com a metodologia de ensino; outro recurso interessante para as instituições de ensino é o ambiente de aprendizagem virtual, que pode ter fóruns de dúvidas em que os alunos devem interagir entre si e com o professor. Isso significa que um modelo de ensino mais atrativo, interativo e inclusivo com tecnologia na educação pode ser um grande diferencial para expandir os limites da capacidade de aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão de professor requer que os profissionais atuem com comprometimento, flexibilidade, criticidade e ética frente às transformações que ocorrem em todo o espaço educativo. Para tanto, é necessário o engajamento em espaços de estudos e de aperfeiçoamento das habilidades e competências, onde a aquisição de novos conhecimentos ocorre por meio de um aprofundamento teórico, crítico e reflexivo, o que, como afirma Perrenoud (1999), gera um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade.

A escolha do tema e a formulação do problema emergiram do interesse do autor em participar de cursos de formação enquanto cursava sua licenciatura e trabalhava com alunos identificados com AH/SD, devido às dificuldades enfrentadas para entendimento e auxílio dos estudantes. Somadas a isso, as demandas curriculares dos cursos de licenciatura exigem cada vez mais cidadãos e profissionais preparados com conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidade de análise e solução de problemas em prol da melhoria constante dos diversos contextos nos quais atuam.

A investigação aponta que uma maior atenção aos sujeitos com AH/SD passa por um processo de formação docente que vise a qualificar, com embasamento e fundamentação teórica, novas práticas para a educação desse público. A partir disso, semeando conhecimentos, espalhando novas ideias e divulgando práticas favoráveis para o trabalho com esses estudantes, será possível qualificar a educação e zelar pelo cumprimento dos direitos dessas pessoas, garantidos na legislação.

Para responder ao problema de pesquisa, alcançar e esclarecer os resultados, foi examinado um curso de formação para profissionais da educação, que visou a auxiliar os professores na identificação e no encaminhamento de alunos com indícios de AH/SD. Em relação ao objetivo da pesquisa, a investigação realizada favoreceu uma análise densa dos referenciais sobre o assunto, incluindo artigos do estado da arte e a legislação que orienta as políticas sobre o atendimento de crianças com AH/SD.

Quanto aos objetivos específicos, os participantes do curso puderam fazer a avaliação de sua formação e compreender a importância da formação continuada, principalmente sobre esse assunto. Após o curso, com a análise dos dados fornecidos pelos participantes, identificou-se a importância de elaborar materiais de apoio que possam servir de suporte na formação dos profissionais sobre o tema AH/SD. Ainda, foi possível desmistificar o que está no imaginário popular em relação aos alunos com AH/SD, principalmente pela sistematização dos referenciais que permitem compreender como se expressa essa especificidade nos alunos em situações de aprendizagem e o modo de atuação da prática docente. Participar da formação de professores só demonstrou a relevância dela para o conhecimento profissional e até mesmo pessoal sobre um tema polêmico e muitas vezes com interpretações erradas.

A investigação apontou a necessidade de formular um curso de formação continuada observando a metodologia TPACK, que considera a base de conhecimento docente para a integração das tecnologias em contextos educacionais, além de incluir conteúdos já estruturados a ser ministrados por pessoas da área, a partir de um. O curso proposto considerou as proposições de todos os participantes da pesquisa, observando também as recomendações dos pesquisadores que investigam e discutem a questão.

Ressalta-se que a metodologia usada permite uma visualização abrangente sobre uma formação consistente dos professores para poder realizar uma prática docente que atenda aos alunos de AH/SD. Acredita-se que as conversas propostas nos encontros do curso, tendo como base teoria e prática, proporcionaram conhecimento a todos os envolvidos. Pensar o trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão de alunos com AH/SD traduz-se em um desafio no que concerne à elaboração de propostas direcionadas às peculiaridades deles. Os resultados aqui indicados zelaram pela busca das melhoras respostas, no limite em que se efetivou esta pesquisa.

Ao mergulhar nesta investigação, outras questões se apresentaram para novas investigações, entre elas: como está a prática docente com alunos com AH/SD nas escolas de educação básica? Qual seria uma metodologia de avaliação desses alunos para respeitar suas potencialidades? Elas intrigam

para que novas pesquisas possam ser realizadas, ampliando e aprofundando o tema no cotidiano das inúmeras salas de aula.

Finalizando, ao realizar esta pesquisa, foi possível compreender que muitos profissionais da educação desconhecem o que são AH/SD. A percepção é de que confundem e têm ideias errôneas a respeito do assunto; após análise da pesquisa, foi possível indicar a importância de cursos de formação continuada, em especial sobre a educação especial.

Como profissional da educação, pude também mergulhar nesse tema e desvincular conceitos que não são verdades. As reflexões realizadas nas leituras e na análise dos dados permitiram compreender melhor as lacunas tanto no processo de formação docente quanto na prática pedagógica, verificando-se que os professores têm dificuldade de diagnosticar alunos com AH/SD; de modo geral, sabem que são alunos diferentes, mas não conseguem perceber essa diferença.

Assim, foi um desafio elaborar o esboço de uma proposta de curso para a formação em diagnóstico para atuação docente com AH/SD. É importante disseminar essa proposta, para que todos que tenham interesse no assunto possam ter a oportunidade de realizar uma formação adequada. Lembra-se que essas crianças estão chegando cada vez mais nas salas de aulas e são um desafio para uma prática que contribua para que tenham um atendimento pedagógico que ajude a revelar suas potencialidades e capacidades.

Ressalto que realizar esta investigação me fez crescer como pessoa e profissional. Espero que ajude muito os professores da educação básica que diariamente estão comprometidos em ajudar todos os seus alunos a se emancipar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. & FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
ALMEIDA, C. M. de. S. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** aspectos históricos e legais da formação – Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ALMEIDA, O. A. SECCHI, C. de M. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída**: o sentido do cuidar e do educar, 2007. Disponível em:http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm. Acesso em 15 jun 2020.

ALTENFELDER, A. H. **Formação Continuada:** os sentidos atribuídos na voz do professor. São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

ARAÚJO, M. R.. (2011). **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública no município de Fortaleza**: proposta para atuação de professores do atendimento educacional especializado. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – (UFC), Ceará.

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARBIERI, M. R. C.; PEZZOLO C.; ULHE, Á. B. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino:** algumas Considerações. Caderno Cedes, n.36. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-35.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas Habilidades: Uma Questão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. V. 17. n. 3. p. 413-426, Set-Dez, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a05.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020

BERNADO, E. da S. PUC-Rio GT: **Formação de Professores/ n.** 08 Agência Financiadora: CNPq 2004.

BRASIL,MEC,SEESP, **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, Área de Altas Habilidades**, v. 9, 1998 (Série Diretrizes).

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CARTAXO, S. R.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da Educação Básica.. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 6-24, 2017.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. **O processo de formação continuada de professores:** uma construção estratégico-conceitual expressa nos

periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. **Modelo de Enriquecimento Curricular**. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. Vol. 2 Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 55-79

CHARTIER, A.M. Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária**. Revista Brasileira de Educação**, n. 8, maio a ag., 1998.

CHRISTOV L.H.da S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada:** Educação continuada - função essencial do coordenador pedagógico. 14 ed- São Paulo: Edições Loyola. P.9-11, 2012.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e COLS. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3 v.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DECKER, Aline Inácio et al. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial** (2000-2014). 2015.

DELOU, C. M. C. (2007). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

DEMAILY,L.C.Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In Novoa. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa:Dom Quixote, 1992.

FREEMAN J. e GUENTHER, Z. (2000). **Educando os mais capazes**: Ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. ISSN 0101-7330

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. O.; DUARTE, M. (Org.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

GADELHA dos Santos Darub, Ana Keully.; Chaves Soares, Gardênia Lídia; Kohls dos Santos, Pricila. **Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil.** InterCambios vol.7 no.1 Montevideo, junho de 2020 .

GALLAGHER,James J. **Issues in education for the gifted in The gifted and Talented: their education and developmen**t, Universidade de Chicago, Illinois, 1979.

GAMA, M. C. S. S. (2006). **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.
GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEBERT, M. C.C.; VAZ, B. G. . A engrenagem dos direitos humanos a partir da perspectiva da educação inclusiva. **InterSaberes Revista Científica**, v. 15, p. 41441-41455, 2020.

GUENTNER,Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos – um conceito de inclusão**, Petropólis: Vozes, 2000.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrante. educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-20 e 27-34. Acesso em: 02 de abril de 2020.

MAZZOTTA , M. J . S. Educação inclusiva - escola para todos. Conferência proferida no **V Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos**, em 21 / 9/2000 , Ri o de Janeiro , RJ.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. Recuperado em 01 março, 2017, de

https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pd

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G.P.B. **Altas Habilidade/Superdotação**: respostas a 30 perguntas. Porto Alegre: Redes, 2011.

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

PEREIRA, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). **Programas educacionais para alunos com altas habilidades**. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), ***Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*** (pag.163-176). Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, PH. **Competências Básicas.** Hacia um nuevo paradigma educativo. Tradução Berta Marco Stiefel. Impresso em Espanã Printed in Spain, 2008

PIMENTA S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In.: CAMPOS Edson Nascimento. Saberes Pedagógicos e atividade docente. Org. Selma Garrido Pimenta – 7 ed. – São Paulo : Cortez, 2009 – Saberes da docência.

PIMENTA S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos**? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Pérez,S.G.P.B. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 52, n. 1, p.76-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Mais um conceito sobre superdotação**. 1987. Disponível em: . Acesso em: 07 dez. 2017.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Reexamining a definition**. Phi Delta Kappa, v. 60, p. 180-184, 1978. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2020.

RIBEIRO, E. N., SIMÕES, J. L., & PAIVA, F. DA S. (2017). Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp,** *5*(2), 210-226. https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. 196p.

ROMANOWSKI Paulin, Joana; Oliver Martins, Pura Lúcia; Kogut, Maria Cristina; Maniesi, Paulo Sérgio **A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores Revista Diálogo Educacional,** vol. 17, núm. 55, octubre-diciembre, 2017, pp. 1639-1661 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil

SABATELLA, Maria L. P. (2006). **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: IBPEX

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SOARES, M. B. Não existe um currículo no Brasil. Belo Horizonte: Dimensão. **Presença Pedagógica,** set/out 2012, p. 5 a 13.

TOZONI M. F. C. de. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2006.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Trancending IQ açores. Roeper Review, v. 8, n. 3, p. 150-154, 1986.

VIEIRA, A. B; CAMPOS, E.M; AMARAL, D.F.C; ROCHA, F.A. da; CARNEIRO, S. V. **Docente para uma educação de qualidade.** Revista Expressão Católica, v. 5, n. 1, p. 135-140, jul./dez. 2016

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WUNSCH, L.P.; MACHADO, D. ; JUNGES, K. . A docência na educação básica: diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, p. 18-35, 2016.

Yin, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman

APÊNDICES

Perguntas Feitas ao grupo de profissionais de São José dos Pinhais

1) Que se aperfeiçoar na área de Crianças com altas habilidades/Superdotação?

_____
_____
_____
_____
_____

2) Como Saber se uma pessoa é super dotada?

_____
_____
_____
_____

3) Há diferença entre altas habilidades e superdotação? Por favor explique.

_____
_____
_____
_____
_____

4) Sabendo sobre as leis de inclusão para alunos com AH/SD, você acha que as Escolas e os profissionais da Educação estão preparados para essas crianças? Explique.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5) Os superdotados são todos iguais? Ou podem se dividir em vários perfis?

_____
_____
_____
_____

6) Quais são os sinais de uma criança com AH/SD?

_____
_____
_____
_____
_____

7) Após alguns dos sinais citados na questão anterior para onde a Escola pode encaminhar essa criança?

_____
_____
_____
_____
_____

8) A criança nasce ou se torna AH/SD?

_____
_____
_____
_____
_____

9) O que a Escola deve fazer para que uma criança laudada como AH/SD tenha sua correta inclusão?

_____
_____
_____
_____

10) Você acha importante que os profissionais da Educação procurem se capacitar sobre o tema? Explique.

_____
_____
_____
_____

Questões aplicadas as professores e pedagogos que participaram do curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação do Município de São José dos Pinhais.

Avaliação da Formação continuada em Altas Habilidades/Superdotação – 2018

- Nome (opcional)_____
- Instituição (opcional) _____
- Os temas trabalhados foram relevantes à sua prática?_____
Trouxeram contribuições? Quais? _____
_____
- Após a sua participação nos encontros você conseguiu identificar mais facilmente pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação?
_____

- Você realizou encaminhamento para o serviço de apoio às AH/SD após os encontros? Quantos? _____
De 0 a 10 qual nota você daria aos encontros da formação continuada?

1.Conhecendo as AH/SD:	3.Inteligências Múltiplas:
2.Mitos e Verdades sobre AH/SD:	4.Sugestão Práticas de trabalho:

- Sugestões e comentários (opcional):
_____
_____
_____