

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARTA EMÍDIO PEREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA

2019

MARTA EMIDIO PEREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

Texto apresentado como requisito para defesa de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação, para o Mestrado na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2019

P436
2019 Pereira, Marta Emidio, 1963-
 Política de Formação Continuada de Professores:
 Contribuições do Curso Atendimento Educacional
 Especializado para estudantes com Altas
 Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de
 Uberlândia [recurso eletrônico] / Marta Emidio Pereira. -
 2019.

 Orientador: Lázara Cristina da Silva.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.](http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2141)

2019.2141

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. da Silva, Lázara Cristina , 1969-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

MARTA EMIDIO PEREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação na Educação da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina Silva

Aprovada em: 19/07/2019

Banca examinadora

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva – Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges - Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo - Universidade Federal de Brasília

UBERLÂNDIA

2019

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha vida!
Meus grandes amores, filhos amados Gabriela e Guilherme, por compartilhar a meu lado os melhores e piores momentos de minha vida, vocês são presentes de Deus, amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS. Ele esteve do meu lado o tempo todo e colocou pessoas especiais no meu caminho, sem as quais certamente não teria chegado onde estou hoje!

A meus pais, Maria e Vergílio, meu infinito agradecimento. Deixaram em mim a essência que um ser humano precisa para conviver com os outros, se constituir e melhorar a cada dia. Essa semente plantada em minha vida é meu diferencial, obrigada!

Agradeço a meus queridos irmãos, Maria Alice, Eunice, José, Márcia e Roberto pelo incentivo e pelo carinho dedicado ao meu sonho, pois, a seu jeito, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pelo carinho!

Agradeço a meus amados filhos Guilherme e Gabriela por terem feito do meu sonho o nosso sonho! Incluo nessa jornada minha norinha Luciara, que também vivenciou conosco cada etapa vencida.

Obrigada a minhas queridas amigas Maria Isabel e Noemi, que foram as principais responsáveis por ser hoje a professora que sou; acreditaram no meu potencial e me colocaram em situações de grande desafio e crescimento profissional!

Agradeço a toda a equipe da Educação Especial NADH1. Juntos aprendemos e vivemos momentos inesquecíveis, me preparando para esta fase da minha vida: Maria Isabel, Noemi Carla, Márcia, Joana Darc, Laura, Maria do Socorro, Silvana, Luzinete, Rochele e Soraya. Agradeço especialmente a todos da outra equipe da Educação Especial NADH2, que colheu os frutos e vivenciou os momentos importantes de minha vida vibrando comigo cada etapa vencida, desde a aprovação até o resultado final: Márcia, Joana Darc, Alessandra, Thais, Nélia, Cecília, Renata, Kátia, Cristina, Soraya, Maria do Socorro, Rogério e Amilto. Obrigada pelo carinho! Obrigada pela amizade!

Agradeço a todos os profissionais do CEMEPE, e a todos amigos e profissionais das escolas da rede municipal de Uberlândia, principalmente àqueles da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, espaço onde as experiências vividas foram suporte e contribuíram para meu crescimento profissional.

Agradeço aos meus amigos do mestrado; uns saindo, outros entrando! Obrigada pelos momentos divididos juntos, tenham certeza de que cada um contribuiu e tornou mais leve meu trabalho. Obrigada pela ajuda e pelo apoio quando precisei. Foi muito bom tocar conhecimento e poder contar com vocês!

Finalmente agradeço a minha orientadora Lázara Cristina, que acreditou em meu potencial de uma forma em que eu mesma não acreditava ser capaz de corresponder. Obrigada

por ter proporcionado discussões e estudos, pelas dicas, querendo que aproveitássemos cada segundo dentro do programa de mestrado, visando nos preparar e agregar mais conhecimentos. Me ajudou a tirar as vendas e me fez descobrir que existe muito mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação; há vidas humanas. Você é referência profissional e pessoal, ser humano especial, obrigada!

Gratidão por vencer com luta e determinação!

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 41).

RESUMO

PEREIRA, Marta E. **Política de Formação Continuada de Professores: Contribuições do Curso Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Uberlândia.** 2019, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di>. 2019.2141

O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição que o “Curso de aperfeiçoamento de professores para Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação” (AEE em AH/SD) na Universidade Federal de Uberlândia – UFU na Modalidade de Educação a Distância – EAD propiciou aos professores-cursistas no tocante à construção de significados e conhecimentos acerca da educação inclusiva. Para tanto, realiza um contraponto entre as políticas educacionais na perspectiva inclusiva e o contexto neoliberal, analisando de forma simultânea os contrastes que a entrecruzam, considerando que a educação está vinculada ao contexto econômico e político nacional e internacional, também considerada como alvo de investimentos. Utilizou-se ferramentas da pesquisa qualitativa, tendo em vista interpretar a realidade da participação dos cursistas do curso AEE em AHS. Para imergir e compreender os dados e impressões dos participantes, utilizou-se o questionário para coleta de dados, a partir de formulário *on-line* elaborado na plataforma *Google Docs* para os professores que finalizaram a formação, bem como, estudo bibliográfico e documental que embasaram o assunto pesquisado e os dispositivos legais de uma educação na perspectiva inclusiva. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir com a comunidade escolar, pois, desvela e gera inquietação diante das políticas educacionais que debatem a formação continuada de professores na Modalidade Educação a Distância e suas contribuições para prática de educação inclusiva, que tem como objetivos atender, no contexto escolar, estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Portanto, a partir da análise das respostas dos professores-cursistas foram elaborados gráficos, quadros e tabelas com categorias que destacam a circunstância do ensino após a realização do curso para atuar junto aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas municipais e estaduais da região do Triângulo Mineiro. Delimitaram-se, também, a partir dos dados, as opiniões sobre os possíveis caminhos pelos quais a formação continuada poderá ser organizada no futuro, haja vista que a Modalidade de Educação a Distância destacou-se como uma opção viável como espaço não formal de ensino e aprendizagem. Destacam-se, assim, alguns aspectos verificados na pesquisa, como: a importância da formação continuada; o fato de os professores possuírem, dentre os diversos aspectos que envolvem esse assunto, as concepções sobre inclusão e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-Chave: Políticas de Formação Continuada. Educação Inclusiva. Altas Habilidades. Superdotação.

ABSTRACT

PEREIRA, Marta E. **Continuing Education Policy for Teachers: Contributions from the Specialized Educational Attendance Course for students with High Abilities / Graduation from the Federal University of Uberlândia.** 2019, 201 leaves. Master's thesis (Master's degree in Education). Federal University of Uberlândia, 2019. Graduate Program in Education. Available at <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di>. 2019.2141

The aim of this research is to analyze the contribution that the “Further training course for teachers for Special Education Services in High Abilities/Giftedness” (SES in HA/G) at the Federal University of Uberlândia (UFU), in the Distance Education Modality (DEM), has provided to the attending teachers concerning the construction of meanings and knowledge about inclusive education. For that purpose, I draw a comparison between the educational policies from the inclusive perspective and the neoliberal context, simultaneously analyzing the contrasts that are interwoven, considering that education, which is also considered an investment target, is linked to the national and international economic and political context. I have used qualitative research tools, aiming to interpret the reality of the participation of the teachers who attended the SES in HA/G course. In order to immerse and understand the data and impressions of the participants, I used the questionnaire for data collection, based on the online form made on Google Docs, for the teachers that finished the training as well as bibliographic and documentary study that supported the researched subject and the legal devices of an education in the inclusive perspective. The results of the research can contribute to the school community. On the one hand, they reveal and cause concern in the face of the educational policies that discuss the further education of teachers in the Distance Education Modality. On the other, they provide support for the practice of inclusive education, which aims to attend, in the school context, the students with different styles and paces of learning. Therefore, based on the analysis of the answers of the attending teachers I produced a graphics, charts and tables with categories that highlight the teaching circumstance after the completion of the course taken aimed at working with students with High Abilities/Giftedness in the municipal and state schools of the Triângulo Mineiro region. From the data, I also delimited the opinions about the possible ways through which further education might be organized in the future, bearing in mind that the Distance Education Modality stood out as a viable option as a non-formal space of teaching and learning. In this sense, I highlight some aspects that were verified in the research, such as: the importance of further education; the fact that the teachers own, among the diverse aspects that concern this subject, the conceptions both about inclusion and people with High Abilities/Giftedness.

Keywords: Further education policies. Inclusive education. High Abilities. Giftedness.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo do Recorte temporal de dissertação de mestrado no período de 2008-2018.....	27
Gráfico 2 – Recorte temporal dos temas em pesquisas de dissertação de mestrado no período de 2008-2018.....	27
Gráfico 3 – Percentual de matrículas de alunos-público da Educação Especial em relação à projeção da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência.....	55
Gráfico 4 – Distribuição de matrículas por tipo de deficiência – Brasil - 2005.....	117
Gráfico 5 – Demonstrativo da quantidade de professores-cursistas dos municípios do Triângulo Mineiro que se inscreveram no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância - 2014.....	131
Gráfico 6 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas do Triângulo Mineiro – MG, quanto a matrículas no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	132
Gráfico 7 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto ao meio pelo qual ficou sabendo e fez sua adesão do/ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	134
Gráfico 8 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à faixa etária dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	136
Gráfico 9 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao Tempo de Serviço no Magistério dos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	137
Gráfico 10 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, período de trabalho dos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	138
Gráfico 11 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, período de realização das atividades do curso pelos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	139
Gráfico 12 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao local de realização das atividades do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	140
Gráfico 13 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à escolaridade dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	141

Gráfico 14 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à Modalidade da Pós-graduação realizadas pelos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	144
Gráfico 15 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao Nível de atuação e Modalidade de Ensino dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância –2014.....	145
Gráfico 16 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à realização de outros cursos na modalidade EaD pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	145
Gráfico 17 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto aos empecilhos para realização de cursos de formação continuada na Modalidade EaD, apresentados pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	149
Gráfico 18 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto às contribuições dos gestores para realização do curso apresentadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	150
Gráfico 19 – Demonstrativos da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à existência de preconceito sobre a Modalidade EaD relatadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	150
Gráfico 20 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à convivência com pessoas com AH/SD pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	152
Gráfico 21 – Demonstrativo do quantitativo de Superdotados no Brasil – Números de crianças, segundo o MEC – 2014.....	156
Gráfico 22 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto às estratégias de aprendizagem que utiliza após a formação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas de deficientes, escolas inclusivas – Brasil, 2000 – 2010.....	54
Quadro 2 – Demonstrativo da Trajetória Internacional sobre o atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.....	58
Quadro 3 – Quadro 3 Trajetórias das Altas Habilidades/Superdotação no meio político no Brasil (Anexo I)	177
Quadro 4 – Demonstrativo dos Tipos de Altas Habilidades/Superdotação categorizados no Brasil até 2006.....	74
Quadro 5 – Demonstrativo das Características dos anéis: Modelo dos Três Anéis segundo Virgolim (2007)	81
Quadro 6 – Demonstrativo de Atividades de um Programa de contexto escolar enriquecido, segundo Pérez, Rodríguez e Fernández (1998)	99
Quadro 7 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à área de formação – Pós-graduação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	142
Quadro 8 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto a realização de cursos que atende a Área da Educação Especial na Modalidade de EaD, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação à Distância – 2014.....	143
Quadro 9 - Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à avaliação da estrutura do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento.....	146
Quadro 10 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto às contribuições da EaD relatadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	147
Quadro 11 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto aos conhecimentos adquiridos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	153
Quadro 12 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto aos aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Local da pesquisa - Região do Triângulo Mineiro.....	35
Figura 2 – As três Etapas da Análise de Conteúdo.....	43
Figura 3 – Demonstrativo do Modelo dos três anéis.....	80
Figura 4 – Demonstrativo do Modelo Triádico de Enriquecimento segundo Renzulli Reis (1997)	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

METAMORFOSE. Jpg (350X111)

<https://static.mundoeducacao.bol.uol.com.br/mundoeducacao/conteudo/metamorfose.jpg>. 163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à segurança para realizar Atendimento Educacional Especializado suplementar, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	154
Tabela 2 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à quantidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.....	155

SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AGAAHSD – Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
APAHS – Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BOC – Benefício de Prestação Continuada
BM – Banco Mundial
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
Cemepe – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotados
EaD – Educação a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA – Estados Unidos da América
FASFIL – Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gepahs – Grupo de Estudos Pesquisa em Altas Habilidade Superdotação
Gepepes – Grupo de Estudo Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
NAAHS – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NVDA – Non Visual Desktop Access
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional da Educação
PLO – Projeto de Lei Ordinário
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A relação do tema de pesquisa com a vida profissional.....	19
1.2 Problema, objetivos e justificativas.....	24
1.3 Organização do texto.....	31
Seção I- 2 METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	34
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	35
2.2 Estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: ambiente de aprendizagem...	37
2.3 Sujeitos da Pesquisa.....	41
2.4 A coleta de dados, instrumentos e procedimentos metodológicos.....	41
2.5 Como trabalhamos a análise dos dados coletados.....	42
Seção II - 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO: TRAJETÓRIA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO – AH/SD.....	47
3.1 Políticas Públicas e Políticas Educacionais.....	47
3.2 Políticas Educacionais para inclusão e os dispositivos legais na garantia de direitos à educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.....	53
Seção III- 4 RECONHECENDO O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	69
4.1 Características e Conceitos do estudante com Altas Habilidades/Superdotação.....	70
4.2 Características para identificação: Teorias dos três Anéis.....	79
4.3 O Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento curricular, para estudantes com indicadores de AH/SD na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.....	83
4.4 O Modelo de Enriquecimento Escolar.....	90
4.5 Desafios para escolarização de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado.....	96
Seção IV- 5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	105
5.1 Políticas Educacionais e seus dispositivos de fomento para formação de professores na perspectiva inclusiva aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.....	105
5.2 Políticas Educacionais na Modalidade de Educação a distância: uma estratégia para formação de professores visando à educação inclusiva.....	122
Seção V - 6 A REALIDADE: EXPRESSÕES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFU.....	130

6.1 Análise das contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância: Perfis que revelam a trajetória e a identidade do professor-cursista.....	130
6.1.1 Quem são os Professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro: apresentação e análise dos dados.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXO I.....	177
ANEXO II.....	187

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, debates nacionais e internacionais têm fomentado discussões a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990¹. Essa conferência contou com a participação dos principais organismos internacionais, como por exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco e o Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas – Unicef. A partir desse período, houve grandes incentivos na elaboração de documentos que declaram o compromisso mundialmente mais significativo para a educação, disseminados a partir de sua realização, a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. A declaração sustenta e define vários acordos firmados juntamente com outros países que recomendam, desde o início do século XX, o cuidado e o direito à educação, instituído na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Em decorrência dos acordos internacionais e os comprometimentos assumidos na Conferência de Jomtien, foi constituído no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como intenção assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às principais necessidades da vida contemporânea, ou seja, a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Assim, o Brasil expande os compromissos com os investimentos nas políticas educacionais e investe na criação de leis com a finalidade de orientar os sistemas de ensino e a população como um todo quanto à proteção dos direitos educacionais, assinalando para o compromisso de

¹ DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS - PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

reorganização dos sistemas de ensino a fim de que atendam às necessidades desse público em específico, numa perspectiva de educação inclusiva.

A educação inclusiva obteve seu marco decisivo com a Declaração de Salamanca² (1994), que estabeleceu as regras sobre a equalização de oportunidades para as pessoas-público da Educação Especial, a qual demanda que os Estados assegurem que a educação dessas pessoas seja parte integrante do sistema educacional. No Brasil, a Declaração foi referendada pela LDB nº 9.394/96 e já sinalizada na Constituição Federal (1988), que garante a inclusão da demanda da Educação Especial no ensino regular. Contudo o debate em torno da escola inclusiva requer aprofundamento referente às questões éticas e políticas em relação às pessoas que estão inseridas no contexto da escola, independentemente de possuírem deficiência ou não, pois o desafio para atender a Declaração de Salamanca poderá ser silenciado com práticas de exclusão alicerçadas em concepções equivocadas do que venha a ser inclusão, seu público, os saberes e as práticas necessários para sua efetivação. Com esse pensamento, não é

[...] um exagero afirmar-se que a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis

² A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial. 1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. 2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão (VEIGA-NETO; LOPES; 2007, p. 948).

Mergulhar em estudos que envolvem políticas públicas é indispensável para compreender as concepções e armadilhas que abrangem esse campo. Assim, iremos perpassar políticas educacionais que debatem a inclusão, transcorrendo pelas concepções filosóficas, bem como pela trajetória dos dispositivos legais que regulamentam a política de educação inclusiva no Brasil.

Para realizar esse mergulho, nesta parte do texto, introduzi-lo e justificar sua relevância, organizaram-se três momentos. O primeiro apresenta como o tema surgiu enquanto objeto da pesquisa; no segundo, tem-se a definição do problema e dos objetivos da pesquisa, juntamente com as justificativas para sua realização; o terceiro, por fim, destina-se a apresentar a organização do texto.

1.1 A relação do tema de pesquisa com a vida profissional

Minha história é um retrato que se confunde com as de milhares de brasileiras, originárias de classe pobre, preta, parda, umas que ficaram pelo caminho, desistiram, casaram e outras, poucas como eu, que conseguiram chegar até uma universidade pública. Mergulhar no passado é trazer à tona tristezas e alegrias e de como me constituí, como sou, minha essência advinda de famílias pobres do interior de Goiás. Iniciei meus estudos em escola da fazenda, onde meu pai era lavrador e minha mãe, doméstica. Filha de pai analfabeto funcional³ e minha mãe com a quarta série, já tinham convicção daquilo que a vida lhes ensinou, e sempre nos falava: “os estudos são a única coisa que não podem tirar de você”.

Nesse tempo, década de 1970, presenciei o sofrimento que passávamos junto ao meu pai e minha mãe e meus cinco irmãos, na luta pela sobrevivência. O destino foi ainda cruel, em 1972 perdi meu pai com oito anos e logo depois, em 1979, com 16 anos, perdi minha mãe; ficamos órfãos. Com a morte da minha mãe, viemos morar em Uberlândia com a tia Ana Emidio, irmã da minha mãe, que apresentou a atitude amorosa e a disposição de cuidar dos sobrinhos órfãos, juntamente com seus filhos, mesmo sem nenhuma estrutura nem condições financeiras. Embora não tenha dado certo, foi preciso e necessário. Sozinhas, eu já com 17 anos

³ Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

e minha irmã Eunice com 18 anos, tivemos que cuidar e zelar dos irmãos mais novos, Roberto com 7 anos, Márcia com 8, e José com 12 anos. Nessa época, minha irmã mais velha Maria Alice, já casada com apenas 19 anos, ficou no interior. Esse era o destino de quase todas as meninas da minha cidade no interior de Goiás, em Pires do Rio, casar precocemente.

Essa trajetória trouxe comigo os ensinamentos de minha mãe: valentia e perseverança. Trabalhei de tudo um pouco, empregada doméstica, vendedora no comércio. Contudo nunca desisti de estudar; em 1983 fiz o colegial na Escola Estadual de Uberlândia. Nesse período, antes de entrar para faculdade, fiz o Curso do Magistério e em 1986 passei no vestibular para o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. A partir desse período até me formar, em 1991, trabalhava durante o dia no comércio e estudava à noite; sobrevivi e terminei a faculdade, em meio àqueles dias difíceis pelos quais tive de passar.

Eu e meus irmãos nos mantivemos sempre juntos, nunca nos separamos. Em 1989, casei-me e em 1992 nasceu meu filho Guilherme. Já formada, comecei a pensar na docência. Prestei concurso em 1993 e iniciei minha carreira de professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. Desde então, apaixonei-me pela docência e devido as condições salariais de professor, em 1995, prestei um novo concurso para atuar com dois cargos na mesma escola, ano em que nasceu minha filha Gabriela. Nessa escola estou até hoje atuando como professora em dupla jornada de trabalho.

Desde então, minha vida foi voltada aos estudos, à participação de seminários, a palestras e congressos. Em 1995, fiz a primeira especialização em Análise e Planejamento Ambiental na área da Geografia na UFU, e, nesse mesmo ano, a minha trajetória profissional foi definida: fui convidada para atuar na escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, no Ensino Alternativo, ou seja, na Educação Especial na sala de recursos e realizar atendimento aos estudantes que apresentavam alguma deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem; nesse período esses alunos faziam parte do atendimento especializado. Nessa área, tive que estudar e fazer muito curso de formação continuada (Braille, Sorobã, Libras, Tecnologia Assistiva e muitos outros).

Assim, em 2006 com 12 anos de experiência na Educação Especial, fui convidada para atuar como professora formadora no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

Julieta Diniz-Cemepe⁴, cujo principal objetivo desse centro é promover a capacitação e o aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia que atuam na Educação Especial em escolas da rede. Nesse espaço de crescimento acadêmico, atuei como professora formadora no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH. O NADH foi criado pela Secretaria Municipal de Educação – SME em 2005, e era responsável pela orientação e pelo acompanhamento pedagógico no que diz respeito aos serviços da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia.

O núcleo pautava-se na diferença humana e perseguia o ideal de uma educação na perspectiva da inclusão de forma que atendia a todos em suas peculiaridades. Assim, representava uma tentativa de combater e amenizar um contexto implacável de práticas sociais segregacionistas. O NADH era parte constituinte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Tem como objetivos gerar e concretizar ações rumo à política de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Uberlândia; proporcionar diretrizes para a compreensão epistêmica, filosófica e política do trabalho pedagógico voltado às pessoas com deficiência, seja no Atendimento Educacional Especializado, seja na classe comum; viabilizar a educação por meio dos serviços da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Ensino a crianças, jovens e adultos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento inseridos na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, o NADH desenvolveu propostas e ações com a finalidade de implementar na rede municipal de ensino de Uberlândia a Política Nacional de Educação Especial. A partir dessa política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência física, surdez, cegueira e baixa visão, intelectual, múltipla, surdocegueira e ainda com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.

Dentre as ações desenvolvidas pelo NADH, está o apoio técnico às escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, por meio dos serviços da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, Instrução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais –

⁴ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, o Cemepe, é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. Contudo, desde o Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992, ainda com a denominação de Centro de Capacitação e como unidade da Secretaria Municipal de Educação, a concepção de centro de estudos já estava lançada. O Cemepe tem como objetivo principal promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia. Nesse sentido, busca fomentar a formação continuada dos servidores nas mais diversas habilidades e temas, dentro das categorias de extensão e aperfeiçoamento. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020>

Libras, Braille, Sorobã, Cuidador Volante, Assessoria à sala comum. Portanto, com o NADH atuei na Formação Continuada de Profissionais da Educação, na perspectiva da inclusão, na Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Benefício de Prestação Continuada – BPC na Escola. E, junto ao MEC, a SME/NADH foi reconhecida como município Polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que teve a responsabilidade de formar gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos de 18 municípios de abrangência do Polo de Uberlândia com a realização de sete seminários anuais (2007 a 2013).

Em 2008, tive um dos primeiros contatos com as concepções e características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em um curso oferecido pela rede municipal com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O curso teve duração de uma semana, e foi nesses encontros que pude perceber o quanto esse tema, essas pessoas, ainda eram pouco e/ou quase nada conhecidos e/ou divulgados. Inúmeras pesquisas, dissertações e teses naquele período (2008) discutiam apenas as questões relativas às pessoas com deficiência no contexto das escolas comuns. Identifiquei que em nosso país existiam apenas sete Teses de Doutorado com enfoque nas Altas Habilidades/Superdotação, defendidas entre 1987 e 2006, conforme o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2008).

Em 2010, fiz especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Universidade Federal do Ceará – UFC/MEC na modalidade Educação a Distância. Com essa formação e com a minha experiência, fui tutora das primeiras turmas do curso na modalidade de EaD/UFU/MEC “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Logo depois atuei durante cinco anos como tutora na modalidade Educação a Distância em cursos de extensão oferecidos pela UFU/MEC, voltados para formação de professores na atuação do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva de uma escola inclusiva, já que a demanda de estudantes-público da educação especial aumentava significativamente.

Desde 2011, sou membro e fiz parte do grupo que criou o Grupo de Estudos Pesquisa em Altas Habilidade Superdotação – Gepahs na UFU, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – Gepepes⁵. Nessa trajetória, por meio

⁵ O grupo realiza estudos na área da e Educação Especial, Inclusão educacional, Políticas Públicas e Educação Especial, Práticas e saberes educacionais, formação docente, metodologias de ensino, Educação de pessoas surdas e Ensino de Língua Brasileira de Sinais, Altas Habilidades/Superdotação, Educação a distância, educação de pessoas com Deficiência Mental e Saberes e Práticas em Educação das Pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4906220744074959>

de votação dos membros, atuei como coordenadora do Gepahs no período de 2014 a 2017.

O Gepahs é composto por profissionais das Redes Municipal, Estadual, Federal e comunidade da cidade de Uberlândia – MG. Foi criado com o princípio da investigação de conhecimentos sobre o tema, de forma a investigar Altas Habilidades/Superdotação por meio de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, em cursos, orientações de trabalhos, identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A atuação no Gepahs possibilitou ampliar os conhecimentos na área sobre as Altas Habilidades/Superdotação e oferecer o curso aos profissionais da rede municipal de Uberlândia durante dois anos: I Edição duas turmas (2014) e II Edição mais duas turmas (2015) do curso de 60 horas “Reconhecendo os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: saberes e fazeres” na modalidade presencial.

Atuei no período de 2013 a 2016 como Coordenadora do NADH responsável pela Educação Especial na rede municipal, quanto à formação continuada e às Orientações Legais e Pedagógicas aos profissionais das escolas que atuam no AEE – Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais com os estudantes-público dessa modalidade de ensino.

Devido à posição que ocupava nesse período, fui indicada para atuar como Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC no município Polo de Uberlândia, no período de 2013 a 2016. Assim, fiquei responsável por articular ações e realizar seminários, acompanhamento e outras orientações no que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da de Educação Inclusiva, junto às Secretarias de Educação dos 17 municípios de abrangência de Uberlândia.

Portanto, minha trajetória na área de Educação, com ênfase em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, transcorreu juntamente com a minha experiência enquanto profissional da rede pública municipal de ensino. Busquei, assim, o objetivo de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos referentes às Altas Habilidades/Superdotação no campo das políticas educacionais, enfatizando as implicações da prática do saber e do fazer de forma a contribuir com o meio acadêmico, educacional e social. Busco, assim, visar a um despertar para o desenvolvimento de propostas junto a essas pessoas e, dessa maneira, desenvolver pesquisas acadêmicas voltadas para a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Diante do desenho de minha trajetória profissional, nossa pesquisa está vinculada a Política de Formação Continuada de Professores: contribuições do “Curso Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal

de Uberlândia” ofertado na Modalidade de Educação a Distância para as redes públicas para região do Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais.

1.2 Problema, objetivos e justificativas

Fazemos uma análise trazendo um contraponto entre o objeto da pesquisa e a influência do contexto neoliberal. Dessa maneira, no campo de nossa experiência profissional, entendemos ser a melhor a abordagem que fizemos no decorrer da produção, pois nossa análise perpassa os dispositivos legais e a garantia de direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e dos programas que regulamentam a formação continuada de professores para que possam atuar numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, analisamos as implicações e as contribuições na prática após a realização e subsídios que o Curso de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia na Modalidade de Educação a Distância, proporcionou aos professores-cursistas das escolas municipais e estaduais da região do Triângulo Mineiro que realizaram o curso no ano de 2014.

• Objeto e o Problema da pesquisa

O ponto fundamental desta pesquisa é a discussão da política de educação inclusiva no Brasil, especificamente para formação continuada de professores na Modalidade de Educação a Distância para atuar com estudantes com Altas Habilidades e Superdotação, no contexto da escola da educação básica, nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro.

Esse assunto ainda é pouco estudado, principalmente quando o campo da investigação é essa região, conforme pode ser observado no estado da arte realizado. Nesse sentido, esta pesquisa é relevante e se justifica por colaborar com a bibliografia sobre esse assunto. Além disso, atentamo-nos como forma de regulação social, pois, de acordo com Lopes (2009, p. 129), interpretamos que a “inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia”.

Assim, ter acesso às legislações que orientam o processo de formação continuada de professores, bem como a análise do Curso de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade Educação a Distância, tem o propósito de trilhar

caminhos com possibilidades de implementar e ampliar discussões sobre esse assunto no que se refere à garantia de direitos para atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Portanto, esta pesquisa procura colaborar com o Programa de Pós-Graduação em Educação, propondo fomentar o campo acadêmico da investigação científica, tendo em vista o contexto da produção das políticas educacionais para formação de professores na modalidade da Educação a Distância em conexão com a linha de pesquisa: *Estado, Políticas e Gestão da Educação*. Dessa maneira, visa contribuir com a análise e a discussão da implementação dessas políticas no contexto da prática nas instituições públicas do estado de Minas Gerais com vistas a desterritorializar⁶ esse campo e contribuir com os profissionais e pesquisadores que atuam nessa área.

Nesse contexto, estabelecemos aqui, como recorte, a categoria-público nesse movimento a ser estudada nessa pesquisa, as políticas públicas educacionais voltadas para formação continuada na Modalidade de Educação a Distância, que atendem às especificidades dos estudantes com Altas habilidades/Superdotação.

Tendo esse ponto de vista, a pesquisa se sustenta nas discussões e nos princípios filosóficos⁷ da educação inclusiva. Ademais, essa proposta de investigação também se justifica pela minha trajetória profissional, enquanto profissional da educação na rede municipal de ensino de Uberlândia, vivenciando as lutas e as ansiedades ocorridas no cotidiano do contexto educacional na qual estou inserida. De acordo com Minayo (2002, p. 24), “vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”, e enquanto membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – Gepepes, participando na sua linha de Estudos e Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação – Gepahs, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Assim, trânsito em minha trajetória profissional com a formação continuada de professores voltados para a educação inclusiva.

⁶ O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir”. É criar um novo território, é se aventurar, é trilhar caminhos diferentes, é sair do espaço, é encontrar através da expressividade novas possibilidades. Guatarri e Rolnik, (1986, p.323). Na busca de novas possibilidades, para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

⁷ A filosofia da Educação Inclusiva tem seus princípios baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. De acordo com o MEC a diversidade se impõe como uma condição para o alcance da universalidade e da indivisibilidade dos Direitos Humanos. A fundamentação filosófica da educação inclusiva defende que as pessoas precisam ser tratadas da mesma forma, respeitando-se a limitação de cada uma: a construção da identidade pessoal, social e a igualdade na diversidade; construção da Cidadania; exercício da cidadania e promoção da paz (BRASIL, 2008).

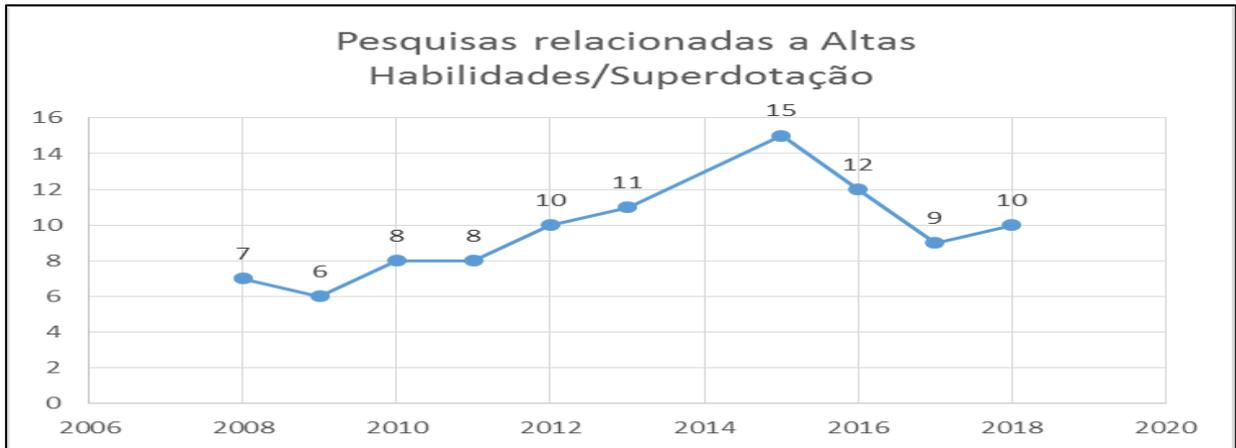
Assumindo e tendo por fundamentos os preceitos descritos na Educação Inclusiva, a pesquisa se justifica em decorrência da demanda efetiva no que diz respeito à inclusão escolar de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular. Esse público, de forma específica, tem desencadeado, no âmbito da educação especial, discussões, reflexões e debates entre famílias e profissionais vinculados ao contexto escolar. Esse fato revela a premente necessidade de se ampliarem e aprofundarem as discussões acerca da temática no interior da escola, implicando a necessidade do processo de formação dos profissionais que atuam no contexto educacional.

Tal inquietação se destaca porque, em seus estudos, Guenther (2000) e Virgolim (2007) revelam haver uma realidade quase invisível acerca da categoria de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ambiente escolar. São pessoas que, mal compreendidas, recebem intervenções inapropriadas que não atendem suas especificidades. Qual seria a dificuldade de identificá-las? Haveria alguma proposta de formação?

Diante dessas dificuldades e visando compreender o tema do estudo na atualidade, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Capes, à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, à Plataforma Sucupira e aos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área políticas de formação continuadas de formação de professores para atuar junto ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Destacamos que a consulta ocorreu em um recorte temporal de 10 anos (2008 a 2018), e as palavras-chave utilizadas foram: Políticas de formação, Altas Habilidades/Superdotação, Educação a Distância. Contudo, a terminologia para descrever esse público em específico ainda é divergente nas pesquisas encontradas, assim, seguimos terminologias determinadas nas políticas em âmbito nacional.

O recorte temporal de 10 anos (2008-2018) foi selecionado para identificar pesquisas relacionadas à política de formação de professores para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, conforme podemos visualizar no gráfico 1. Esse tema, teve expressividade e um crescimento considerável entre os anos de 2013 até 2016, perdendo foco nos últimos dois anos.

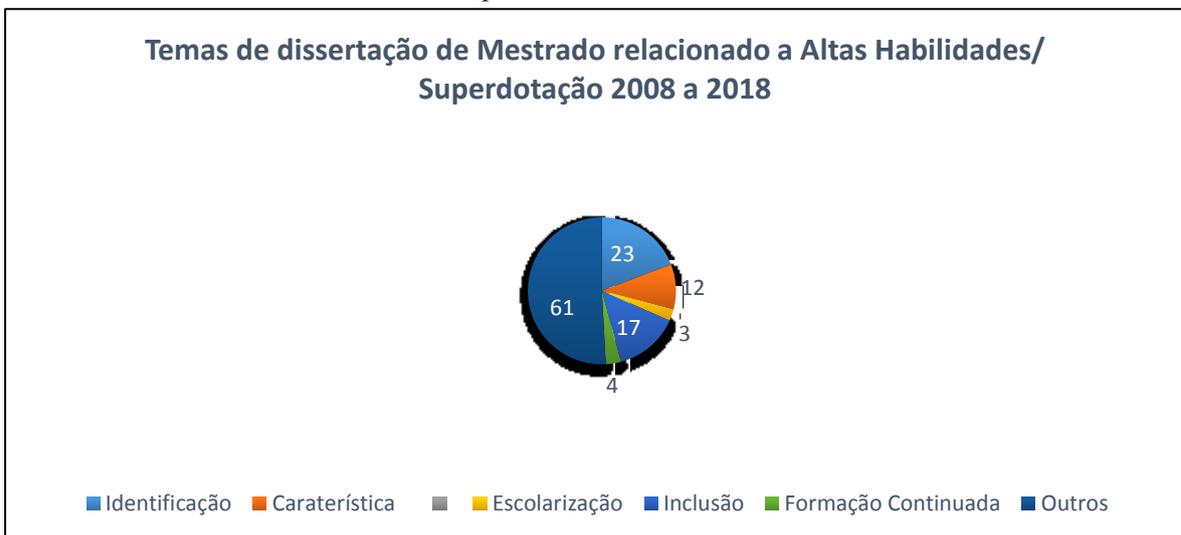
Gráfico 1 – Demonstrativo do recorte temporal de dissertação de mestrado no período de 2008-2018



Fonte: Dados extraídos dos repositórios; elaborado pela autora

As dissertações que foram localizadas nesse período revelaram os seguintes assuntos: Identificação – 23; característica do aluno com Altas Habilidades/Superdotação – 12; escolarizações – 3; Inclusão – 17; formação continuada – 6; totalizando 55 dissertações. Conforme o gráfico 2, é significativa a quantidade de dissertações que tratam da identificação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Gráfico 2 – Demonstrativo do recorte temporal dos temas em pesquisas de dissertação de mestrado no período de 2008-2018.



Fonte: Dados extraídos dos repositórios; elaborado pela autora.

Outras 61 dissertações evidenciaram pesquisas relacionados a Altas Habilidades/Superdotação e variam entre os mitos, a precocidade, gênios, talentosos, criatividade, dentre outros. Entretanto as pesquisas que abordaram a formação continuada de professores foram: “A formação de professor a partir do lúdico: um possível caminho para

identificação de estudantes com altas habilidades/Superdotação” – 2013; “Formação continuada de professores em Altas Habilidades/Superdotação: uma dissonância entre contextos – 2018”; “Curso semipresencial de formação docente em robótica educacional para suplementação curricular de matemática para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação do ensino fundamental – 2017”; “Compreendendo a criança com Altas Habilidades/Superdotação para poder atuar: experiências da Formação Continuada de Educadores Infantis em Guarapuava/PR – 2017”.

Ressaltamos que em teses de Doutorado em Educação encontramos 23 pesquisas, diversificadas em: Identificação – 5; característica do aluno com Altas Habilidades/Superdotação – 2; escolarização 1; inclusão – 4; formação continuada – 1; Avaliação do estudante com Altas Habilidades/Superdotação – 6; totalizando 19 estudos. As outras produções relacionadas a Altas Habilidades/Superdotação tiveram como foco outros assuntos que não se relacionavam às áreas de formação de professores.

Fizemos uma busca, também no mesmo período de dez anos, para identificar pesquisas que discutissem as políticas de formação de professores para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, na Modalidade de Educação a Distância. Encontramos 88 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado, e todos os assuntos produzidos nesse período estão relacionados à formação continuada de professores, com assuntos diversos referentes a: inclusão, licenciaturas, gênero, sexualidade, raça, etnia, educação ambiental, educação infantil, desenvolvimento profissional, dentre outros.

Demarcamos, também, uma busca no Repositório Institucional – Universidade Federal de Uberlândia no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Uberlândia e encontramos uma variedade de dissertações (42), cujo assunto volta-se para formação de professores, focando a complexidade desse assunto presente no contexto das escolas, nas licenciaturas e nas políticas educacionais.

Ressaltamos que, entre os assuntos abordados nas dissertações ou teses, não foi citada nenhuma pesquisa sobre a formação de professores na modalidade de Educação a Distância para atuar junto aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. O assunto inclusão foi abrangente e trata das pessoas com deficiência de modo geral.

Com os resultados da busca, sobre as políticas de formação continuada com professores visando à escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, revela-se a falta de pesquisas que investiguem as políticas formativas e a atenção voltada para estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, caracterizados como público da Educação Especial. Para tanto, a fim de operacionalizar a questão, a pesquisa foi desdobrada em outras

que permitiram a elaboração dos instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados: O que levou esses professores a procurarem um programa de formação continuada na Modalidade EaD? Que orientações metodológicas sugeridas pelo curso foram incorporadas à prática pedagógica dos professores para identificar estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação? O que mudou na prática pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado suplementar para o dos professores investigados? Essa política de formação tem contribuído com a prática pedagógica do Professor?

Portanto, esta pesquisa tem como proposta, potencialmente, analisar as contribuições e as reflexões sobre a prática pedagógica após a realização do “Curso de Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação”, sendo uma das ações das políticas educacionais de fomento à formação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU ofertado em 2014 na Modalidade de Educação a Distância, para todos os estados do país. Contudo fizemos um recorte para os cursistas do Estado de Minas Gerais, especificamente nos municípios da região do Triângulo Mineiro.

Assim sendo, o resultado final da pesquisa sobre as políticas de formação continuada na Modalidade de Educação a Distância poderá desvelar as contribuições do curso no tocante às mudanças ocorridas, com as demandas formativas para os professores numa perspectiva da educação inclusiva voltada para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, bem como os resultados e a influência no processo de identificação desses estudantes no contexto escolar.

[...] no Brasil, a falta de capacitação dos educadores para identificar os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos superdotados. Muitas vezes, eles são encaminhados para profissionais de outras áreas, quase sempre com o intuito de encontrar um diagnóstico e soluções que não incorram em compromissos pedagógicos (SABATELLA, 2008, p. 111).

O acesso às legislações que orientam o processo de formação continuada e a análise das contribuições do curso na modalidade de EaD, nessa perspectiva de estudo, têm o propósito de agenciar, ou seja, deixar trilhados os caminhos com possibilidades de contribuir e ampliar com a formação para atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Essas orientações estão no âmbito da legislação, pois um dos princípios da Constituição de 1988, presentes no art. 3º, inciso I é: “assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 4). Todavia esse regulamento, até o presente momento, não se configura como realidade para muitas crianças e jovens. Mas, após a instauração da Carta Magna, têm sido definidas políticas

públicas para que esse princípio basilar se efetive de fato no planejamento da gestão da educação, que, segundo o MEC, tem como objetivo “garantir, a todas as crianças e adolescentes, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, toda escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado” (BRASIL, 2004, p. 3).

Entretanto, em razão da dificuldade de identificação, esses estudantes ficam invisíveis no contexto escolar, sendo necessário discutir as políticas educacionais e os dispositivos legais para que, de fato, no contexto da prática, possamos “reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos em desenvolvimento ou em potencial nas diversas áreas do saber humano [isso] é, afinal, responsabilidade de todos: família, escola e sociedade” Virgolim (2007, p. 17).

Nesse sentido, a investigação terá suporte nas pesquisas bibliográficas dispo de autores como Delou (1996), Winner (1998), Guenther (2006), Virgolim (2007), Ourofino; Guimarães (2007), Chagas, Maia-Pinto, Pereira, (2007), Pérez (2008) dentre outros que têm pesquisado e se dedicado à pesquisa e à prática em Educação Especial para pessoas com habilidade acima da média e envolvidos na formação de professores. Além disso, contamos com as contribuições do pesquisador norte-americano Renzulli (1986), que utiliza a Teoria dos três anéis para caracterizar o que vêm a ser Altas Habilidades/Superdotação.

Reforçando discussão a esse respeito, Facci (2004, p.49) afirma a necessidade de formação, pois o professor é “o profissional que busca compreender as decisões tomadas, utilizando como base fundamentos teóricos, podendo descobrir novas e mais adequadas estratégias de ação, com vista na reconstrução de uma nova teoria para a sua prática”. Ou seja, poderá promover significativas mudanças no microespaço em que atua, podendo influenciar e obter um olhar investigativo para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação das escolas públicas de educação básica e disseminar informações e conhecimentos sobre a temática para o contexto escolar em que atuam, sendo este o nosso foco de pesquisa.

Assim, a pesquisa fundamenta-se em análises conceituais sobre a base das políticas educacionais e políticas públicas e suas influências ou estratégias voltadas para de formação continuada de professores em uma perspectiva de educação inclusiva. Nesse sentido, tivemos como suporte as pesquisas de Ball (2011), que, ao fazer uma análise sobre as políticas educacionais, nessa perspectiva que propomos, sinaliza como “um veículo para pensar diferente, é uma arena para hipóteses audaciosas e para análises provocantes” (2011, p. 93). E, de acordo com esses contextos, Mainardes, Ferreira e Tello, (2011 p. 152) nos permitem pensar “a possibilidade de identificarmos nos trabalhos de pesquisa uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico” que de certa forma percebemos o conhecimento de acordo com um discurso de confiança e certezas. Ball (1994, p. 21) recomenda

uma análise de como a política “exercita o poder pela produção da verdade e do conhecimento como discursos”, e, nessa perspectiva, recorreremos à teorização foucaultiana como base epistemológica.

Assim, sob essa análise e para dar suporte a este estudo, tivemos também contribuições de pesquisadores que têm demonstrado uma discussão contemporânea sobre políticas de formação de professores que dialogam com os saberes e fazeres no contexto escolar, como Larrosa (2002), Pimenta (1999-2005), Marin (2005), Fonseca (2002), Foucault (1987-2004), Mantoan (2006), Melo (1999), Gentil (1995), Lopes (2007, 2009, 2011), Lopes e Veiga-Neto, (2007), dentre outros que pesquisam os desafios da educação inclusiva no país, com suporte dos dispositivos legais para educação. Portanto, a pesquisa busca um aporte teórico com pesquisadores atuantes na área da formação continuada de professores e, nesse sentido, tecemos nossas análises desvelando os desafios que os professores e estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação têm enfrentado quando se refere à formação continuada e à organização pedagógica para atender o paradigma da inclusão e a prática pedagógica em uma abordagem interdisciplinar e democrática.

1.3 Organização do texto

O texto “Política de Formação Continuada de Professores: contribuições a escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação” foi organizado de modo que na seção I seja apresentada a Metodologia, enfatizando o processo de produção da coleta de dados, bem como os procedimentos para realizar a análise dos dados e evidenciar o problema do tema escolhido. Assim, apresentamos os procedimentos metodológicos percorridos, esclarecemos a área temática, as questões norteadoras, os objetivos, os participantes da pesquisa, além da estrutura do curso, disponibilizada dentro do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA na plataforma Moodle. Dessa maneira, fizemos uma descrição detalhada de quais instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa são utilizados como ferramenta de análise dos dados coletados.

Com esses procedimentos, fizemos na seção II uma discussão sobre os movimentos que marcaram a trajetória sobre “As políticas educacionais para inclusão: trajetória dos dispositivos legais que regulamentam o atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação”. Nesse caminho, demonstramos as leis e seus dispositivos, que atuam de forma subliminar nos discursos que envolvem as políticas públicas e políticas educacionais. Assim, evidenciamos o

quanto esse tema esteve presente no contexto das políticas públicas do Brasil ao longo dos anos, garantindo, pela lei, o direito à educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Não distanciando dos acontecimentos e contribuições sinalizadas e marcados pela trajetória histórica que envolve as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, a seção III, “Reconhecendo o estudante com Altas Habilidades/Superdotação: perspectiva de educação inclusiva”, discorre, a partir da fundamentação teórica, sobre as características e especificidades desses estudantes que apresentam superdotação. Expomos como recurso metodológico os instrumentos de triagem utilizando os referenciais bibliográficos de identificação de superdotação do pesquisador Renzulli com a Teoria dos Três Anéis. Com essa mesma proposta metodológica, fizemos a apresentação da estrutura escolar e do funcionamento do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, no contexto da escola no Atendimento Educacional Especializado na Salas de Recursos Multifuncionais. Como foco importante de nossa pesquisa, discutimos as políticas educacionais enquanto estratégia voltada para formação de professores na perspectiva inclusiva aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, evidenciando essa formação na Modalidade de Educação a Distância.

Na seção IV, realizamos nossas análises e discussões voltadas para as Políticas de formação continuada de professores. Nesse sentido, abordamos as políticas educacionais, a formação de professores na perspectiva inclusiva aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, além do enfoque na formação continuada na Modalidade de Educação a Distância e suas contribuições no processo de formativo.

Na seguinte seção, V, fizemos a análise com os professores-cursistas que realizaram o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, na Modalidade de Educação a Distância, na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014, no universo das escolas públicas da região do Triângulo Mineiro. Os procedimentos para interferir empiricamente nesse meio ocorreram a partir da análise das repostas do questionário enviado aos professores-cursistas.

E, nessa perspectiva de análise, organizamos, a partir do perfil da formação continuada, a predominância de curso na modalidade presencial e na modalidade a distância, além da formação acadêmica dos cursistas, analisando as contribuições do curso quanto a concepções sobre educação inclusiva e de Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, por meio da análise das respostas do questionário, mostramos as concepções dos professores-cursistas, acerca dessa formação na Modalidade de Educação a Distância, considerando a expectativa após a realização e o contato dos conteúdos abordados no curso.

Assim, finalizamos e percorremos o caminho metodológico submergindo na realidade das escolas públicas municipais e estaduais da região do Triângulo Mineiro, onde os dados foram coletados por meio das respostas do questionário, *on-line*. Posteriormente, os dados foram então analisados e categorizados de acordo com as contribuições da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011).

SEÇÃO I

2 METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO

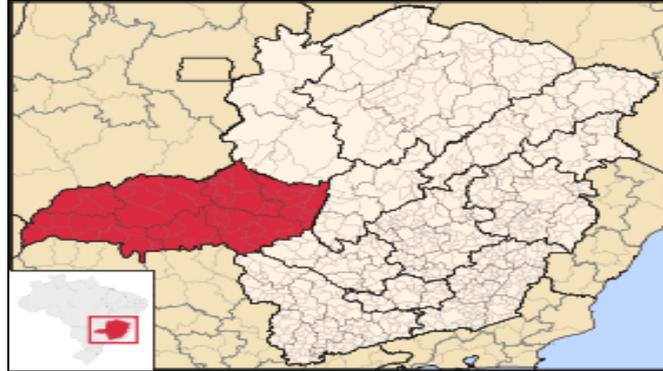
Essa seção anuncia os aspectos metodológicos utilizados na investigação, exibindo as ações que nortearam o caminho percorrido, a temática que será abordada, os procedimentos metodológicos, os sujeitos, os objetivos, os instrumentos empregados na pesquisa para a coleta e a análise dos dados.

A importância de seguir essas orientações é a de se atentar às influências e às transformações que podem ocorrer na trajetória da pesquisa de campo, já que caminhamos em meio às significações e às subjetividades sem ter a pretensão de resolver ou determinar, mas deixar trilhadas reflexões que podem contribuir com as políticas educacionais voltadas para formação continuada para professores. Segundo Minayo (1996, p. 16), “metodologias é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, a investigação desta pesquisa será percorrida e delineada numa perspectiva dos estudos de Minayo, que, na atualidade, cultiva as crenças, a história, os valores, o pensamento e as reflexões entre domínio de diversos conhecimentos para o trabalho empírico.

Nessa perspectiva, a análise das influências e as contribuições e/ou resultados que os professores-cursistas alcançaram após a formação do curso de aperfeiçoamento no contexto das escolas municipais e estaduais do Estado de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro, os aspectos da política de formação docente na Modalidade de Educação a Distância – EaD, voltadas para estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, coerente com o discurso da economia neoliberal e sua influência na formação de professores. Segundo Marrach (1996, p. 43), “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança”.

Assim, o questionário foi enviado para a região do Triângulo Mineiro, formada por 35 municípios e situada entre os rios Grande e Paranaíba. Conta em média com uma população de 1,5 milhão de habitantes, e sua localização é demonstrada pelo mapa da figura 1.

Figura 1 – Local da pesquisa – Região do Triângulo Mineiro



Fonte: <https://pt.foursquare.com/peahgah/list/cidades-do-tri%C3%A2ngulo-mineiro>

2.1 Procedimentos Metodológicos

Nessa perspectiva, a investigação está de acordo com o campo da pesquisa qualitativa, pois atende a finalidade do objeto de estudo, tendo em vista que analisamos e interpretamos a realidade de escolas públicas dos municípios da região do Triângulo Mineiro. Assim, buscamos imergir nos dados e impressões de cada professor-cursista, expandindo a aquisição de implicações em abordagens investigativas. De acordo com Gomes et al., (2010, p. 80), “a interpretação é o ponto de partida, pois inicia com as próprias interpretações dos atores e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações) ”.

Assim, foi utilizado o questionário estruturado para coleta de dados, a partir de formulário *on-line* elaborado na plataforma Google Docs⁸. Ele foi enviado por *e-mail* para os professores-cursistas que se inscreveram e concluíram o curso Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de um questionário misto contendo 75 questões abertas e de múltipla escolha, de modo que o tempo previsto para responder as questões varia de 15 a 20 minutos. Com essa ferramenta, esperou-se obter repostas de 64 participantes.

Os dados adquiridos em conjunto com as informações qualitativas permitem ampliar os resultados com enfoques investigativos, obtendo informações relevantes para as pesquisas relacionadas ao campo da Educação. Portanto, essa prática diminui os problemas advindos das inconstantes questões de análise, quando a se pesquisa políticas educacionais e as implicações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esclarecemos que os resultados e registros das pesquisas qualitativas têm relevância no modo como os dados serão analisados, pois auxiliam

⁸ Google Docs é um serviço *on-line* do Google; é um processador de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real.

e explicam os porquês que envolvem as questões e a preocupação com os resultados subjetivos da investigação. Nesse sentido, serão importantes para organizar e complementar as impressões conduzidas mediante a abordagem qualitativa, haja vista que a percepção qualitativa é

[...] adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Portanto, em meio aos signos, a abordagem qualitativa compreende a empiria, oportunizando-nos desvelar o conhecimento científico. Conforme Minayo (2008, p. 204), “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, em seu contexto, compreende os acontecimentos de “como”, ou seja, preocupa-se em envolver nas ocorrências do cotidiano referentes aos seres humanos repletos de significados e de símbolos; preocupa-se com a explicação, com o comentário discursivo, tendo como aliada a observação do conteúdo escrito.

Salientamos que a investigação está em um campo que aborda as falas, a linguagem, os discursos e as circunstâncias vividas no cotidiano das instituições escolares, frutos e influenciadas pelas políticas educacionais em um momento histórico, político, cultural e religioso distinto na sociedade e no contexto das escolas públicas e subjetivados pelos dispositivos legais. Nesse enfoque, analisamos a constituição dos professores-cursistas envolvidos com a pesquisa de formação de professores na Modalidade de Educação a Distância. Dessa maneira, tem-se como proposta um exercício político e pedagógico, meio pelo qual o Estado deposita ações e múltiplos procedimentos, consolidando em todo país essa proposta de formação, às quais os professores são subordinados e se constituem na sua maneira de ser.

Com o referencial teórico relativo à área de formação de professores, coloco-me nessa trajetória profissional, com experiência na Educação Especial e tendo como foco de pesquisa políticas de formação voltadas para atender estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, os acontecimentos não aparecem ao pesquisador de forma aleatória, e, nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 4), “nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições”, mas, fundamentado em noções anteriores sobre o objeto de pesquisa. Por isso, é preciso encontrar equilíbrio no diálogo entre o referencial teórico que embasa sobre o direito à educação, à educação especial e os dispositivos legais nos quais se pautam os princípios da Educação Inclusiva.

Dessa maneira, a nossa pesquisa não é estática; está em movimento com a linguagem, com os conceitos e com toda uma história que carregamos. Contudo, segundo, Bachelard (1996, p. 18), “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”.

Assim, nessa trajetória, motivada pelos resultados de políticas de formação de professores em uma perspectiva inclusiva e o saber que será construído, conforme Alves (1991, p. 58), “pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas”. Nesse sentido, é necessário nos despirmos para conseguirmos enxergar nas entrelinhas, pois somos subjetivados e controlados para não percebermos o que não é dito.

2.2 Estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: ambiente de aprendizagem

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, foi planejado com a finalidade de contribuir com a formação continuada de professores que atuam no contexto escolar, haja vista a escolarização de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, os conhecimentos que propõe o curso na modalidade de Educação a Distância para professores têm a intenção de “desenformar” e “formar” concepções e características desses estudantes para que possam, na prática, refletir e aplicar o que agregou. É nessa visão que cada professor, antes de realizar o curso, está subjetivado de valores, atitudes e concepções sobre a prática pedagógica e, nesse sentido, os docentes reforçam a metodologia de como foram ensinados. Portanto, a formação é compreendida como “processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo” (TARDIF, 2002, p. 177).

Os conteúdos abordados com o uso das ferramentas de aprendizagem necessitam de programas para navegação na página do curso, como: Fórum de notícias; Diário de Bordo; Fórum de Discussão; Café na Web; Chat Sala de bate-papo; Apresentação – perfil; Cronograma do curso; Questionário Inicial Pesquisa; Questionário Geral – A realidade do AEE. Analisamos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem é acessível de fácil utilização; mesmo que o participante tenha pouco conhecimento de informática, em pouco tempo está familiarizado com

as ferramentas. É importante ressaltar que a plataforma contém link de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, como NVDA⁹

Portanto, esse processo de aprendizagem envolve conhecimentos relativos às ferramentas e aos meios multimídias de comunicação e navegação na internet. O Decreto nº 5.622, no Art. 1º (BRASIL, 2005, p. 1), que revoga o Decreto nº 2.494/98, define EaD como: “Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Assim, o processo ensino-aprendizagem ocorre mediado por essas tecnologias e “todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa” Demo (2008, p. 1). Contudo mais fatores são necessários para que, de fato, a aprendizagem não seja o objetivo da formação, ou seja, para atender

[...] às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes (BRASIL, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, os conteúdos estudados, discutidos e debatidos no curso iniciam-se com estudos específicos. É apresentada para os professores-cursistas a Unidade I – “Introdução à Educação a Distância”, com a discussão para conhecimento dessa temática “Acessando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA”. O objetivo desse módulo é apresentar aos cursistas o Ambiente Virtual de Aprendizagem e as ferramentas que utilizarão no decorrer do curso. Assim, além de vivenciar a ferramenta com a apresentação de cada participante, irão conhecer e discutir, por meio de fóruns, a temática que envolve “O que é EaD?” “Netiqueta e Legislação sobre EaD”. Ainda nesse módulo, terão um material de apoio que discute sobre a acessibilidade comunicacional por meio do qual conhecerão a “Introdução à EaD em Libras”.

A Unidade II: “Políticas de Educação Especial Destinada as Pessoas com Altas Habilidades Superdotação”, expôs o seguinte objetivo: Apresentar e compreender os principais documentos legais que orientam as políticas de Educação Especial para as Altas Habilidades/Superdotação, por meio de discussão em fóruns mediados por questionamentos no

⁹ “NonVisual Desktop Access”, significa “Desktop de Acesso Não Visual”, leitor de tela

que se refere às concepções sobre *as políticas públicas na/para Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação*. Nesse sentido, o tutor nessa atividade deverá, junto ao aluno, articular os saberes que possui, com a ideia de que essa unidade solicita de forma a expressar a opinião durante o decorrer da disciplina compartilhando visões teóricas dialéticas. Tal procedimento é necessário para que possa, ao final do módulo, responder as enquetes sobre essa temática de políticas de Educação Especial destinadas às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Na sequência, a Unidade III discute sobre a Escolarização das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e, para subsidiar esse módulo, serão usados os fóruns de discussão, inventário e reflexão pessoal, diário de bordo e enquetes. Em meio à concepção de Altas habilidades/Superdotação, esse módulo perpassa a desmistificação de crenças populares; concepções de inteligência e da Teoria das inteligências múltiplas; Terminologia; entendimento para identificação com Concepção dos Três Anéis; Características das Altas Habilidades; Aspectos socioemocionais. E esse módulo tem como objetivo: Compreender a evolução histórica e conceitual das Altas Habilidades/Superdotação, levando em conta as concepções de inteligência, criatividade e comprometimento com a tarefa, seus indicadores, características e aspectos socioemocionais, as dificuldades em situação de aprendizagem, assim como mitos e crenças populares acerca da temática.

Os conteúdos abordados no módulo da Unidade IV fazem uma abordagem sobre as Práticas Educacionais para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e tem como objetivo: Conhecer e compreender a aceleração e seus modelos e suas estratégias voltadas a atender as Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, visa compreender as alternativas pedagógicas de diferenciação do currículo que podem ser utilizadas para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no que se refere aos estudos sobre a “aceleração”.

Esse ponto será discutido com a ferramenta Chat, um ambiente de participação em tempo real. Nesse sentido, a discussão perpassa questões problematizadoras: “E você, como percebe os estilos individuais e como lida com as diferenças presentes em cada contexto? Acredita que é preciso todos os a amparos legais e adaptações curriculares, para atender e definir a escolarização de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação? A aceleração acontece apenas no Brasil? Ela tem algum amparo legal? O que nos diz a lei? E para que haja prática vivenciada aluno deverá realizar uma análise e preencher a Ficha de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas diferentes inteligências e atividades. E, a partir dessas atividades, os cursistas deverão analisar os instrumentais de identificação apresentados e depois escrever

um texto contemplando a sua opinião, devendo a atividade ser postada e discutida no diário de bordo.

Na última Unidade, V, os estudos discutem o Atendimento Educacional Especializado AEE no contexto geral para Altas Habilidades/Superdotação e tem como objetivo: Conhecer sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto geral e para AH/SD; compreender o que é o enriquecimento extracurricular; refletir sobre o AEE na perspectiva da Educação Inclusiva e o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Para realizar esse módulo, foram utilizadas ferramentas como o fórum de discussão diário de bordo, chat, onde foram feitas a construção de um Glossário Técnico Científico e uma discussão de vídeo. O estudo e a discussão nesse módulo oportunizaram aos cursistas receber o *feedback* sobre os seus avanços conceitual e atitudinal no contexto escolar, uma análise e reflexão a respeito da metodologia utilizada no cotidiano da sala de aula, uma compreensão acerca do espaço de AEE para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e uma definição das responsabilidades e dos papéis de cada profissional da na escola.

Nessa perspectiva, a partir do exposto, a oferta do curso de aperfeiçoamento teve a proposta e oferecer contribuições teóricas e práticas, preparadas para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e em salas comuns do ensino regular, para que vejam o ambiente escolar como espaço contínuo de atividades de aprendizagem.

Desse modo, analisamos os motivos para a realização de políticas de formação continuada de professores para atendimento ao público da educação Especial, especificamente aqueles com Altas Habilidades/Superdotação, buscando respostas para o seguinte problema de pesquisa: **Quais as contribuições do Curso de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia na Modalidade de Educação a Distância para os profissionais do Triângulo Mineiro que o realizaram no ano de 2014?** O investimento na formação continuada desses profissionais tem refletido nas ações desenvolvidas pelas instituições educacionais em que estes estão lotados?

Partindo desse questionamento, define-se como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições e influências do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Altas Habilidades/Superdotação, na Modalidade de Educação a Distância, expressas pelos participantes no contexto das redes públicas do Estado de Minas Gerais decorrentes da formação realizada em 2014 pela Universidade Federal de Uberlândia.

Como objetivos específicos, buscou-se identificar e analisar, no tocante aos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional em Altas Habilidades Superdotação,

da, na ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2014, localizados em cidades da região do Triângulo mineiro no Estado de Minas Gerais Minas Gerais de modo a:

- a) levantar o perfil dos professores que realizaram o curso;
- b) discorrer sobre quem é e quais são as necessidades do estudante com Altas Habilidades/Superdotação;
- c) discutir a formação docente necessária para o atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação;
- d) caracterizar os objetivos e a estrutura do “Curso em aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação”;
- e) levantar as contribuições e reverberações do “Curso em aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação” na formação e na prática dos professores que atendem estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da investigação foram os professores-cursistas de escolas públicas do estado de Minas Gerais em 35 cidades da região do Triângulo Mineiro, totalizando 62 professores cursistas, egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, na Modalidade de Educação a Distância, realizado em 2014 pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com MEC/Secadi, que concordaram em responder ao questionário da pesquisa para coleta dos dados.

2.4 A coleta de dados, instrumentos e procedimentos metodológicos

- *Estudo bibliográfico* envolvendo estudos de teses, dissertações, artigos impressos e virtuais e em livros que possuem diretrizes sobre políticas públicas e outros dispositivos legais (Leis, Resoluções, Pareceres, Decretos) voltadas à formação continuada e à inclusão educacional de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação;

- *Estudo documental* geral descritivo de leis, portarias, decretos, regulamentos do poder público na esfera federal, estadual e municipal, a partir da leitura e da análise de documentos oficiais e de Programas do MEC voltados à formação de professores, buscando fazer um diagnóstico sobre essas estratégias para a elaboração das principais Políticas Públicas de educação inclusiva, relacionando-as às concepções de inclusão e especificidades das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação;

- Questionário *survey* (ANEXO 2), com questões abertas e de múltipla escolha, e uma carta contendo esclarecimentos específicos da pesquisa (ANEXO 1) enviada aos participantes das escolas públicas que concluíram o “Curso em Atendimento Educacional Especializado em altas habilidades Superdotação”. O questionário utilizado para coleta de dados foi construído a partir de formulário *on-line* elaborado na plataforma Google Docs. Ele foi enviado para o *e-mail* dos professores-cursistas que estão alojados na Plataforma Moodle.

2.5 Como trabalhamos a análise dos dados coletados

Definimos nessa caminhada que a investigação está de acordo com o campo da pesquisa qualitativa, e, dessa maneira, utilizamos para coleta de dados o questionário *survey* com questões de múltipla escolha e questões abertas. Esse instrumento deverá ser respondido por escrito e, de acordo com Mello (2013), é um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro. Ao enviar o questionário, expedimos uma carta expondo os objetivos gerais da pesquisa e a importância da participação.

O questionário é ferramenta ideal para essa pesquisa, pois se espera abranger os professores-cursistas das esferas públicas de 35 municípios mineiros. Assim, a análise deverá ser descritiva e as questões serão tabuladas e analisadas, a partir do referencial teórico, na perspectiva da Análise de Conteúdo elaborado por Bardin (2011).

Nessa perspectiva, ao aprofundarmos nessa análise e seguindo os estudos de Bardin (2011), compreende-se que os dados qualitativos devem ser trabalhados na abordagem de Análise de Conteúdo. De acordo com o autor, a categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria ansiedade [...]), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação de palavras segundo seu sentido [...]) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 117).

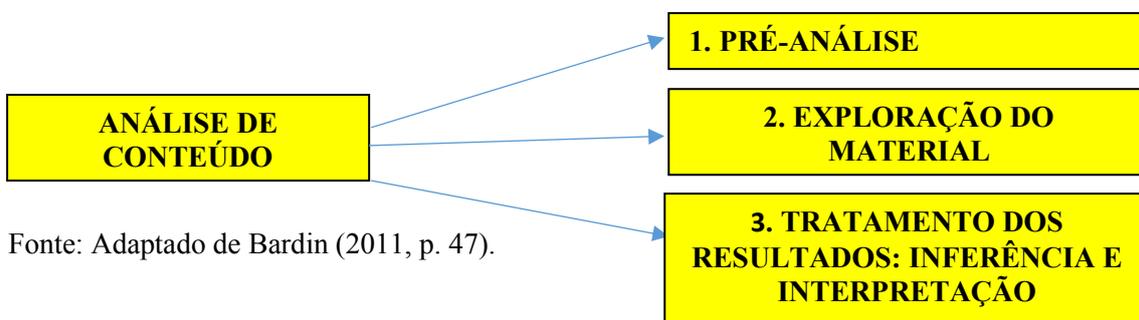
Com essa prática, não perdemos de vista os objetivos, resguardando a área temática deste estudo que trata especificamente da Política de Formação Continuada de Professores:

contribuições à escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Cuidadosamente, devemos ver esse território constituído de arranjos que justificam a reestruturação das políticas educacionais com base no modelo neoliberal, o qual se configura e materializa o poder na realidade do contexto educacional conduzida pelo modelo global, responsável em produzir subjetividades individuais.

Assim, temos ciência de que a Análise de Conteúdo estabelece procedimentos que propõem retirar significados do conteúdo, pressupõem para o pesquisador formas de apreensão mais consistentes no que se refere ao objeto de pesquisa e ao tema em questão. Nessa perspectiva, trabalhamos com os dados coletados na forma de categorias de análise. Esse procedimento visa responder ao problema e aos objetivos propostos na pesquisa, pois, conforme Bardin (2011, p. 47), a Análise de Conteúdo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens”.

Portanto, para realizar Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), temos de seguir algumas regras básicas a fim de que possamos, na coleta de dados, criar categorias de acordo com o tema que trabalhamos. Desse modo, realizamos uma análise para compreender as ações decorrentes das políticas públicas educativas nacionais realizadas por meio da rede nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial/MEC na Modalidade Educação a Distância. Dessa forma, Bardin (2011) nos orienta que, para a realização da análise dos dados, temos de seguir três etapas:

Figura 2 – As três Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011, p. 47).

Nesse sentido, a pré-análise contém outras subfases, as quais definimos de acordo com os objetivos. Segundo Bardin (2011), as subfases têm a finalidade de organizar os fatos, os conceitos, as opiniões as ideias iniciais, de modo a conduzir a um desenho para operar e desenvolver o plano de análise.

- a) A leitura “flutuante”;
- b) Escolha dos documentos;
 - b.1 Regra da exaustividade;
 - b.2 Regras da representatividade;
 - b.3 Regras da homogeneidade;
 - b.4 Regras de pertinência;
- c) A formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- e) Preparação do material.

Na sequência da subfase (b) *a escolha dos documentos*, estão os discursos realizados por meio das respostas dos questionários e da legislação da área, resultando na composição dos dados e das informações dadas pelos professores-cursistas. De acordo Bardin (2011, p. 126), *a escolha dos documentos* “é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, e a composição dos dados será orientada conforme os princípios descritos por Bardin (2011):

- É preciso, na escolha dos documentos (respostas do questionário e a legislação da área), na regra da *exaustividade*, “[...] ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...]” Bardin (2011, p. 126-127);

- Também na regra da *homogeneidade* “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” Bardin (2011, p. 128);

- Na regra de *pertinência*, “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” Bardin (2011, p. 128).

As subfases demonstram as nossas intenções como pesquisadores, as questões norteadoras, os objetivos centrais da pesquisa e sua finalidade. *A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, bem como *a preparação do material*, também fazem parte da constituição dos dados que foram transcritos na íntegra sem nenhuma supressão. Logo após a composição e a finalização dos dados, passamos para a segunda etapa, a *exploração do material*.

Na *exploração do material* (a partir das respostas do questionário e da legislação da área), definimos as particularidades, classificamos e selecionamos as informações, sendo, portanto, construído o instrumental para expor e agrupar as proposições feitas pelos

participantes da pesquisa. Procede-se à codificação, para realizar a análise qualitativa, a partir de dados que aparecem em uma frequência considerável, pois “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2011, p. 26).

Nesse sentido, segundo Bardin (2011, p. 133), a exploração do material (resposta do questionário e legislação da área) “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nessa etapa, fomos atenciosos, almejando o tratamento dos resultados para compreender, decifrar e deduzir as proposições dos participantes que responderam ao questionário. A terceira etapa, por sua vez, trata da organização e da articulação do trabalho realizado nas duas primeiras etapas, visando elencar a categorização. De acordo com *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* significam que:

[...] ‘tratar o material é codificá-lo’, lembrando que codificação é ‘o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo’. O ato de codificar o material se procede através de três escolhas: ‘o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolhas de regras de contagem), e a classificação e a agregação (escolha das categorias)’ (BARDIN, 2011, p. 133).

Esclarecemos que, de acordo com a autora, a categorização representa o modo simplificado de demonstrar os dados na forma bruta. Essa representação é essencial para compreensão e análise, pois está aliada em categorias comparáveis. Ainda a esse respeito, Bardin (2011, p. 119) afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero com os critérios previamente definidos”.

Portanto, a escolha pela análise categorial ocorreu devido ao suporte que essa operação oferece ao pesquisador, principalmente quando se quer analisar questões relacionadas a costumes, valores, opiniões, atitudes e concepções do participante da pesquisa em meio ao contexto educacional de sua vivência e as implicações das políticas de formação de professores na Modalidade Educação a Distância por meio de dados qualitativos.

Salientamos que os dados (respostas realizadas pelos professores-cursistas) foram transcritos, analisados com uma interpretação que desvelasse a realidade e as influências vivenciadas pelos sujeitos de pesquisa em cada município. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo utiliza-se dos recursos da hermenêutica quando buscamos interpretar respostas ou

realidades complexas. Para Bardin (2011, p. 20), “mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidadosa”. Ou seja, “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN 2011, p. 50). As evidências da hermenêutica e da afinidade com a semiologia assinalam o conhecimento, pois, segundo a autora, a Análise de Conteúdo é:

[...] conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e ela fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 9).

Portanto, concordamos com a autora, pois se trata de uma ferramenta importante para analisar os dispositivos legais a partir da dessa visão e alcançar uma interpretação das produções no âmbito da legislação, levando em conta o contexto histórico, político e social e realizar uma análise das políticas educacionais no que se refere a: “a) densidade dos detalhes, buscados, interrogados, analisados; (b) tentativa de arrumação coerente das partes ‘descobertas’ ou trazidas à luz” Barbosa (1999, p. 17).

Nesse sentido, “a legislação educacional é vista como a consolidação, a nível político-institucional, das orientações emanadas dos grupos dominantes nas sociedades dependentes” Garcia (1995, p. 244). Trata-se de refletir sobre as considerações da política e do poder vinculado a uma trama que influencia a garantia de direitos e a implementação da educação inclusiva. Admitimos que, ao fazer referência à inclusão escolar, estamos cientes de que há um movimento de ordem, propagando em sua base discursos de “Educação para todos” e o “Respeito à Diferença”.

SEÇÃO II

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO: TRAJETÓRIA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REGULAMENTAM O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO – AH/SD

E a garantia dos direitos nas áreas das altas habilidades/superdotação não depende apenas de Lei, de Resolução ou de Política Públicas Nacionais. Esta linealidade é apenas aparente. É preciso mais. É preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, intensa e integral. Professores e alunos não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa. (DELOU, 2007, p. 38).

Nesta seção, é realizado o estudo documental baseado em leis, portarias, decretos, regulamentos do poder público nas esferas federal, estadual e municipal, a partir da leitura e da análise de documentos oficiais e de Programas do MEC voltados à formação de professores, buscando proceder a uma análise sobre as estratégias para a elaboração das principais Políticas Públicas de educação inclusiva, relacionando-as às concepções de inclusão e especificidades das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, o objetivo desta seção é analisar conceitualmente as políticas públicas do Brasil como direito à cidadania de todos que confiam e reconhecem o direito à educação e que necessitam estabelecer a concretização de políticas que envolvem compromissos e ações. Afinal, as políticas educacionais determinam que todos têm o direito ao conhecimento no contexto escolar e fora dele, e, para isso acontecer, deve existir um ensino de qualidade.

Assim, sinalizar os acontecimentos nacionais e internacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tem como objetivo avaliar as legislações, examinar que não se trata da falta de políticas educacionais para implementar o Atendimento Educacional Especializado. Por isso, é imperativo compreender os dispositivos contidos nas legislações, nos decretos, nas diretrizes que norteiam os sistemas educacionais em obrigações para com esses estudantes, principalmente quando envolve diferentes significados e concepções a seu respeito.

3.1 Políticas Públicas e Políticas Educacionais

Ao analisarmos de forma crítica, no contexto educacional, as políticas públicas e as políticas educacionais, temos de compreender que são conduzidas por leis, decretos, resoluções e normativas. A garantia de direito de cada cidadão está relacionada a esses dispositivos, portanto, analisar o contexto educacional e suas complexidades relaciona-se com a definição de Azevedo (2003, p. 38) de que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer,

com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido, questionamos as garantias de direitos educacionais sendo aplicados na prática. O que Azevedo (2003) pronuncia é que as pessoas não são responsáveis diretas nem agentes que implementam as políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política. Percebe-se, então, que existe uma distinção entre política e política pública, pois as análises das políticas educacionais

[...] indicam o papel do Estado na proporção em que deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situá-lo à luz da correlação das forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado) [...] tal compreensão recoloca o papel dessas políticas como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos e compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções (DOURADO; OLIVEIRA, 2001, p. 9).

É nessa perspectiva que tecemos algumas análises sobre a questão dos direitos de cada cidadão, pois compreendemos que o direito condiciona a vida social, ou seja, ordena, disciplina, e as leis, em seus dispositivos, regulamentam e colocam ordem na vida da sociedade, nas relações sociais de acordo com os interesses, nos valores e ideais da classe social que domina a ordem econômica e política de um país. Ou seja, a política “exercita o poder pela produção da verdade e do conhecimento como discursos” Ball (1994, p. 21). Nessa perspectiva, esses dispositivos são

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Portanto as leis fazem parte desse conjunto, e, segundo essa dinâmica, as políticas

[...] são além disso, discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

Contudo, para Cardoso (1972, p. 149), a política educacional expressa “reordenação das formas de controle social e político”. O Estado exerce o domínio político, econômico e cultural sobre a sociedade, e, nessa visão, os

[...] discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas (FOUCAULT, 2013, p. 56).

Quem faz as leis é o grupo social que detém o poder; é ele que controla a economia e, conseqüentemente, a política, a sociedade, os grupos ou classes sociais, e não o povo. Contudo, complementa que, no campo do conhecimento, é

[...] que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p.13).

Portanto, analisando a visão desses autores, percebemos que a garantia de direito nunca deixa de ser um instrumento, uma arma, um mecanismo de coação social, que defende de forma elementar os anseios da classe dominante, seus objetivos, suas aspirações, sua visão do mundo e de sociedade. É por isso que poder político em forma de leis está absolutamente ligado ao conhecimento e ao domínio de informações, pois “o poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” Foucault (2003, p. 51).

Sendo assim, o poder está vinculado às ações do Estado. E esse tipo de poder político tende a ignorar os direitos da sociedade, pois precisa empenhar para proteger os interesses de, pelo menos, uma classe dentro da sociedade. Na realidade, o Estado tem intenção de atender os direitos e/ou os privilégios para aqueles grupos e/ou partido político que partilham e/ou congregam os mesmos princípios daqueles que fazem a gestão do Estado. Nesse sentido, o poder não está centrado no Estado e/ou em uma instituição; ele é disseminado em todos e por todos, portanto, as forças e o poder estão em todos os lugares. Não é possível localizá-los, sendo

[...] preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não os possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido

do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2003, p. 193).

Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa representa o Estado, e as relações exercidas pelo governo estão embasadas em um discurso que alega estar à procura de recursos para resolver os problemas relacionados a qualquer segmento da sociedade, principalmente relacionados ao campo da educação. Assim, o poder exercido e legitimado pelas organizações internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, passa a aprovar e a direcionar metas de como podem ser enfrentados e quais as demandas mais urgentes a serem trabalhadas nesse campo, ou seja, redefinem as políticas públicas a partir dos problemas.

Assim, nessa perspectiva, é importante reconhecer que, no contexto atual, quando se analisam as políticas educacionais e as determinações que são planejadas conforme os acordos internacionais, a educação é vista como um vasto campo de serviços na esfera de uma economia globalizada. E é

[...] nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passam a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação (MAUÉS, 2003, p. 12).

Nesse sentido, fazendo a referência aos direitos humanos e ao cumprimento dessas metas, recorreremos à Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada em 1948. Ela deu origem ao princípio da igualdade e da vantagem mútua, fundamentada em combater as violações de direitos. Uma vez firmando e ratificando um tratado, convenção ou acordo, cada Estado deve colocar em prática suas orientações. Esse é o discurso, contudo, faz-se necessário analisar por que, mais de cinquenta anos depois de sua promulgação, seus princípios fundamentais não chegam a todos os lugares. Como fica o compromisso da ONU, organização internacional mais importante que aplica sanções aos países que não cumprem com as orientações?

Como todo compromisso subscrito, mais cedo ou mais tarde, pode ser conquistado. As lutas de muitos países e povos no mundo de hoje ocorrem em torno de direitos reconhecidos, legitimados, mas ainda não respeitados. Nessa perspectiva, o Brasil, sendo signatário, congrega com a maior parte dos tratados internacionais, principalmente aqueles ligados ao campo educacional, sobretudo a partir da publicação da Constituição Federal (1988), considerada pelo

contexto histórico e político na qual foi criada¹⁰ como Constituição Cidadã, fruto do processo de democratização – nome atribuído por conter em sua essência a garantia dos direitos fundamentais, tolhidos no período da Ditadura Militar. Esse período é caracterizado com a publicação de políticas de Estado¹¹ comprometidas pelos direitos e pelas conquistas da cidadania, assinalando a inclusão social e estabelecendo os Direitos Humanos como princípio que orienta as políticas sociais, com maior destaque nas políticas educacionais.

O debate pelo significado do direito à educação envolve articulações de diversas demandas e é limitado ao domínio do Estado, pois

[...] toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática (LOPES, 2012, p. 710).

Dessa maneira, as deliberações das políticas sucedidas, firmadas e ajustadas com diversas ações “como saberes, valores, projetos e finalidades comuns por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validada para todos, mundo global, cidadania, do ponto de vista absoluto, não contribui para o processo democrático” Lopes (2012, p. 710).

Portanto, no panorama político do Brasil, no que se refere às políticas educacionais, as disputas ocorrem partir de acordos que tentam consolidar, por meio de um documento oficial, um único significado para o modo como precisamos atingir a educação. Esses significados, apenas temporariamente consolidados, são autenticados ou legitimados pelos discursos como saída para uma educação de qualidade. Por essa mesma coerência, considera a melhoria educacional condicionada à qualidade e à igualdade, a partir dos direitos, e esses conceitos são

¹⁰ A CF de 88 merece destaque por ter trazido muitas inovações e garantias aos cidadãos, sendo considerada um marco na história da democracia, já que foi elaborada logo após o fim da ditadura militar. Estes são os principais pontos que pretendem garantir mais democracia e justiça social: estabelecimento dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados; garantia do direito à livre manifestação do pensamento e liberdade de expressão; definição de que a educação é um dever do Estado; *habeas data* (garante que o cidadão tenha acesso às suas informações nos bancos de dados de instituições públicas); demarcação das terras indígenas; o racismo passou a ser um crime inafiançável e imprescritível; definição do presidencialismo como sistema de governo; eleições diretas; dever de preservação do meio ambiente. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>

¹¹ Políticas Públicas são políticas de Estado ou políticas de governo. A diferença entre aquilo que é política de Estado e o que é política de governo é a maneira como elas são institucionalizadas. Se elas são fortemente institucionalizadas em uma sociedade, não há quem as mude. Não adianta trocar o governo. Dificilmente, se houver um governo diferente do atual, ele vai mexer nesse programa. Disponível em: <http://www.cprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal27-geraldodigiovanni.pdf>

indispensáveis na análise das políticas públicas, pois são essas ações que determinam as políticas educacionais. Contudo, o avanço educacional contrapõe-se aos problemas advindos dos dados sobre a qualidade de ensino e regula a educação a um conjunto de fatores atuantes nas esferas políticas, culturais, econômicas e sociais, pois está sob o domínio da economia globalizada. Nessa perspectiva, “quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” Gentili (1996, p. 25). Assim sendo, essas influências avaliam que o ensino oferecido deve estar de acordo com as novas dinâmicas do neoliberalismo¹².

Conforme dispõe Neto Castro (2005, p. 8), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) são organismos internacionais e “as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”. Nessa perspectiva, as políticas educacionais provêm das “imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelos recursos financeiros de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos” Silva (2002, p. 2). “É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” Mainardes (2006, p. 51). Por conseguinte, para encontrar alternativas, a constituição e a concretização dos textos políticos,

[...] a diferença entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto está no fato de que, no primeiro, ocorre a legitimação dos interesses ideológicos os quais não são tão explícitos, enquanto o segundo está ligado a uma linguagem de interesse do público mais geral. Há também uma arena de disputa representada por textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Os grupos de interesse são políticos que desejam controlar a representação política (MAINARDES, 2006, p. 52).

¹² O neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), é um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado. Em sua concepção, trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projeto políticos. Partindo de uma abordagem pluralista, o autor considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo a criação de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor), bem como, em uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade, envolve o “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘auto-governáveis’ (BALL, 2014, p. 26, grifos do autor). Isto é, segundo o autor, o neoliberalismo assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/8863-31316-4-PB.pdf

Contudo, no contexto da prática, a constituição das leis ocorre repleta de artifícios, ou seja, “a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” Mainardes (2006 p. 53). Consequentemente, sua interpretação dependerá dos interesses, principalmente quando se trata de políticas educacionais de formação de professores numa perspectiva inclusiva, que celebra exclusivamente os dados quantitativos como sucesso inovador de qualificação de professores. Ball (2005, p. 542) chama de novo o profissionalismo que resume o gosto e a satisfação pelo ato de ensinar em mera obediência a regras geradas de forma exógena, a desempenhos e julgamentos constantes.

A discussão que realizamos sobre as políticas públicas é uma amostra que transversaliza as informações contidas nas legislações voltadas para o campo das políticas educacionais.

3.2 Políticas Educacionais para inclusão e os dispositivos legais na garantia de direitos à educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Nossa análise é transversal, pois perpassa vários fatos históricos que marcaram e sinalizaram a necessidade de atender as especificidades que apresentam as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, cada período político sinalizou o olhar de quem estava no poder institucional. A especialidade para a educação de pessoas superdotadas no Brasil “pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal” Delou (2001, p. 27). Todas as marcas da trajetória influenciaram as políticas educacionais do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, bem como os dispositivos legais e as políticas educacionais para a educação inclusiva.

Contudo, em alguns documentos internacionais que determinam as políticas mundiais em seu contexto, não há nenhuma referência às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. O destaque é direcionado para as pessoas com deficiência, como é o caso da:

a) Declaração de Jomtien, reconhecida mundialmente como definidora de princípios da Educação para Todos, que, no Artigo 3º, objetiva universalizar o acesso à educação e promover a equidade, declarando ser “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4);

b) Declaração de Salamanca, que orienta, no terceiro princípio, “que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas” (UNESCO, 1994, p. 3).

Esses documentos foram referência e influenciaram muitas políticas públicas, inclusive as políticas educacionais em nosso país. A partir desse esclarecimento, fica evidente que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, como já dito anteriormente, estão na “aba” da Educação Especial, bem como nas orientações e nos mecanismos de base legal das pessoas com deficiência. Isso ficou esclarecido no documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil”, 2003 a 2016, elaborado pela Secadi/MEC, cujo conteúdo do relatório cita no item 3 “a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 11). Esse enunciado, em seu contexto, coloca as pessoas Altas Habilidades/Superdotação como beneficiadas pelas metas garantidas às pessoas com deficiência.

O mesmo acontece com a Nota Técnica do MEC que descreve para o anteprojeto do II Plano nacional de Educação, emitida ao congresso Nacional em 2011. O relatório aponta os progressos e avanços da política inclusiva no Brasil nos anos de 2000 a 2010 no que se refere às matrículas de estudantes com deficiência, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Demonstrativo de Matrículas de “deficientes”¹³, escolas inclusivas – Brasil, 2000 – 2010

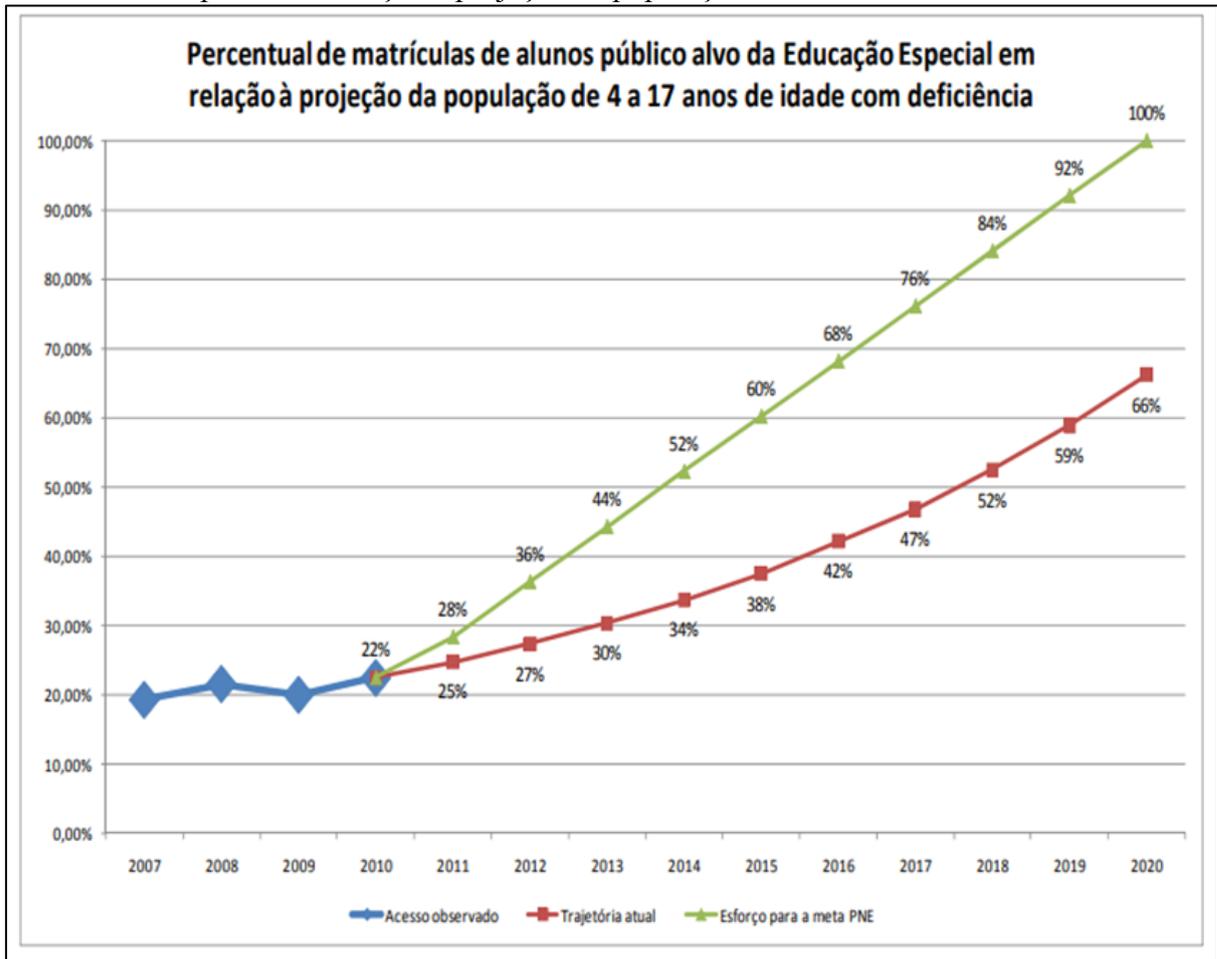
Indicadores Censo Escolar - INEP	2000	2010	Crescimento%
Municípios c/ matrículas de alunos deficientes na educação básica	401	497	1.6%
Matrículas de alunos deficientes na rede pública	8.586	32.620	55, 3%
Matrículas de alunos deficientes no ensino regular	1.695	84.332	92,8%
Escolas comuns com matrícula de deficientes	3.087	5.090	50%
Escolas públicas com acessibilidade	770	8.650	23%

Fonte: MEC – PNE – 2011/2020 – Metas e Estratégias. Brasília, maio/2011.

O quadro 1 demonstra que as Metas e Estratégias, a partir do anúncio, apresentam a comprovação de que as intenções estão voltadas para o avanço de matrículas apenas das pessoas com deficiência. Contudo, nesse mesmo relatório, analisamos também o gráfico 3, que retrata o percentual de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em relação à projeção da população com deficiência de 4 a 17 anos de idade.

¹³ Entre aspas por se tratar de um conceito específico, relacionado a um determinado período histórico. Termo utilizado no documento oficial - Avaliação técnica da Meta 4 prevista no PNE (Nota técnica MEC/Secadi/2011)

Gráfico 3 – Demonstrativo do Percentual de matrículas de alunos-público da Educação Especial em relação à projeção da população de 4 a 17 anos de idade



Fonte: MEC – PNE – 2011/2020 – Metas e Estratégias. Brasília, maio/2011.

Nesse sentido, tem-se a avaliação técnica da Meta 4 prevista no Projeto de Lei Ordinário – PLO nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação – PNE, correspondente ao decênio 2011-2020. No relatório e no gráfico, não se demonstram dados das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, pois enuncia “Público-Alvo da Educação Especial”, mas relaciona os dados apenas às pessoas com deficiência.

Nessa análise, o MEC apresenta os dados de 2013, do Censo da Educação Básica MEC/INEP. Por meio deles, verificam-se 843 mil matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da Educação Básica de todo o país, públicas e privadas, revelando 77% de matrículas desses estudantes. Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são contabilizados juntamente com as pessoas com deficiência, mas não são identificados.

Confirmamos esse diagnóstico na Constituição Federal, proclamada em 1988, em seu Artigo 205, ao definir que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 63), e no Art. 208, afirmando que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123).

Enfim, os programas do governo Federal, como o Programa Escola Acessível; Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa BPC na Escola; Transporte Escolar Acessível; Projeto Livro Acessível; Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS; e Projeto Sistema FM foram idealizados pensando nas deficiências. Isso confirma o entendimento de que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são cercadas por mitos, conflitos e pela superstição pautada no entendimento de que apenas as deficiências necessitam de subsídio, ao passo que os superdotados já são privilegiados com sua “inteligência”. Nota-se que

[...] própria legislação valoriza mais a inclusão de alunos com deficiência, e pouca gente reconhece que, como estes, o aluno com altas habilidades também precisa de educação especial. A ideia de que deficientes têm maior necessidade de atendimento especial é falsa. O que acontece é que a pessoa com deficiência, por possuir algo a menos, provoca na sociedade um sentimento de culpa. O superdotado, ao contrário, causa um misto de ódio e inveja, quando identificado, ou indiferença. [...] A necessidade do deficiente é, de fato, mais evidente. É preciso dar reforço para o deficiente mental, adaptar a sala de aula para o cadeirante, criar material em braile para o cego. No caso das Altas Habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada (PÉREZ; FREITAS, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, percebemos o quanto as pessoas com Alta Habilidades/Superdotação ainda não são reconhecidas e suas necessidades não são atendidas. De fato, a LDBEN/1996 define, no art. 59, V, que “os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com ‘necessidades educacionais especiais’¹⁴ acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996, p.24). Analisando esse dispositivo da lei, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são contempladas no contexto da produção do texto da lei, entretanto na prática esses dispositivos legais foram pensados para as pessoas com deficiência, as quais são mais beneficiadas. Confirmando a discussão realizada por Pérez (2009), é principalmente pela falta de conhecimento e pela presença de mitos envolvidos com essas pessoas que os colocam enquanto

¹⁴ O termo necessidades educacionais especiais foi adotado em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69 e utilizado na LDB/1996 para se referir às pessoas com deficiência até meados da década de 1990.

privilegiados pela inteligência. Sendo assim, no imaginário social coletivo, não necessitam de ações mais efetivas que atendam às suas necessidades, pois as

[...] políticas públicas também poderiam contemplar os estudantes com AH/SD, no âmbito da assistência social, do trabalho e da cultura, como o fazem com os demais alunos com necessidades educacionais especiais, mas, por ora, ainda estão muito distantes de serem consideradas, pelo menos até que a Pessoa com AH/SD não tenha seu direito à identidade reconhecido, na sociedade (PEREZ, 2014, p. 664).

Nesse sentido, para fazer parte de forma real, serem reconhecidos, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação precisam ser identificados e, a partir dessa etapa, é indispensável que tenham professores especializados para atendê-los nas salas de aulas comum. Ademais, é imprescindível proporcionar dentro do contexto escolar o programa de enriquecimento curricular no Atendimento Educacional Especializado suplementar realizado nas Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo Freitas e Pérez (2010, p. 10), “programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade”.

Portanto, considerando as dificuldades para implementar as legislações e o desconhecimento desses estudantes atualmente, elaboramos uma retrospectiva no quadro 2, descrevendo, no tempo e espaço, uma trajetória em abrangência nacional e internacional que comprova o quanto esse assunto não é novo. Nesse sentido, ao recontar os fatos históricos, expomos a evolução de movimentos científicos, de pesquisas, produções, leis e decretos, que sinalizam a garantia de direitos a esse público em específico. Nessa trajetória, analisamos as mudanças e a evolução ocorridas quanto ao conceito e às nomenclaturas referentes às altas habilidades que foram sendo definidas por pesquisadores e estudiosos ao longo do século, e que vêm sendo empregadas nos dias atuais. Assim, são notórias a presença e a influência política que se fortalecem ao longo dos anos e se modificam, visando atender e valorizar os superdotados.

Quadro 2 – Demonstrativo da Trajetória Internacional sobre o atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

- 1869** – INGLATERRA: Frances Galton – Defesa da transmissão hereditária das habilidades mentais: “Hereditary Genius”. Introduz estatística às ciências sociais.
- 1880** – EUA: J.M. Cattell – Influenciado pelas ideias de Galton, utiliza testes psicométricos em doentes mentais, surgindo os testes pioneiros para identificação de AH/SD Goddard, Binet, Simon e Terman.
- 1901** – EUA: A partir do progresso consequente ao uso de testes de pioneiros como Goddard, Binet, Simon e Terman. Surgiram escolas especiais e classes para alunos superdotados em todo o país – a primeira delas aberta em Worcester, Massachusetts.
- 1904 a 1911** – FRANÇA: Alfred, Binet e Theodore Simon, primeiros testes de inteligência para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem.
- 1911** – ALEMANHA: William Stern. Cria o conceito de Quociente Intelectual (QI), equação resultante da Idade Mental dividida pela Idade Cronológica, multiplicada por 100. Inicia-se a era dos testes psicométricos, utilizados durante anos para classificar, rotular e discriminar aqueles que estavam fora da média.
- 1916** – EUA: Lewis M. Terman, Estudo das inteligências superiores. Propõe a Escala Stanford-Binet na Universidade de Stanford.
- 1920** – EUA: Continua o incentivo de criação de escolas e classes especiais para superdotados em todo o país.
- 1921** – EUA: Início da pesquisa longitudinal mais longa (seis décadas), com crianças com QI igual ou superior a 140. Concluiu que o QI continua a elevar-se ao longo da vida e que não teriam problemas de ordem afetivo-emocional, uma crença corrente.
- 1924** – RÚSSIA: Vygotsky. Valorização do ambiente sociocultural para o desenvolvimento humano. Aprendizagem como fator que promove o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores – FPS.
- 1936** – SUÍÇA: Jean Piaget. O funcionamento mental depende da interação dinâmica da pessoa como o ambiente, e não somente da influência genética. Privilegia o processo de desenvolvimento humano, e não o produto.
- 1940** – EUA: Prof.^a Leta Stetter Hollingworth, Universidade de Columbia. A escola deve assumir a educação de crianças com inteligência superior – currículo diferenciado.
- 1948** – EUA: Artigo 2 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
- 1950** – EUA: Grandes organizações se unem para investir na educação de superdotados.
- 1960** – (final) EUA: Joseph S. Renzulli. Começa suas investigações com superdotados. Têm início os atendimentos educacionais, e o interesse dos norte-americanos cresce em relação às AH/SD.
- 1972** – O Relatório Marland uniu, em 1972, educadores norte-americanos, interessados na educação de superdotados.
- 1975** – ISRAEL: Conferência Mundial sobre Superdotação (primeira).
- 1983** – PERU: Foi promulgada a Lei Geral de Educação nº 23384, onde a criança superdotada foi definida como a criança excepcional devido a capacidades proeminentes que ultrapassam significativamente a média de inteligência normal.
- 1990** – FINLÂNDIA: As escolas finlandesas oferecem uma variedade de disposições de que alunos superdotados podem se beneficiar. Como resultado, as escolas têm sido incentivadas a elaborar currículos adaptados individualmente.

1995 – ESPANHA: Os alunos superdotados são mencionados explicitamente na legislação da Espanha. O Real Decreto 696/1995 (BOE, 2 de junho) explicitamente "regula as condições de atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais temporárias ou permanentes, associados à história educacional ou que se devem às condições de superdotação, deficiência mental ou motora ou deficiência sensorial".

1998 – CANADÁ: Na província de Calgary, em contraste, os pais colaboraram para a Fundação de três escolas (Charter Scholes, The Gifted and Talented Education) para crianças superdotadas

1998 – EUA: Lei prevê canalização de recursos para atendimento de AH/SD.

2005 a 2008 – PERU: Houve significativo avanço em matéria legislativa e normativa, elevando o nome atual de Educação Básica Especial.

2006 – Argentina, Mar Del Plata: VI Congresso Ibero-Americano de Superdotação, Talento e Criatividade – Participação de 16 países.

Fonte: AUREA (2011, p.21-22).

O quadro 2 segue uma sequência cronológica de fatos e ações importantes que influenciaram estudos de pesquisadores no âmbito mundial, alertando para o reconhecimento e para a garantia de direitos ao entendimento das especificidades desse grupo de pessoas que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Ao tratarmos desses pesquisadores, evidenciamos que as pesquisas sobre inteligência são milenares, pois “o paradigma biológico tem as suas raízes no século de ouro da Grécia Antiga: Hipócrates¹⁵ (460- 377, a.c.), por exemplo, referiu-se à cabeça, ao cérebro, como sede do pensamento” Miranda (2002, p. 22). Assim, na Grécia Antiga, Platão, há mais de 2300 anos, definiu uma das primeiras concepções acerca da inteligência. Em seu livro “O Grande debate sobre a inteligência”, afirma que

[...] Deus, que te criou, colocou metais diferentes na tua composição-ouro, para os que são preparados para governar; prata, para os que têm de agir como executores (da lei) e uma mistura de ferro e latão para aqueles, cuja tarefa será a de cultivar o solo ou os bens manufaturados. Todavia, ocasionalmente, um pai de ouro pode gerar um filho de prata; ou um pai de prata, um filho de ouro; de fato, qualquer tipo de pai pode, às vezes, procriar qualquer tipo de filho (PLATÃO apud EYSENCK; KAMIN, 1916, p.16).

Com essa concepção, Platão definia a hereditariedade advinda de ordem divina, sendo essa corrente seguida por muitos pesquisadores com carreira científica no campo da psicologia do século passado. Nesse sentido, trazemos no quadro 2 um resgate de ações realizadas no mundo, tendo como ponto partida esta linha do tempo (período de 1822-1911), quando na Inglaterra iniciam-se as pesquisas, conforme Salgado-Neto (2011, p. 236), sobre a “eugenia,

¹⁵ É considerado por muitos uma das figuras mais importantes da história da Medicina, frequentemente considerado "pai da medicina", apesar de ter desenvolvido tal ciência muito depois de Imhotep, do Egito antigo.

que pode ser definida como um movimento científico e social e que foi diretamente relacionada com objetivos de manipulação da espécie humana e da criação de uma raça superior”.

Com raízes na Grécia antiga, a eugenia foi elaborada por Francis Galton¹⁶ no final do século XIX, com uma explícita preocupação com a evolução. A teoria de Francis Galton foi chamada de “Lei da Hereditariedade Ancestral” e teve sua origem nos dados coletados e analisados em seu livro *Hereditary Genius*; contemplava uma série de estudos genealógicos que inferiam a contribuição dos ancestrais para a prole.

As experiências de Galton (1869) ampliaram e influenciaram muitos estudiosos a iniciar o processo de identificação de pessoas superdotadas. Em 1880, nos Estados Unidos, foram criados testes psicométricos, uma forma então avançada de identificar as pessoas superdotadas.

Contudo citamos o grande significado dos estudos sobre as teorias de Vigotsky e Piaget. Esses dois estudiosos ganharam renome mundial com seus estudos sobre pesquisas voltadas para o desenvolvimento humano. Vygotsky, em 1924, na Rússia, defendia a “valorização do ambiente sociocultural para o desenvolvimento humano”. Em 1936, na Suíça, o psicólogo Jean Piaget também deixou sinalizado que “o funcionamento mental depende da interação dinâmica da pessoa como o ambiente e não somente da influência genética”.

A partir desse período, o interesse dos norte-americanos cresce em relação às Altas Habilidades/Superdotação. Têm início uma grande valorização e investimentos em pesquisas, com aperfeiçoamento nos testes de Quociente Intelectual – QI e a criação de leis que garantam atendimento especializado a esses estudantes. Nesse sentido, identificamos que as pesquisas e as ações mais significativas e expressivas ficaram por conta dos Estados Unidos, e, atualmente, as leis brasileiras que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação estão embasadas a partir das pesquisas e experiências com superdotados do norte-americano Joseph S. Renzulli. Ele defende “que o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados” Renzulli (2004, p. 121).

Destacamos nessa trajetória a preocupação com a criação de leis e o incentivo de pesquisas para o atendimento das pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

¹⁶ Era primo de Charles Darwin e, baseado em sua obra, criou o conceito de "eugenia", que seria a melhora de uma determinada espécie através da seleção artificial. O primeiro livro importante para o pensamento de Galton foi *Hereditary Genius* (1869). A sua tese afirmava que um homem notável teria filhos notáveis. Influenciado pelo livro *On the origin of species* de Charles Darwin (1859), ele organizou as principais ideias no livro *Hereditary Genius* (1869). Na obra *Inquiries into human faculty* (1883), apresentou o termo Eugenia, que significa “de boa cepa” ou “bem nascer”, cunhou o termo “nature and nurture” (Natureza e Criação) em uma versão vitoriana da Eugenia, que já vinha desde Platão. Platão descrevia, em *A República*, a sociedade humana se aperfeiçoando por processos seletivos (Esparta já praticava a eugenia frente aos recém-nascidos 700 a.C.)
Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/262725840_Sir_Francis_Galton_e_os_extremos_superiores_da_curva_normal.

Tal fato ocorreu em vários países do mundo e passou a ser sistematizado no início no século XVIII.

A influência de teóricos e pesquisadores norte-americanos se faz presente na educação brasileira até os dias atuais, como resultado dos acontecimentos sociais e políticos que marcaram a história do Brasil no final do século XX. Consideramos os estudos e as pesquisas no âmbito mundial como um movimento internacional que culminou, em nosso país, em influências das Declarações de Educação para Todos Jomtien – Tailândia, (1990) e com a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994). Esse movimento internacional estimulou os países signatários a um maior compromisso com a educação. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) teve grande expressividade e passou a ser incorporada nas políticas educacionais do Brasil com suas orientações, cujos princípios norteadores tratam a educação como “independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças” (UNESCO, 1994, p. 3.)

Portanto, destacamos que a partir desse período (1990) houve, no Brasil, maior preocupação e um crescimento considerável, implicando e influenciando as políticas educacionais, bem como a produção de pesquisas científicas voltadas para temas relacionados à Educação Especial e às minorias que vivem situações de exclusão no país. A partir dessa influência, levantamos de forma cronológica e descrevemos no quadro 3 (ANEXO I) o movimento político sobre o reconhecimento e o atendimento às pessoas que apresentavam aprendizagem ou comportamento acima da média. Ou seja, pessoas destoantes, em casos ocorridos no Brasil a partir de 1924, quando inicia em Recife e no antigo distrito Federal a aplicação de testes de inteligência americana com o intuito de identificar os superdotados e políticas públicas que influenciaram as políticas educacionais em nosso país voltados para atendimento e a garantia de direitos a esses estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Diante dessa trajetória, consideramos o legado deixado pela educadora russa Helena Antipoff¹⁷ (1892-1974) e o desempenho na educação na capital de Minas Gerais, ocorrido nas

¹⁷ Foi uma psicóloga e pedagoga de origem russa que, depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Grande pesquisadora e educadora da criança com deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, que conta, atualmente com cerca de 100 instituições. Seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565/7134>

décadas de 1930 e 1940, sobretudo nas instituições idealizadas por ela para realizar atendimento às crianças “excepcionais”¹⁸ no Instituto Pestalozzi (1935), no Pavilhão de Natal (1934)¹⁹ e na Fazenda do Rosário (1940).

Destacamos que o primeiro registro federal ocorreu em 1961, quando a Lei 4024 dedicou os Artigos 88 e 89 à educação dos excepcionais, palavra cunhada por Helena Antipoff para referir-se às pessoas com deficiência mental, aos que tinham problemas de conduta e aos superdotados. As discussões e concepções realizadas por Helena Antipoff, acerca da educação, na década de 1930, são muito atuais e já sinalizavam a devida atenção que as crianças necessitam na escola, pois ela afirmava que “ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem” Antipoff (1992a, p. 403). O que ela dizia é o espelho dos tempos atuais, contudo nos deixa sementes e caminhos para percorrer, pois, desde quando chegou ao Brasil, teve

[...] interesse em organizar programas educacionais para o superdotado teve início em nosso país com o trabalho da professora Helena Antipoff, que veio para o Brasil em 1929 e que, desde os seus primeiros anos aqui, chamou a atenção para o aluno que se destaca por suas potencialidades superiores, a quem preferia chamar de bem-dotados. Esta educadora publicou vários estudos como "Primeiros Casos de Supernormais", em 1938, "Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado", em 1942, e "A Criança Bem-Dotada", em 1946, estudos estes reunidos recentemente em livro organizado por Daniel Antipoff (1992). O seu trabalho na área teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, através de reuniões com pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro, música (ALENCAR, 1993, p. 77).

¹⁸ Segundo Helena Antipoff, “o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1992q, p. 271). De acordo com a referência de análise, havia subcategorias: “excepcionais orgânicos”, quando o parâmetro era a característica física ou mental; “excepcionais sociais”, quando os meninos eram classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados pela família ou pelo responsável. O termo excepcional aparece entre aspas por se tratar de um conceito específico, relacionado a um determinado período histórico. Formulado por Helena Antipoff, esse conceito se cristalizou na história da educação, sendo adotado por especialistas na área de Educação Especial, mas, quando saímos da teoria e partimos para a existência material daqueles alunos considerados “excepcionais”, percebemos o viés ideológico na seleção daqueles que recebiam essa denominação.

¹⁹ O Pavilhão de Natal foi proposto por Helena Antipoff, pela primeira vez, em 1932, numa palestra proferida em Belo Horizonte, em que a educadora destacou a situação das crianças trabalhadoras das ruas da capital mineira e chamou a atenção para a necessidade de uma instituição para acolhê-las, apresentando as características dessa instituição. Em 1934, Helena Antipoff proferiu outra palestra e voltou a discutir a temática, chamando a atenção, mais uma vez, para a necessidade de uma instituição para atender às crianças trabalhadoras da rua. A organização do Pavilhão de Natal foi detalhadamente apresentada, constituindo-se em importante referência para a compreensão da proposta de atuação da educadora Helena Antipoff para o atendimento da criança “excepcional social”. Quanto ao Instituto Pestalozzi e à Fazenda do Rosário, encontramos ampla documentação a respeito de suas atividades, as quais se tornaram referência na educação dos “excepcionais”. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565/7134>

Quase um século depois, ainda vivemos essa realidade. Suas sugestões vêm ao encontro das propostas de pesquisadores contemporâneos que sinalizam o atendimento para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Com a estratégia de trabalhar com pequenos grupos, todos estudantes da escola ganhariam com essa prática, pois valoriza os estilos de aprendizagem. Nessa perspectiva, há a necessidade de estabelecer uma abordagem prática, na qual recomenda os serviços

[...] domésticos, a horta, o jardim e o pomar, a carpintaria, a construção, a cerâmica, o trabalho com máquinas, a eletricidade, a costura, estudar literatura, teatro e música, além de treinamento relativo ao uso do dinheiro. Para o desenvolvimento dessas atividades, os estudantes e professores se organizariam em "clubes", visando desenvolver o espírito de iniciativa, a cooperação, e o treino das virtudes autenticamente democráticas (ANTIPOFF, 1992b, p. 77).

Para ela, o “talento e a inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor?” Antipoff (1992c, p. 402). Nessa reflexão, indica que o país precisa identificar e reconhecer seus talentos, pois a trajetória percorrida é rica em dizeres legítimos e cada passo rumo a uma política com discurso de inclusão, na prática, não consubstancia essa realidade. Mergulhados e envolvidos com os discursos das políticas públicas que se tornam armadilhas, nos cegando com falácias, sem uma reflexão da prática, ignorando os saberes e os fazeres no contexto escolar. Assim, para entender o legado de Helena Antipoff, recorreremos à reflexão de que

[...] a atitude científica, contudo, não seria suficiente para transformar as ideias em práticas. Conforme observa Abgar Renault (1981, p.37), à inteligência e à cultura devem aliar-se certas qualidades humanas, como a capacidade de despertar, no outro, o desejo de colaborar em um empreendimento coletivo. Em cada etapa de sua trajetória, Helena Antipoff soube combinar a razão científica e sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas, de grande alcance social e humano (CAMPOS, 2003, p. 228).

Segundo ela, na década de 1930, “caberia aos cientistas e educadores contribuir para encaminhar a evolução econômica e social do país para progressos seguros” Antipoff (1992d, p. 13), por isso a importância da consciência política. A referência a esse período quando percorremos a trajetória histórica das conquistas de direito, específicas para estudantes com Altas Habilidades Superdotação, é muito importante para o país. Segundo Delou (2001, p. 29), “às modalidades de atendimento educacional recomendadas em 1971, acrescentou-se a

monitoria, já que a programação de enriquecimento curricular, a aceleração²⁰ de estudos ou as duas modalidades conjugadas não diferiam das apresentadas em 1931”.

Portanto, na década de 1930, no Brasil, houve grande influência no processo de criação dos primeiros documentos legais no país, como a promulgação dos pareceres do Conselho Federal de Educação – CFE nº 255 e 436, ambos em 1972. Em suas diretrizes, sinalizavam a aceleração e a questão da existência ou não de seriação, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos estudantes que apresentassem Altas Habilidades/Superdotação. Assim, Delou (2007) sinaliza que, desde aquela época,

[...] várias iniciativas públicas e privadas de atendimento escolar aos alunos superdotados foram registradas nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Algumas delas acabaram²¹, foram reformuladas ou assumiram caráter de Centro de Referência como as desenvolvidas em Minas Gerais Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Em 1994, não só o atendimento aos superdotados foi agregado à Declaração de Salamanca, como pretendeu-se ressignificar o conceito. Todavia o resultado foram a mudança de termos de superdotados para *altas habilidades* e a exclusão da conjunção alternativa *ou* que possibilitava aos alunos com fracasso escolar serem identificados por suas altas potencialidades. Assim, não parece surpresa que a lei que estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional, a Lei N.º 9394/1996, Art. 58, trate das questões da Educação Especial em um capítulo próprio, o Capítulo V, como inclua os alunos superdotados em seu texto legislativo, de modo claro e explícito, mostrando o caráter inclusivo desta Lei (DELOU, 2007, p. 25).

O movimento das políticas no Brasil demonstrada na trajetória fez com que as conquistas fossem asseguradas e garantidas nas leis brasileiras, como a LDB/96, que anuncia um início de muitas conquistas no âmbito das políticas educacionais e que se seguem ao longo dos anos influenciando as legislações nacionais. No período de 2003 a 2009, houve atenção e providência do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que incentivou ações na área. Nesse período, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotados – ConBrasd, composto por um

²⁰ Aceleração de estudos não significa aligeiramento escolar por redução de conteúdos ao currículo mínimo ou resumo do livro didático. Indicada quando a avaliação de aprendizagem realizada pela e na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento real, para além do evidenciado pelos seus pares em nível escolar, a aceleração de estudos tem como objetivos: 1) ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional, 2) fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens e 3) reduzir o período de tempo necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, incluindo-se a entrada precoce na escola ou na universidade (DELOU, 2001, p. 34).

²¹ A primeira foi a do Centro Educacional Objetivo, localizado em São Paulo, e as demais foram as experiências desenvolvidas na Fundação José Carvalho, localizada em Pojuca, Bahia, e na Fundação AVIBRÁS, em São José dos Campos, São Paulo.

grupo de profissionais que realizam pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação e que, no contexto da influência²², colocaram em evidência essas pessoas. Esses conselheiros e outras associações influenciaram e foram atuantes nas conferências nacionais, contribuindo e lutando pelos direitos de todos, com o fortalecimento do processo de inclusão no contexto escolar desses estudantes, cujo objetivo era “congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das Altas Habilidades/Superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações” Gama, (2006, p. 25). Com essa atitude, o cenário político para esses estudantes esteve em evidência no país.

Nesse mesmo período, o governo Luiz Inácio Lula da Silva apoiou a Criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAHS em cada estado do Brasil. Ademais, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 fez com que o país se movimentasse em todos os setores: nas instituições escolares, nas produções de fascículos pelo MEC²³ (2007), na quantidade de pesquisas científicas dessa área e, ainda, na publicação de diretrizes operacionais para implantar o Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar para esses estudantes com matrícula no contexto da escola comum, incentivando o enriquecimento curricular e a aceleração.

Não temos dúvidas de que as análises dessa trajetória apresentam implicações que, em decorrência da influência política e social, foram legitimadas por vários dispositivos legais. Portanto, para melhor compreensão, torna-se necessário analisar os seus efeitos no contexto da

²² É o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

²³ Para subsidiar as ações voltadas para essa área e contribuir para a implantação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família. São ideias e procedimentos que serão construídos de acordo com a realidade de cada ente federado contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem. Os professores formados com o auxílio desse material poderão promover o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias nos Estados e no Distrito Federal.

prática, onde os movimentos sociais²⁴ vivenciam a implantação de políticas públicas a partir de seus princípios e de mobilização social. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2010 no Brasil, havia 290,7 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos –FASFIL, essas inúmeras associações representam diversos segmentos da sociedade sendo composto por pessoas que se encarregam de organizar e promover ações políticas e discussões sobre as especificidades por quem luta.

As associações que representam as pessoas com Altas Habilidade/Superdotação têm crescido no país e são organizadas para influenciar e lutar pela garantia de direitos humanos, ou seja, são “redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações, envolvidos em um conflito político ou cultural, na base de uma identidade coletiva” Diani (1992, p. 13). A exemplo de algumas pioneiras, temos a Associação Gaúcha de apoio às Altas Habilidades/Superdotação – **AGAAHSD**, criada em outubro de 1981, com o objetivo de lutar pelos direitos das PAH/SD na sociedade gaúcha sendo integrada por pais, profissionais, pessoas interessadas no tema e pelas próprias pessoas com altas habilidades. Ao longo de sua história, obteve algumas conquistas, como a **Política Pública Educacional para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, de modo que o Rio Grande do Sul foi pioneiro ao garantir o direito ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com Altas Habilidade/Superdotação. São instituições não governamentais que operam em seus estados em benefício para implantação das políticas públicas educacionais para alunos com AH/SD (BARRERA PÉREZ; FREITAS 2011).

Outra que se destaca é a Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação – **APAHS**, com a missão **de promover políticas de atendimento, orientação, formação e sensibilização da sociedade sobre os direitos e necessidades de alto habilidosos ou superdotados**. A APAHS é uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, título conferido pelo Ministério da Justiça a entidades sem fins lucrativos de comprovada função social e idoneidade. Fundada em 16 de abril de 2005, a APAHS reúne profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, além de pais e familiares de pessoas com altas habilidades que lutam democraticamente para a sua cidadania. A associação atua diretamente com os estudantes e oferecem capacitação para professores. Além disso, **a entidade tem como objetivo cobrar do governo políticas públicas que deem conta de atender essa**

²⁴ Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 p. 347

demanda. Nesse sentido, as associações são conquistas sociais e políticas que podem ser alcançadas a partir das lutas, e é a partir dessa lógica que destacamos a diferença a que se refere a política como texto e política como discurso. Nessa visão, na prática,

[...] as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta variações enormes de contextos, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL, 2011, p. 13).

Os procedimentos da produção de textos políticos são influenciados, sendo resultados de debates em defesa do cumprimento e dos acordos pré-estabelecidos. Baseando-nos em estudos de Ball (1993),

[...] os textos políticos são resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar-se “regimes de verdade” (FOUCAULT) na qual apenas algumas vozes são consideradas como legítimas. Política como texto e política como discurso são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos (MAINARDES, 2006, p. 97).

Dessa forma, é preciso destacar que, de acordo com Foucault (2005, p. 27), não são independentes de história, poder e interesses, pois “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”. Nessa trajetória, é preciso avaliar que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a formação do discurso da política sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Apesar disso, permanecem resistências à consolidação das políticas públicas para estudantes com Altas Habilidade/Superdotação em todo o país. Vinte e dois anos depois da publicação da LDB, lei nº 9.394/96, consideramos que as garantias de direitos para essas

peessoas estão subordinadas a Leis, de Resoluções ou de Políticas Públicas Nacionais e dependem delas. Logo,

[...] conclui-se que as políticas públicas para a educação dos superdotados no Brasil, assim como as políticas públicas de Educação Especial, precisam ser ressignificadas. Professores, alunos e sociedade não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa. É preciso conhecer as experiências bem-sucedidas na educação básica e no ensino superior, otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã (DELOU, 2001, p. 3).

Nessa perspectiva, presenciamos que as políticas educacionais para a educação de estudantes superdotados em nosso país estão contidas e dependem das políticas públicas para Educação Especial. Segundo Delou (2001, p. 2), as pesquisas da área acontecem “como linha de pesquisa da Educação Especial, a educação de superdotados não é considerada relevante nos programas de pós-graduação *stricto sensu*”. Portanto, ainda se configuram poucos cursos de formação continuada voltados para esse público específico no contexto das secretarias de educação das escolas públicas de nosso país, haja vista que primeiro é necessário conhecer as principais características para ser possível a identificação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

SEÇÃO III

4 RECONHECENDO O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação (RENZULLI, 2004, p. 118).

Os discursos que fundamentam e propõem a educação inclusiva são a igualdade de oportunidade para todos. Nessa perspectiva, tem como embasamento a democratização do ensino, a valorização das diferenças, o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. Do ponto de vista filosófico,

[...] a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004, p. 8).

Portanto, o discurso da educação inclusiva e suas proposições indicam a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Dessa maneira, o objetivo desta seção é conhecer as principais características dos estudantes que apresentam Altas Habilidade/Superdotação, público da Educação Especial, partindo do princípio de que a maioria dos professores não conhecem ou já possuem uma ideia pré-concebida, além de mitos a respeito desses estudantes.

Pela dificuldade de identificação, muitos são diagnosticados como indisciplinados e com transtornos ou síndromes, que, ao longo da sua trajetória escolar, foram sendo construídos. Nesse sentido, dificilmente encontramos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar. Contudo, diante do exposto, quem é de fato o estudante que possui Altas Habilidades/Superdotação? Por que as dificuldades para identificá-lo? Para responder a esses questionamentos, discorreremos, nesta seção, com suporte da pesquisa bibliográfica, a partir dos documentos do Ministério da Educação na Política Nacional de Educação Especial, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, além de autores com abordagens ou concepções bem específicas, sobre as definições e as principais características desse público.

Para tanto, recorreremos à Teoria dos Três Anéis, idealizada e desenvolvida pelo educador/pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (1978, 1997), utilizada na área da educação por vários autores e pesquisadores do tema, como: Araújo e Alencar (2013), Guenther (2002), Pérez (2003), Alencar e Fleith, (2001), Winner (1998) Chagas, Maia-Pinto, Pereira (2007), Virgolim, (2007), Alencar, (2007), dentre outros, definindo, assim, uma concordância na definição aplicada no contexto educacional numa perspectiva de educação inclusiva.

Nessa mesma proposta, apresentamos a estrutura escolar e o funcionamento do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, também proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli (1997), cujo objetivo é o “de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Este modelo é bastante democrático e pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar” Chagas, Maia-Pinto, Pereira (2007, p. 57).

Assim, definimos os três tipos de enriquecimento curricular, os objetivos e as atividades de cada tipo, para que e como deve ser utilizado nas práxis educacionais. Segundo Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 57), o modelo “é bastante flexível, o que viabiliza a sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer série ou modalidade de ensino, independente do contexto social”.

Dessa maneira, para situarmos as concepções e características dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, iniciamos com os suportes de documentos legais que sinalizam segurança de direitos e definem esse público.

[...] não obstante as garantias legais para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a existência de antigos mitos e preconceitos tem constituído significativos obstáculos para a assistência educacional adequada ao seu perfil de necessidades (ARAÚJO; ALENCAR, 2013, p. 97).

Portanto, nesse contexto, vemos a relevância de aprofundar e analisar o movimento da inclusão, pois esse estudante ainda está excluído do sistema educacional.

4.1 Características e Conceitos do estudante com Altas Habilidades/Superdotação

Para aproximar-se a esses indicadores ou conceito e dar suporte às concepções e às definições desse público da Educação Especial, que ainda é desconhecido no contexto da sociedade como um todo, principalmente, no contexto escolar, fizemos um levantamento dos principais conceitos basilares que precisam aparecer no meio escolar sem estranhamento. Assim, para o Ministério da Educação, a

[...] superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento (BRASIL, 2006b, p. 12).

Diante da falta de clareza quanto à existência da Altas Habilidades/Superdotação, ocorrem situações complicadas dentro do contexto escolar quando se depara com um estudante que apresenta muita imaginação, extremamente criativo, que possui um vocabulário avançado para sua idade e em relação aos seus pares, que é bastante concentrado e tem excelente memória; ou, ainda, um estudante peculiar que encontra respostas com grande criatividade e desenvoltura. A reação de todos que convivem com ele, os pais e professores, normalmente é de espanto e de desconforto, pois não sabem como lidar com ele.

Ressalta-se, porém, que existem algumas fantasias em torno dessa questão, mitos em acreditar que essas pessoas nascem com grande potencial intelectual e não necessitam de estímulos para seu desenvolvimento, que exibem um desempenho de excelência em tudo a que se propõem a fazer. Assim, considerando as crenças e mitos no que diz respeito a esse público em específico, é possível afirmar que

[...] um dos primeiros aspectos que devem ser aprofundados são os fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHS, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHS. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHS e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas (PÉREZ, 2003, p. 46).

Identificando as características gerais e desmistificando possíveis confusões e conceitos contraditórios em relação a alguns termos utilizados nessa área, como a precocidade, o prodígio e a genialidade, revela-se o preconceito gerado por falta de conhecimento. Para darmos suporte e situarmos o leitor, segundo Virgolim, (2007 p. 23) “a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, que vem sendo estudado há séculos em diversos países”. Contudo, não se pode ignorar que, na sociedade em geral, quando são identificados são comuns sentimentos de curiosidade e sensacionalismo, pois no momento em que se depara com estudantes com características e com atitudes precoces em relação ao seu desenvolvimento. São alunos que conseguem ler mais rápido do que o esperado,

antes da idade cronológica; uma criança que domina habilidade motora precocemente; que tem aprendizagem musical sem ajuda de professor; ou seja, são crianças que apresentam desempenho com qualidade e perfeição antes do esperado para sua idade cronológica, e a reação a esses casos é de assombro.

De acordo com Virgolim (2007, p. 23), “são chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”. Nesse sentido, quanto ao termo prodígio, segundo Virgolim (2007, p. 24), “é utilizado para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico”. Percebemos que o termo prodígio não se desvinculou da precocidade, portanto, crianças que apresentam desenvolvimento notáveis precocemente em alguma área do conhecimento são chamadas como prodígio na música, acadêmico, na pintura, na literatura. São algumas características precoces que se manifestam no período do desenvolvimento que as tornam conhecidas como crianças prodígios, pois

[...] são, como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados a um campo particular do conhecimento, demonstrando um domínio rápido e aparentemente sem esforço. Embora os prodígios possam ser ou não talentosos no sentido de uma perícia intelectual mais generalizada, não demonstram desempenho extraordinário por várias áreas. Sendo precoce, o prodígio revela uma tenacidade no seu envolvimento com sua área de talento, sendo este aspecto absolutamente necessário para sua satisfação, expressão e bem-estar (VIRGOLIM, 2007, p. 24).

Nesse sentido, é imprescindível o entendimento que envolve essa área de modo a contribuir para que os estudantes que possuem essas características sejam atendidos em suas especificidades. Somente assim teremos atitudes responsáveis e melhores condições para inclusão e, dessa maneira, torna-se possível ampliar e dar condições para que suas potencialidades sejam desenvolvidas.

Relacionando os três termos (a precocidade, o prodígio e a genialidade), no tocante à genialidade, de acordo com Virgolim (2007, p.27), é inegável que a sociedade identifica “uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área especial, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos”. Contudo, do ponto de vista filosófico, concordamos com Kant (2005, p. 154), quando afirma que “gênio é o talento (dom natural) que dá a regra à arte”, e, nessa perspectiva ou segundo sua concepção, “o gênio se opõe totalmente ao espírito de imitação”. Portanto, são pessoas com grande capacidade

criativa que idealizaram grandes invenções e fizeram descobertas que mudaram a realidade do mundo todo. Assim, os gênios

[...] são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Com base na afirmação da autora, podemos esclarecer que o gênio atua de forma contrária às tradições; sua maior especialidade são produções originais, e, por isso, suas invenções são legados à humanidade. Um exemplo de gênio muito conhecido pela humanidade como pai do telefone é Alexander Graham Bell. Portanto, gênios são pessoas adultas com uma trajetória vivida, que deram contribuições extremamente importantes, ou seja, descobertas, criações únicas podem ser consideradas como um feito idealizado pelos gênios. Todavia, é necessário esclarecer que todos os gênios são pessoas que possuem Altas Habilidades Superdotação, porém nem todas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são gênios.

Nessa perspectiva, na Política Nacional de Educação Especial (1994)²⁵, a definição de superdotação diz respeito àquelas pessoas que apresentarem “notável desempenho e 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” (BRASIL, 2006, p. 12). Para esclarecer, destacamos a importância de conhecer cada tipo de alta habilidade e referendar o conceito de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação descrito no quadro 4.

²⁵ Em 1994, essa definição foi ligeiramente modificada, incluindo-se o termo “altas habilidades”, substituindo-se “crianças” por “educandos” e retirando-se “talentosas”, conforme documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades” (BRASIL, 1995).

Quadro 4 – Demonstrativo dos Tipos de Altas Habilidades/Superdotação categorizados no Brasil até 2006.

CONCEITO DOS TERMOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS
Tipo Intelectual Geral – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.
Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.
Tipo Criativo ou produtivo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.
Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. Esses tipos são desse modo considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a outros talentos e habilidades.

Fonte: Brasil (2006, p. 13).

Tendo clareza desses conceitos, aliados às definições de Virgolim (2007), para a qual os superdotados apresentam extraordinário desempenho com potencialidade em qualquer dos aspectos, nota-se que

[...] a maioria dessas crianças demonstra um padrão desigual de desenvolvimento cognitivo, expresso em diferenças entre o desenvolvimento intelectual e o emocional ou psicomotor, por exemplo. Torna-se nossa tarefa, enquanto educadores, conhecer os pontos fortes e os interesses do aluno, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares, a fim de dar-lhes oportunidades de construir seu próprio conhecimento no seu próprio ritmo. Talvez assim possamos transformar suas potencialidades e promessas, visualizadas em seus primeiros anos, em certezas e realizações. Muitos são os desafios que nossas escolas têm que enfrentar para poderem fornecer uma educação de qualidade e atender às demandas cognitivas de todo o seu alunado de forma inclusiva (VIRGOLIM, 2007, p. 10).

Os aspectos definidos em cada tipo descrito no quadro 4 demonstram que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação extrapolam a clássica aprendizagem acadêmica e, com isso, passam a ser compreendidas com pontos de vista mais plural, priorizando o notável desempenho em diferentes áreas do saber. Nesse sentido, revogam-se “as ideias errôneas a seu respeito presentes 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 altas habilidades Alencar (2007, p. 15).

Portanto, é evidente o desempenho e a facilidade das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação de aprender princípios gerais de assuntos específicos, com poder de síntese e conclusão bem notáveis. Além disso, possuem uma grande capacidade de propor ideias para um determinado estímulo específico e/ou determinado campo do saber, pois têm desenvoltura nas áreas de interesse, apresentam um aspecto cognitivo elevado, exibem um grau superior de observação, pois são extremamente perceptivos. Portanto, a superdotação é entendida como

[...] um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43).

Para nos referendar com essa visão multidimensional²⁶, pesquisamos outros comparativos e nos valem de vários olhares. De acordo com Simonetti (2007, p. 1), da Associação Brasileira para Altas Habilidades – ABAHSD, “superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais, o talento indica destrezas mais específicas”. Nesse sentido, as definições dos termos “superdotado” são na realidade complementares e contribuem para melhor identificação dessas pessoas nos espaços da sociedade e no contexto da sala de aula. Por conseguinte,

²⁶ A superdotação, devido à sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente, mediando o desenvolvimento de comportamentos superdotados. As concepções teóricas empíricas, ao apresentarem visões diferenciadas e até mesmo conflitantes sobre a superdotação, acentuam ainda mais a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI. Essa visão limitada tem sido substituída por uma visão multidimensional que envolve sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais (ALENCAR; FLEITH, 2001; COLANGELO; DAVIS, 1997; VIRGOLIM, 1997; WINNER, 1998). (OUROFINO, 2007, p. 44).

[...] considera-se como superdotados aqueles que demonstram habilidades muito acima da média em um ou mais domínios, seja no domínio intelectual, artístico ou no domínio das relações sociais, produções criativas, esportivas e psicomotoras (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43).

As pessoas com esses indicadores têm potencialidade para desenvolver a superdotação caso recebam a atenção necessária no contexto escolar. A escola terá de garantir as condições para a sua aprendizagem, pois requer métodos, currículos, técnicas, organização e recursos educativos específicos para atender as suas necessidades, haja vista que o estudante que apresenta indicadores para Altas Habilidades/Superdotação não pode ser negligenciado; necessita de apoio e de estímulos para continuar a desenvolver suas habilidades.

O atendimento nessa perspectiva requer investimentos no contexto escolar no que se refere à formação de professores para que atuem nesse meio, planejando o espaço para o enriquecimento curricular, de modo a efetivar uma ação pedagógica diversificada. Isso porque o estudante superdotado “apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária e muitas das características presentes nestes indivíduos diferem das encontradas em indivíduos da mesma faixa etária” (WINNER, 1998, p.43). Dessa maneira, quando mostramos as características, notamos a concepção de superdotação, e, para complementar, são enumeradas algumas características importantes da superdotação, como:

Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada; Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Facilidade de aprendizagem; Criatividade e imaginação; Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para sua idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias); Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidade para lidar com idéias abstratas; Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia; Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 42-43).

Diante das definições e do esclarecimento dos conceitos e intervenções, percebemos que os indicadores para Altas Habilidades/Superdotação possuem uma trajetória conceitual que foram mudando ao longo dos anos e sob vários contextos históricos. Essas contribuições ampliam o conceito, tornando mais acessível para o contexto educacional, de modo a melhorar os entendimentos e auxiliar os professores no processo de mudança para um olhar sensível, sem perder de vista esses estudantes.

Portanto, o domínio e a propriedade conceitual estabelecem, nesse momento, aos profissionais uma maior sensibilidade para, em qualquer circunstância, realizar um acolhimento quando identificados estudantes com Altas Habilidade/Superdotação. Por falta de conhecimento e, caso seja negligenciado em suas necessidades, é comum encontrar estudantes

[...] com alto potencial cognitivo que não apresentam desempenho acadêmico compatível com sua potencialidade. Esse paradoxo acaba por promover dificuldades emocionais ainda mais acentuadas, geralmente relacionadas ao autoconceito²⁷ prejudicado, isolamento social e baixa resistência à frustração. (WINNER, 1998, p. 48).

Nesse sentido, faz uma alerta para as

[...] características de altas habilidades/superdotação, quando se apresentam, podem trazer uma combinação de reações afetivas e comportamentais tanto no aluno como no ambiente em que ele está. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. A literatura indica que há dificuldades a serem superadas e, em muitos momentos desse percurso, nota-se sofrimento devido ao fato de o aluno sentir-se diferente e inadequado na vida acadêmica e social (ASPESI, 2007, p. 42).

A preocupação de alguns pesquisadores com a saúde emocional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como, Alencar e Fleith (2001); Moon, (2002); Silverman, (1993) e Ângela Virgolim (2007) são demonstradas pelas experiências a que essas crianças são submetidas ao longo da vida. Estão rodeadas de sucessos e fracassos, ao serem criticados ou elogiados por suas criações e interesses incomuns. É a partir

[...] de tais experiências que ela estrutura o conceito de si mesma. Se, desde muito nova, ela é criticada e ridicularizada ao apresentar idéias originais; se os pais não a deixam experienciar coisas novas por não ter competência ou habilidade; se é punida ou criticada por ser malsucedida em suas tentativas; e se a este quadro também se aliam críticas dos professores para com suas produções, respostas e idéias, é natural então que a criança introjete a crítica, inibindo sua natural capacidade de pensar e criar (VIRGOLIM, 2007, p. 41).

²⁷ Autoconceito constitui um determinante importante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar. Como são múltiplas as facetas do autoconceito, o indivíduo pode se ver de forma mais positiva com relação a uma faceta, e de forma mais negativa com relação a outra. À medida em que se desenvolve, a criança recebe informações do ambiente, vindas especialmente das pessoas significativas a ela, e que lhe transmitem a extensão em que é aceita e valorizada pelo grupo, ou rejeitada e não aprovada por ele (ALENCAR, 1993).

Em decorrência dessas situações, podemos compreender a causa de muitos fracassos que acontecem no contexto escolar e no contexto familiar, pois essas experiências negativas, relacionadas “a exigência de enquadramento a condições sociais de ‘normalidade’ pode desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da autoestima por parte do superdotado” Virgolim, (2007, p. 48), funcionando como bloqueio. Impede que o estudante, principalmente aquele que tem Altas Habilidades/Superdotação, desenvolva e passe a deixar de usar seu potencial, camuflando e passando despercebido como estudante incapaz, pois o

[...] indivíduo que não se sente psicologicamente livre se vê obrigado a se defender, negando ou deformando a sua realidade, a fim de conservar o afeto ou estima daqueles que lhe são caros. Nem sempre, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança experimenta esta liberdade para experienciar, pois muitas vezes precisa dissimular e disfarçar seus sentimentos “negativos” aos olhos dos pais, a fim de conservar sua afeição e se sentir aceita por eles. Essa atitude defensiva produz um desnível que pode levar a diferentes níveis de desordens do sistema de comunicação interno, inclusive à neurose (WINNER, 1998, p. 18).

Diante desse entendimento, consideramos ser necessário aprofundar pesquisas e estudos sobre esse público em específico. São muitas crianças que estão em nosso meio com um sofrimento invisível, recebendo tratamento inadequado e levando-os a se sentirem fracassados e emocionalmente adoecidos. Por essa razão, as autoras fazem um alerta, explicando que

[...] o indivíduo superdotado vivencia a realidade de maneira mais profunda, devido à sua estrutura emocional ter se estabelecido a partir de valores mais altruístas. Isto leva o indivíduo a vivenciar uma tensão interna pela incompatibilidade entre seus objetivos e as demandas do ambiente (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 44).

Nesse sentido, é preciso mais do que uma definição que consta das legislações e resoluções, que descreve de forma ampla e vaga, como demonstra a definição apresentada pelo MEC na Resolução 4/2009, na qual define o público atendido pelos serviços da Educação Especial, apenas citando esses estudantes na resolução, no Art. 3º no inciso 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

É necessária uma política de sensibilização e acolhimento, enfim, um cuidado real para esses estudantes. A familiaridade com esse tema no contexto escolar ainda está longe de ser

uma realidade, contudo, de acordo com Virgolim, (2007), os professores e os colegas no contexto escolar, nas trocas simbólicas do cotidiano, sem intenção,

[...] influenciam diretamente em sua formação, assim, este se configura como o contexto ideal para o professor ajudar ao aluno a desenvolver um comportamento mais positivo, a conhecer seus talentos e competências e propiciar-lhe reconhecimento como pessoa (VIRGOLIM, 2007, p. 42).

Nessa perspectiva, contribuindo com essa realidade, entramos em contato com uma amostra para ser utilizada como recurso metodológico e como instrumento de triagem valendo-nos das pesquisas utilizadas por Renzulli (1978, 1986) no processo de identificação da superdotação com a Teoria dos Três Anéis. O processo de identificação do estudante com Altas Habilidades/Superdotação deve

[...] envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles que devem ser consideradas como parte ativa desse processo (OUROFINO, 2007 p. 57).

Portanto, a identificação dos estudantes que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação acontece sob uma perspectiva, sendo este o modelo que apresentamos e buscamos compor um diálogo entre a teoria e a prática, a partir da construção da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), compatível ao conceito de inteligência e de Altas Habilidades/Superdotação escolhido para este estudo.

4.2 Características para identificação: Teorias dos três Anéis²⁸

Para o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, é necessário conhecimento das três principais características apresentadas por esses estudantes, além de ter sensibilidade e atitude para interpretar esses comportamentos e lhes proporcionar uma ambiência adequada para que possam iniciar o processo de triagem. Busca-se, assim, contribuir para que não sejam discriminados como estudantes indisciplinados e/ou com hiperatividade, como frequentemente são reconhecidos no contexto escolar.

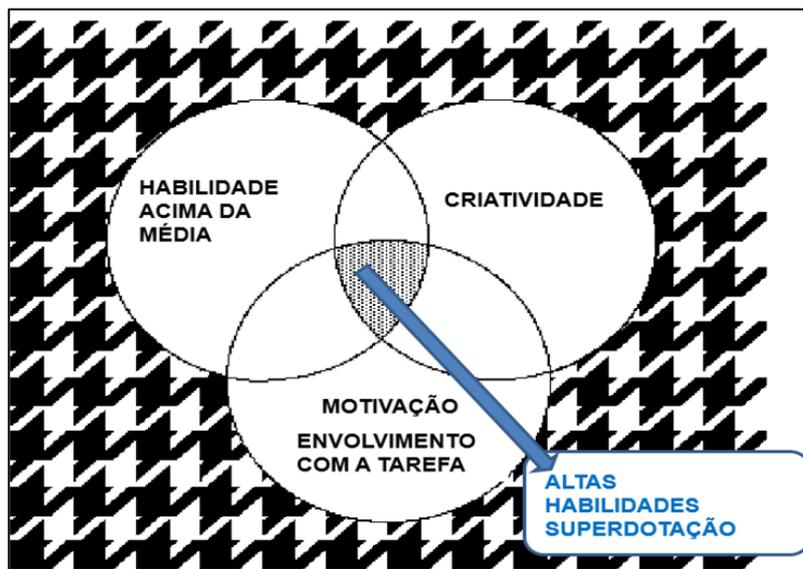
²⁸ Neste modelo, comportamentos de superdotação são considerados resultados da interação de três fatores: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa Ourofino (2007, p. 55).

Por isso, na atualidade é importante salientar que o respaldo teórico para compreender essas características está em consonância com as diretrizes nacionais e com política de educação inclusiva. Portanto, a Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli, (1988, p. 20) demonstrado na figura 3, tem como base a concepção de que “os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”.

Dessa maneira, Renzulli instituiu uma nova concepção de superdotação. O que produz Altas Habilidades/Superdotação, de acordo o próprio autor Renzulli (1986, p. 8), está representado “pela intersecção dos três anéis como: habilidade acima da média, motivação e criatividade”. Essas três características são fundamentais para iniciarmos o processo de identificação, sendo necessário que o estudante tenha as três características para ser identificado com Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Alencar (2007, p. 22), “o mais importante é que estes componentes estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir e que o professor seja considerado o componente mais importante” nesse processo, conforme mostrado na figura 3:

Figura 3 – Demonstrativo do Modelo dos três anéis



Fonte: Renzulli, J.S. (1997). The Schoolwide Enrichment model. CLP.

Portanto, após a triagem, identificada no modelo dos Três Anéis, somente a criatividade sem a presença da habilidade acima da média e/ou da motivação não será possível caracterizar o estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, nesta definição, com o Modelo dos

Três Anéis, Renzulli (1988) “pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial” Virgolim (2007, p. 36). Dessa maneira, é necessário que o estudante apresente comportamento ou respostas, mesmo com grau maior e/ou menor às características dos três anéis.

Assim, ter Altas Habilidades/Superdotação dependerá do contexto, das interações e dos estímulos. Ademais, Renzulli, (1980, p. 4) aconselha que não veja a “superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa”. Nesse sentido, é importante ter conhecimento das concepções que envolvem as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, ter o conhecimento de identificação e fazer a seleção, bem como interpretar a teoria dos Três Anéis proposto por Renzulli (1980). São passos importantes para iniciar o processo de identificação das características específicas que nos direcionam à pessoa com indicadores com a Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse sentido, nenhum anel, segundo Virgolim (2007, p.37), “é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem”. Isto é, os anéis são reconhecidos por suas contribuições quanto a singularidades, originalidade e criatividades, que descreve um conjunto de traços determinantes, conforme demonstrado no quadro 5:

Quadro 5 – Demonstrativo das Características dos anéis: Modelo dos Três Anéis segundo Virgolim (2007)

Características do Modelo Três Anéis
<p><i>Habilidade acima da média:</i> Engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical etc.</p>
<p><i>Envolvimento com a tarefa:</i> Refere-se à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. Trata-se de um ingrediente muito presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa.</p>
<p><i>A criatividade:</i> Tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano. No entanto, como é difícil de se medir a criatividade por meio de testes fidedignos e válidos, tem sido proposta a utilização de</p>

métodos alternativos em adição aos testes, como a análise dos produtos criativos e auto relatos dos estudantes (HOCEVAR; BACHELOR, 1989; REIS, 1981). No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levariam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma em produtos de nível superior ou em comportamentos de superdotação.

Fonte: Virgolim (2007, p. 36-37).

Nesse entendimento, é função do contexto escolar estimular o desenvolvimento da habilidade criativa, inventiva, propor atividades desafiantes para que todos os estudantes, não só para aqueles que possuem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e/ou se destacam pelo seu alto desempenho na escola, sejam atendidos. Nessa proposta, o objetivo é sugerir a ambiência, ou seja, a disposição para desenvolver as capacidades dos estudantes na sua comunicação e aprendizagem, a fim de terem controle emocional, melhorarem sua autoestima, sentirem-se desafiados a resolver problemas. Com o contexto escolar adotando essas atitudes para os estudantes com indicadores de superdotação, todos que os outros serão beneficiados e reconhecidos. Portanto, de acordo com Treffinger e Renzulli, (1986), essa prática visa

[...] desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de os estudantes (VIRGOLIM, 2007, p. 37).

Ainda que a caracterização das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação se constitua como as já encontradas na literatura, abordar esse assunto demanda profissionalismo e muita responsabilidade, pois os

[...] valores e as crenças estão imersos em determinada cultura e influenciam a construção do sistema de construtos e as práticas de cuidado e educação de pais, mães, professores e demais cuidadores. Todas essas pessoas têm, portanto, um papel crucial para a promoção do processo de desenvolvimento humano, especificamente das crianças (DESSEN, 2007, p. 23).

Nesse sentido, o processo para identificação desses sujeitos pode afetar os resultados pretendidos. Assim, nessa perspectiva, a concepção e a crenças determinam como o profissional irá definir os procedimentos no trato a esses estudantes, haja vista que a descrição e a

[...] heterogeneidade apresentada pelo grupo de superdotados intensifica[m] a discussão em torno da definição do fenômeno da superdotação, da terminologia mais adequada e se reflete, sobretudo no processo de identificação. Assim, traços que imprimem identidade aos indivíduos com altas habilidades/superdotação podem diferir entre um e outro, ressaltando ainda mais as diferenças entre estes indivíduos ao invés de apontar padrões

cognitivos, afetivos e comportamentais fixos neste grupo (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43).

Sob o aspecto tradicional do ensino, porém, incluído em uma ausência de informação acerca das características dos superdotados, reflete-se ainda uma situação onde os costumes e as condutas, de professores e/ou dos estudantes, continuam enraizados em procedimentos pedagógicos que não conseguem inovar ou modificar o contexto escolar e sua cultura. Reforçamos que nesse contexto de prática tradicional, os estudantes, de forma geral, e os que apresentam superdotação são parte de

[...] um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Assim, é preciso repensar o ensino curricular de nossas escolas, organizado por disciplinas, que isola, separa os conhecimentos em vez de reconhecer suas relações.

[...] a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico que ignora o subjetivo, o afetivo, criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir uma reviravolta imposta pela inclusão (RODRIGUES, 2006, p. 190).

Portanto, em nossa análise, destacamos no contexto escolar a heterogeneidade, os estilos e ritmos de aprendizagem, bem como a importância da prática pedagógica democrática que atenda a todos os estudantes, sobretudo aqueles que possuem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, haja vista que a escola que temos tem proporcionado a todos e a esses estudantes em específico o tédio, a frustração e a indisciplina.

4.3 O Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento curricular, para estudantes com indicadores de AH/SD na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM²⁹

Para desenvolver essa possibilidade no contexto escolar que temos, procurando garantir e traçar as diretrizes e que sejam efetivados programas e serviços que contemplem as reais necessidades do público da Educação Especial, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, ampla, desde 2005, orientações políticas e práticas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo o Art. 1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem

[...] matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

A proposta do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação está fundamentada nos princípios filosóficos em que se baseia a educação inclusiva, traduzida na Constituição Federal no Título VII, Art. 208, inciso V, que institui o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2001, p. 10), e na LDB nº 9.394/96, que constitui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Artigo 59, no qual se prevê que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Para contribuir com os ditames da Lei e subsidiar a implantação do AEE, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, em prol do apoio da inclusão escolar, desenvolveu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Tal feito foi reafirmado com o Decreto nº 7.611/2011, que organiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado conforme as Diretrizes Operacionais. De

²⁹ As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos-público da educação Especial, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades dos estudantes para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006c, p. 14).

acordo com a Resolução CNE/CB nº 4/2009, esse atendimento tem função complementar, que atende os estudantes com deficiência e Transtorno Globais do Desenvolvimento – TEA, e suplementar, voltado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas para

[...] apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, foi instituído pela Portaria MEC, nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação, apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar MEC/INEP. A adesão ao referido programa está condicionada à integral concordância com os termos da Portaria Normativa MEC nº 25, de 19 de junho de 2012, a ser firmado, eletronicamente, pelas secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC (BRASIL, 2016, p. 16).

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, § 3º, “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 5). Anteriormente, a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) orienta que o AEE é um serviço da Educação Especial e deve ser realizado conforme o Art. 5º da Resolução CNE/CB nº 4/2009,

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, a legislação orienta quanto à organização dos sistemas de ensino para matrícula e formas de coletas de informações precisas no Censo escolar³⁰, bem como para a

³⁰ III – Diagnóstico da Educação Especial O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais

realização do Atendimento Educacional Especializado e os arranjos internos de cada escola, que deverão, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, § 2º, “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, p. 3). Com essas diretrizes para educação básica, no Art. 3º, em que estão expostos os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.2)

Sendo assim, o contexto educacional precisa buscar novas estratégias que serão indispensáveis para remoção de barreiras nesse espaço e, assim, promover a participação, a acessibilidade ao conhecimento dos estudantes do conteúdo curricular, articulando a Educação Especial de forma transversal, ou seja, perpassando, ou seja, sendo inserida em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos – EJA até o Ensino Superior. Essa garantia vem acompanhada no Art. 13, das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, quais sejam:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 15).

De fato, são necessárias todas essas recomendações para que o AEE tenha condições de iniciar seu funcionamento nas escolas. Entretanto, é preciso tratar da formação do professor para realizar essas funções, confirmadas no Artigo 12 da Resolução CNE/CB nº 4/2009, em que se determina que a formação inicial e continuada destes profissionais

[...] deve ter como base conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos (BRASIL, 2009, p. 3).

Portanto, um paradoxo se instala quando a resolução determina Atendimento Educacional Especializado³¹, haja vista que ainda não fora oferecido curso de pós-graduação *lato sensu* na área das Altas habilidades/Superdotação. E há ainda poucos cursos de extensão específicos para formação de professores nessa área, mesmo que já previsto na LDB/96, atualizada em 2017, no Art. 59, 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” (BRASIL, 1996, p. 19).

Avaliando esse dispositivo da lei, possivelmente não teremos professores especializados atuando no contexto das instituições escolares nas Salas de Recursos Multifuncionais e no contexto da sala de aula comum para esse grupo específico dentro do público da Educação Especial. Revelamos, nesse ponto, a lacuna, ou seja, impedimentos no contexto formativo para processo de identificação.

³¹ O professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial. Ver artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001.

[...] a maioria dos cursos de formação continuada ainda acontece de forma generalista e não responde aos reais interesses e necessidades dos professores, sendo raras as estratégias que estimulam as práticas de pesquisa-intervenção e que colocam o professor na posição de produtor de conhecimento. (FONTES, 2009, p. 66).

Portanto, “o Brasil, em especial, os programas de formação de professores não têm considerado a relevância de preparar o professor para a mediação de um ensino criativo” Neves-Pereira (2004, p. 24). Ainda nesse sentido, encontra-se em nível inferior considerando a população do país, pois, segundo Pérez e Freitas (2011, p. 2011), “a invisibilidade dos alunos com AH/SD 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 – PAH/SD ”.

Continuando com o estudo no campo legal, na Resolução CNE/CB nº 4/2009 percebemos que as atribuições dos professores são generalistas; o foco não abrange os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Entretanto, recorremos às diretrizes da Sala de Recursos Multifuncionais – SEESP/MEC (2006). As atribuições do professor para atuar na sala de recursos para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação possuem especificidades para:

- [...] • garantir o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos;
- promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e de aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular;
- promover ou apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros;
- orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e ou estabelecer parcerias para esse fim, quando se tratar de assuntos especializados (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 34).

Quando analisamos essas atribuições, percebemos que, para atuar nessa perspectiva, o professor precisa ser pesquisador e se envolver com o conhecimento específico em que atua com caráter interativo e interdisciplinar, visando, na prática, contribuir para suplementar o currículo. Além disso, deve apresentar o conhecimento, as técnicas de procedimentos de enriquecimento curricular, entre a sala de aula comum e o AEE. Desse modo, a Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação precisa oferecer:

- estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno;

- oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas de ensino;
- identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos;
- atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica;
- desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população;
- procedimentos de aceleração que possibilite o avanço dos alunos nas séries ou ciclos (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 34).

De acordo com essas atribuições apresentadas, destacamos que a formação dos professores para atuar na Sala de recursos Multifuncionais e no contexto da sala de aula comum não pode ocorrer de forma generalizada, uma vez que ele é visto como principal mediador do processo de ensino e aprendizagem. Os professores

[...] não são preparados nem para o ensino criativo, muito menos para o desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos. A falta de informações gera uma grande quantidade de mitos com relação à criatividade, distanciando os docentes de uma prática pedagógica criativa e transformadora. (PEREIRA, 2007, p. 57).

Esse é um dos desafios para se garantir a inclusão de todos os estudantes no contexto escolar, contudo não desconsideremos o número de estudantes em sala de aula, fator importante, que dificulta ao profissional atender os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem de cada estudante, inclusive os que possuem Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, no

[...] movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. Neste sentido, esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular (VIRGOLIM, 2007, p. 57).

Essas características dos professores e os direitos de cada estudante confirmam o que está descrito na Resolução CNE/CB nº 4/2009, no Art. 12 no inciso VIII: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3).

Pimenta (2000, p. 17) salienta nessa situação que a necessidade de “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando

a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Portanto, percebe-se a necessidade de uma articulação interdisciplinar que procure acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, levando ao professor uma reflexão no que refere às estratégias pedagógicas de ensino que abordam os princípios filosóficos da inclusão educacional, um fator positivo nesse processo formativo. Desse modo, “no paradigma da interdisciplinaridade, a prevalência não está no discurso de uma ou outra especialidade, mas na articulação entre si e na concepção do indivíduo discutida por todas as áreas” Guimarães; Ourofino (2007, p. 60). Essa ação é articulada entre o professor da sala de aula comum da Sala de recursos Multifuncionais, de forma a tomar trabalho pedagógico oferecido pelo atendimento Educacional Especializado

[...] sob o enfoque da inclusão, a equipe interdisciplinar deve elaborar alternativas metodológicas e condições favoráveis para a operacionalização da educação dos alunos, neste caso com altas habilidades/superdotação, buscando uma postura mais investigativa, reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo. A partir de um conjunto de registros, é possível alcançar algumas dimensões subjetivas em relação ao desempenho acadêmico, intelectual, social e emocional do aluno. Faz-se necessário, portanto, que a equipe construa um espaço contínuo de interlocução entre os profissionais na busca de soluções e de novas formas de trabalhar suas práticas educacionais, se fortalecendo para lidar com os impasses do cotidiano do ambiente escolar. É imprescindível que se tenha uma política de formação continuada para os profissionais da equipe, na qual estes tenham um espaço para discutir suas concepções teórico-práticas, evitando viés e noções errôneas sobre este tema, bem como refletir sobre o seu desejo e a sua atuação na equipe, sabendo que o aluno é o foco principal do processo (OUROFINO, 2005, p. 60).

A partir dessas orientações sob o processo formativo dos professores, será possível se basear nas ações interdisciplinares, tendo como desafio a construção de saberes para que possa desempenhar um planejamento com uma prática pedagógica possível, haja vista que “ a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais “ Garcia (2005, p. 34). Sendo assim, não podemos limitar a prática pedagógica às atuações dos professores no contexto da escola. Educação Inclusiva estabelece ao professor de classe regular a organização de atividade, tendo como foco a pesquisa como princípio de formação. Além disso, o professor “deve respeitar as necessidades de seus alunos, oportunizando meios de aprendizagem, a partir de uma reflexão constante sobre sua prática e da busca de suporte no ensino especializado” Fontes (2009, p. 74).

4.4 O Modelo de Enriquecimento Escolar

Recorda-se que as atribuições para atuar no AEE com estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação foram implementadas pelas diretrizes operacionais das Sala de recursos Multifuncionais, nas escolas públicas de todo país, como indicado pelo pesquisador Joseph Renzulli, com o “Modelo de Enriquecimento Escolar”. Esse procedimento, segundo Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 57), é “bastante flexível, o que viabiliza a sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer série ou modalidade de ensino, independente do contexto social”, cujo objetivo é fazer com que o contexto escolar se tornasse um espaço onde

[...] os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Para Renzulli, é papel de toda a comunidade escolar o provimento, a todos os alunos, de oportunidades, recursos e encorajamento para uma produção autônoma, criativa e relevante tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Ele defende, em consonância com outros educadores, que é emergencial, para todas as nações, independente do contexto social, um maior investimento na identificação e no atendimento de pessoas que demonstrem habilidades superiores, a fim de que o potencial humano não seja desperdiçado (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2006, p. 57).

Nesse sentido, o “Modelo de Enriquecimento Escolar” foi idealizado com a finalidade de transformar o contexto escolar de ensino comum em um ambiente possível, para que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação possam desenvolver os seus talentos juntos com seus pares. Assim, pensar nos Três Anéis como metodologia para identificar o estudante, para que possa fazer parte do programa de enriquecimento, ou seja, pelo menos um destes traços (*o envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média em uma ou mais áreas e criatividade*) deve estar presente, em um nível mais acentuado, enquanto os outros poderão ser desenvolvidos no desenrolar do programa.

Portanto, o modelo Triádico de Enriquecimento, no contexto da escola comum, requer o desenvolvimento de atividades de enriquecimento que perpassam etapas, iniciando-se com as atividades de enriquecimento do tipo I, do tipo II e do tipo III. Essas etapas são a base para sua aplicação e devem contar com a participação de todos estudantes da escola, pois essas atividades encorajam a ação produtiva dos estudantes, pois

[...] possibilitam diferentes ações baseadas em interesses e necessidades desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, materiais e recursos. Estas atividades podem ser implementadas tanto na sala de aula regular como nas salas de recursos e programas de atendimento ao aluno com altas

habilidades/superdotação. Elas propiciam a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos, produtos e serviços. O professor tem o papel de facilitador e mediador neste processo (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Portanto, o Modelo é um esquema ou um projeto que a escola comum usa para ajudá-la a construir e/ou montar um objeto ou um plano de trabalho correta e eficientemente. Nessa perspectiva, o Modelo Triádico de Enriquecimento está

[...] baseado em quatro princípios básicos: (a) fornece vários tipos e níveis de enriquecimento a uma parcela maior da população, além dos tradicionais 3 a 5% que geralmente são apontados pelos testes de QI; (b) integrar o programa especial com a sala de aula regular e desenvolver uma relação cooperativa, não-competitiva, entre todos os professores; (c) minimizar a preocupação com o elitismo e as atitudes negativas que frequentemente são expressas em relação aos alunos que participam de programas especiais para superdotados; (d) aperfeiçoar a extensão e a qualidade do enriquecimento para todos os alunos e promover uma radiação da excelência por todo o ambiente escolar (RENZULLI; REIS, 1986, 1997).

A figura 4 do modelo proposto por Renzulli demonstra um viés, onde o funcionamento não é estático e confirma a radiação em todo ambiente da escola e fora dela. Caracteriza, segundo Virgolim (2007), que nesse tipo de enriquecimento escolar, em salas de aula comum e nas Salas de Recursos multifuncionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, atende-se uma perspectiva inclusiva.

Figura 4 – Demonstrativo do Modelo Triádico de Enriquecimento segundo Renzulli Reis (1997)



Fonte: Renzulli Reis (1997, p. 14).

As atividades gerais de exploração de enriquecimento do tipo I precisam discutir assuntos de interesses dos estudantes que ainda não foram explorados na escola. São atividades

ou experiências que exponham os estudantes a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, questões, ocupações, hobbies, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são contemplados pelo currículo do ensino regular.

Os objetivos das atividades de exploração do enriquecimento do tipo I são relacionados a:

- a) Expandir e enriquecer a experiência de TODOS os estudantes da sala de aula comum ou da escola;
- b) Estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III (individuais ou em pequenos grupos);
- c) Dar aos professores direções para decidirem sobre atividades do tipo II que devem ser selecionadas para um grupo particular de estudantes.

Nessa atividade, a proposta de “como fazer” se relaciona na apresentação de filmes e *softwares* educativos, discussão e debate de temas contemporâneos diversos, propõe-se a oferecer para todos os estudantes minicursos, oficinas, palestras, excursões, visitas a museus, enfim, realizar passeios exploratórios e, a partir dessa prática, iniciar a observação e separar em grupos de interesses.

De acordo com Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), nas atividades de “treinamento” do enriquecimento do tipo II, tem-se como objetivo desenvolver habilidades de pensamento criativo, lógico, crítico e de solução de problemas. Cabe-lhe o desafio de desenvolver processos afetivos: sensibilidade, apreciação, valoração; desenvolver habilidades de pesquisa; desenvolver habilidades de como “aprender a aprender”; desenvolver habilidades para o uso apropriado e em níveis avançados de referências; desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de maximizar o impacto do produto para cada tipo de audiência.

Ademais, promover o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior e criativo, habilidades específicas, organização do trabalho intelectual e processos relacionados ao desenvolvimento interpessoal, cognitivo, afetivo e social. Nessa atividade tipo II, os estudantes são provocados a responder ao “como fazer” a partir de elaboração de roteiros de trabalhos, técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registros; Técnicas de desenvolvimento de comunicações orais, escritas e gestuais e uso de tecnologias; Técnicas de resolução de problemas; Técnicas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, esculturas, experimentos e outros.

Segundo a autora, as atividades de enriquecimento do tipo III podem acontecer de forma individual ou em pequenos grupos. Nessa etapa, os estudantes se tornam “especialistas” por meio de atividades investigativas de primeira mão, usando habilidades autênticas de pesquisa e

produtos criativos são compartilhados. Nessa fase investigação e produção, o estudante assume o papel de “aprendiz de primeira mão” e “produtor de conhecimento”; ele deve pensar, sentir, agir e produzir como um profissional da área. Os objetivos de enriquecimento do tipo III estão dispostos de modo que os sujeitos com AHS possam:

- a) Adquirir nível avançado de entendimento de conteúdo e/ou processos autosseleccionados, sendo impulsionados a aplicá-los em: área específica, problema “real” ou estudos interdisciplinares;
- b) Desenvolver produtos autênticos que causem impacto em audiência específica;
- c) Desenvolver habilidades de estudo e aprendizagem auto direcionados: planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento do tempo, tomada de decisão e autoavaliação;
- d) Desenvolver altos níveis de envolvimento com a tarefa, autoconfiança e criatividade;
- e) Aprender a interagir de forma efetiva, criativa e afetiva com colegas, professores, profissionais e especialistas envolvidos no processo.

Essa etapa de atividade de enriquecimento do tipo III é voltada para:

- a) Os estudantes que se destacaram pelos temas explorados nas etapas do enriquecimento do tipo I e II e tiveram interesse em “como fazer” projetos coletivos e individuais;
- b) Grupos de pesquisa e áreas de estudos específicos;
- c) Feiras e mostras de trabalhos investigativos;
- d) Pesquisas, álbuns, produções intelectuais, filmes, pôsteres, terrários, apresentações e outros de escolha pessoal do estudante.

Nessa etapa, os estudantes finalizarão suas pesquisas e produções de uma apresentação dos resultados obtidos pelos grupos, que, de acordo com Renzulli e Reis (2000) chama-se de audiência real. Poderá acontecer no espaço da escola com a participação de todos os estudantes em exposição de artes, noite de autógrafo, produções tecnológicas, soluções para resolver problemas ambientais etc.; enfim, as produções dependerão da área de interesse dos estudantes.

Contudo, para colocar em prática as atividades de enriquecimento, o mais importante está alocado na atividade do tipo I (Exploração), na qual o professor fica atento às habilidades, às curiosidades e às atitudes de cada estudante. Com essa atividade, a escola conseguirá identificar aqueles com mais facilidade. Os estudantes que se destacarem em alguma área do conhecimento são tomados para observação, pois há indicativos de que eles possuem alguma habilidade específica que poderá ser potencializada. Dessa maneira, o período de exploração de

cada tema, oferecido para todos da escola, torna-se o ponto de partida para tirar do anonimato os estudantes com altas habilidade/superdotação, pois, para

[...] implementação das atividades de enriquecimento é necessário, inicialmente, identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observe os alunos, dê oportunidade para eles se expressarem, crie e utilize instrumentos que permitam o registro de suas habilidades, interesses e necessidades. Fique sempre atento ao potencial de seus alunos. Outra estratégia é ouvir os próprios alunos a respeito de seus hobbies, sonhos, o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007. p. 60).

Esse Modelo de Enriquecimento Escolar pode ser praticado em qualquer escola, pois se trata de uma metodologia que não exige transformações significativas na estrutura da escola. É nesse espaço que a “capacidade e o talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado” Guenther (2006a, p. 31).

Nesse sentido, é responsabilidade da escola dar oportunidades para que os estudantes talentosos possam manifestar seu potencial oculto, desenvolver sua criatividade e tornarem-se realizados emocionalmente, “assumindo que experiências de enriquecimento escolar poderão acontecer tanto na sala de recursos quanto na sala de aula regular, este Modelo considera, potencialmente, todos os alunos” Virgolim (2007, 57). Contudo, para ser colocado em prática, essa demanda sugere que o professor diversifique a prática pedagógica para que possa:

- Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática;
- Oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados;
- Estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas;
- Promover o crescimento auto orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo;
- Criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos;
- Implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre as atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos;
- Criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 35).

Portanto, o modelo está de acordo com a tríade dos Três Anéis e tem como objetivo “tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Este modelo é bastante democrático e pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar” Chagas; Maia-Pinto; Pereira (2006, p. 57).

Assim, para colocar em prática o “Modelo de Enriquecimento Escolar”, é importante seguir algumas orientações, no sentido de buscar, segundo Chagas, Maia-Pinto e Pereira, (2007, p. 57), “a adesão da maioria dos atores escolares e de facilitar possíveis modificações da estrutura escolar, em termos de grade horária, projeto político pedagógico, entre outros”, como é o exemplo sugerido pelas autoras:

(1) Construção de consenso entre a equipe de direção e os professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo; (2) Envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua posterior inserção na proposta pedagógica da escola; (3) Estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com a implementação do modelo; (4) Formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades – semanal, mensal e anual –, divulgação das atividades planejadas, agendamento de encontros para estudo e discussão em grupos de professores, pais e alunos e avaliação do processo de implementação; (5) Formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Mesmo que o modelo se mostre bastante democrático em sua estrutura, colocamos em evidência a necessidade de se oferecer uma formação dos professores que atuarão no foco desses saberes na sala de recursos multifuncionais. Isso porque o modelo Triádico de Enriquecimento recomenda que as atividades de enriquecimento sejam de três tipos: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III, de modo a serem a base para sua aplicação com a participação de todos estudantes da escola, pois essas atividades encorajam a ação produtiva dos estudantes, uma vez

[...] que possibilitam diferentes ações baseadas em interesses e necessidades desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, materiais e recursos. Estas atividades podem ser implementadas tanto na sala de aula regular como nas salas de recursos e programas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Elas propiciam a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos, produtos e serviços. O professor tem o papel de facilitador e mediador neste processo (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Nesse sentido, ao se implementarem programas de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, há que se tomarem as principais modalidades a serem utilizadas, apresentadas sob uma nomenclatura geral – *agrupamento, aceleração e enriquecimento*. Para fazer essa exposição, baseamo-nos na proposta de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998), que apresentam uma síntese das modalidades disponíveis a seguir.

4.5 Desafios para escolarização de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado

O desafio se coloca quando se propõe, em consonância com os ideais de uma política para atender os estudantes que apresentem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, proporcionar reflexões, ampliar conhecimentos específicos e ações, tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, ou seja, aproximar os elementos da prática rotineira aos da pesquisa científica junto à comunidade envolvida na área das Altas Habilidades/Superdotação. Estreitar os vínculos com as escolas regulares desenvolvendo e orientando multiplicadores para identificação e escolarização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é um dos maiores objetivos quando propomos o reconhecimento de um estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Nessa perspectiva, este detalhamento tem por objetivo, a partir das características de estudantes que apresentam Altas Habilidade/Superdotação, bem como dos instrumentais de identificação para implantação do serviço de Atendimento Educacional Especializado, complementar a proposta de Pérez (2012, p. 12), que se “fundamenta nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos”.

Assim sendo, nesses ambientes há que se ampliar a visão dos profissionais para trabalhar com a diferença humana e ter condição de diversificar a prática diária e, com isso, desenvolver seu estilo para investigação a respeito das especificidades de seus estudantes, adotando, contudo, uma postura de professor pesquisador. Apesar dos avanços, analisamos que a realidade desse público é invisível acerca da categoria estudante com Altas Habilidades/Superdotação no ambiente escolar, ou seja, são pessoas que, mal compreendidas, recebem intervenções inapropriadas, não tendo suas especificidades atendidas. De acordo com

[...] a “permanência” deve ser sempre acompanhada do adjetivo “bem-sucedida”, porque, especialmente no que se refere ao aluno com AH/SD, que

será o outro filtro que conduzirá essa análise, não é o acesso, o ingresso ou a permanência simples e pura que impede a inclusão desse aluno, mas a qualidade dessa permanência. Se apenas o acesso, o ingresso e a permanência na escola fossem garantia de inclusão, a grande maioria dos milhões de brasileiros com AH/SD que hoje, literalmente, “passa pela escola” (quando não a abandonam), não formaria esse exército de crianças/adolescentes/adultos-fantasmas, obrigados a se adaptarem a um ensino medíocre (ou a revoltar-se contra ele); a terem suas potencialidades ofuscadas. Amordaçadas ou extintas, até, a serem discriminados e, muitas vezes, ridicularizados pelo seu comportamento e, em muitos casos, a serem até medicados para sanar patologias que não possuem (PÉREZ, 2006, p. 152-153).

Partindo desse princípio, e na tentativa de compreender essa problemática, destacamos a importância para que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação seja identificado, reconhecido em suas potencialidades e necessidades e encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, em razão da dificuldade de identificação, esses estudantes não são percebidos no contexto escolar. De acordo com Ourofino e Guimarães (2007, p. 50), “podem apresentar alguma condição associada que camuflam suas reais potencialidades, como o caso dos alunos com dupla excepcionalidade”, sendo necessário discutir qual concepção possuem os gestores e educadores a respeito desses estudantes. É o que destaca Alencar, (1993, p. 88), que “a educação do superdotado continua a encontrar fortes resistências por parte de diretores de escola, professores e autoridades, que não se veem sensibilizados para as necessidades desse grupo de alunos”.

Assim, para que de fato atenda às necessidades e especificidades desse público em específico, com a possibilidade de, segundo Virgolim, (2007, p. 17), “reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos em desenvolvimento ou em potencial nas diversas áreas do saber humano é, afinal, responsabilidade de todos: família, escola e sociedade”. Como proposta de trabalho, há que se ter como princípio fundamental a formação e a informação, visando que os profissionais do contexto escolar possam identificar esse público em específico e valorizar suas potencialidades, oferecendo o reconhecimento que lhes é devido. Por conseguinte, para além

[...] das características do aluno é primordial o estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado, em sala de aula, implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados, por meio da capacitação de professores, adaptações curriculares significativas e a criação de novos espaços inclusivos que abarquem os mais variados estilos de aprendizagem (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 50).

Contudo, ainda que seja um trabalho complexo e difícil, a proposta do pesquisador dessa área deverá continuar a discutir e a experimentar as diversas formas de construir processo de identificação de estudante com Altas habilidades/Superdotação, para, munidos de informações

sobre o estudante que apresenta habilidade acima da média, criatividade e motivação ou foco muito profundo em algo que tem interesse, projetar suas ações futuras na instituição visando contribuir com o desenvolvimento desses estudantes.

O alto potencial favorece a orientação da prática pedagógica, bem como a prática docente quanto à organização didática, metodológica e o planejamento de aula. Ainda assim, há necessidade de se estabelecer uma prática de pesquisa para selecionar estratégias de ensino e procedimentos diversificados, no cotidiano escolar durante as aulas e/ou no processo avaliativo, favorecendo as condições de desenvolvimento e desempenho no contexto escolar desses estudantes.

De acordo com Renzulli, (1986, p. 5), o objetivo de conhecer a respeito do estudante superdotado é “fornecer aos jovens oportunidades máximas de auto realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente”. Caso o poder público não tenha ações efetivas, muitos serão identificados com problemas de comportamento e seu potencial de pessoas extremamente criativas será silenciado pelo sistema de ensino. “Evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessárias ao desenvolvimento sadio e apropriado, são as grandes tarefas da educação” Guenther (2000, p. 31).

Nesse sentido, segundo Winner, (1998, p. 18), o Brasil tem feito muito pouco para aproveitar os potenciais dos desses estudantes, pois “poderiam objetar que este é um tópico elitista com pouca relevância neste momento de aguda desigualdade econômica, violência e crise educacional”. Ressaltamos que os superdotados, uma vez identificados, podem se tornar uma força social e mudar a realidade de questões complexas, como relacionadas a temas mundiais. Contudo, “a facilidade com que o potencial humano pode ser desperdiçado, permanecer dormente e não desenvolvida, mediocritizar-se, ou simplesmente estiolar-se e perder-se, ao nível dos indivíduos é assustadora” Guenther (2000, p. 16); porém, quando bem aproveitados, geram resultados notáveis para a sociedade. Por isso é preciso de acordo com o quadro 6 incluir no contexto educacional atividades de enriquecimento educacional.

Quadro 6 – Demonstrativo de Atividades de um Programa de contexto escolar enriquecido, segundo Pérez, Rodríguez e Fernández (1998)

ATIVIDADES DE UM PROGRAMA DE CONTEXTO ENRIQUECIDO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incluir, no currículo regular, programas de ensino, pensamento produtivo e crítico; ❖ Promover projetos independentes, individuais e em pequenos grupos; ❖ Desenvolver atividades de exploração em diferentes áreas do conhecimento; ❖ Organizar atividades baseadas nos interesses dos alunos; ❖ Resolver problemas reais e antecipar problemas futuros; ❖ Implementar oficina de invenções; ❖ Realizar concursos de ciências, letras, artes visuais e plásticas; ❖ Oferecer aulas de música, interpretação ou artes visuais; ❖ Realizar colóquios com especialistas; ❖ Desenvolver estudos aprofundados sobre temas específicos; ❖ Realizar adaptações curriculares; ❖ Desenvolver projetos de investigação; ❖ Participar em programas extracurriculares.

Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p.56)

Podemos destacar que o desperdício de talentos é advindo dos obstáculos que impedem a identificação. A observação permite uma discussão e uma análise sobre uma proposta interdisciplinar para o contexto escolar, tendo como princípio orientador o sugerido nas legislações, a qual tem como prerrogativa um discurso que visa à transcendência³² dos conhecimentos de conteúdos curriculares para além dos muros das escolas. Contudo, estima-se que

[...] 3% da população são diamantes em meio ao cascalho e ao cristal. E que são ignorados pela escola pública do Brasil, onde devem ser “integrados” aos demais, quando em outros países eles merecem uma atenção especial. Os talentosos são impedidos de desabrochar no tipo de escola pública no Brasil e por isso “desajustam-se ou fingem ser medíocres, a fim de evitar conflitos e embaraços. São diamantes descartados. Jogamos no lixo essa matéria-prima que é uma propriedade pública e ninguém tem o direito de desperdiçá-lo” (CASTRO, 2008, p. 22).

O problema é que a sociedade chegou a um determinado período em que a aprendizagem e o conhecimento são fragmentados. A humanidade não tem condições de solucionar questões complexas, relacionando, por exemplo, a economia, a política, às questões do meio ambiente, utilizando apenas os saberes de uma única ciência. É preciso romper com os limites desses

³² Transcendência é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizadas para outras situações. Exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente à situação, de modo a estendê-la para outros contextos Souza (2003, p. 47).

saberes, ter uma nova concepção de ciência, não isolada e cada vez mais especializada, mas de ciências que dialoguem umas com as outras, pois o que

[...] se faz, em educação, é diretamente relacionado ao que se sabe sobre o tema, área ou situação. Para desenvolver capacidades e talentos pela educação esse é um grande problema: se sabe-se pouco, faz-se pouco; sabe-se mal, faz-se mal. Embora “saber” não seja uma garantia de ação, sem dúvida as dimensões dos fazeres refletem os saberes, ou a falta deles (GUENTHER, 2010, p. 314).

Portanto, ficar atento à abordagem educacional, adquirir sensibilidade e atitudes que possam auxiliar os estudantes que possuem traços típicos e algumas características identificadas na superdotação é de suma importância e um grande desafio. Nesse sentido, a superdotação está ganhando espaço e supera aos poucos a ideia do aspecto acadêmico, de que no imaginário educacional o estudante é bom em tudo.

Já se admite que, conforme Virgolim, (2007, p.28), esses estudantes “apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados”, pois as áreas de conhecimento em que eles possam se sobressair não se limita apenas ao desempenho acadêmico. Portanto, ampliar as propostas interdisciplinares requer uma mudança de atitude em relação à concepção de aprendizagem dentro de um currículo sem hierarquia e diálogo com todos da escola, pois nessa metodologia, conforme Foucault (2013, p. 220), “um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”.

Assim, o estudante poderá ter de fato acessibilidade ao conhecimento e ser capaz de fazer conexões e se relacionar com outros saberes. Conforme Morin (2008, p. 26), são os “grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permite articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo”.

Nessa direção, acreditamos que o papel da escola está fundamentado nessa perspectiva, de uma proposta interdisciplinar utilizada como “linha de fuga”, sendo uma ação que explora proposições e alternativas para situações já concretizadas e cristalizadas, ou seja, desafiar uma prática que está posta em “movimentos de desterritorialização e desestratificação”³³.

³³ Em qualquer coisa há linhas de articulação ou de segmentaridade, estratos, territorialidades; mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e de desestratificação” O Estado, as instituições, a política em geral para manipular os conjuntos molares ou os segmentos duros têm de se infiltrar através da molecularização, da segmentaridade flexível e da micropolítica. A linha de fuga é uma realidade, e não uma linha imaginária, é ativa e

É possível desenvolver, alinhar a uma prática que “dê conta” de atender essas especificidades, pois esses indicativos são importantes para que os professores e a equipe do contexto escolar possam, de forma interdisciplinar, “contribuir para desenvolver o talento e o potencial dos filhos desde tenra idade, tendo em mente que o ambiente é o principal promotor das capacidades superiores que um dia vão desabrochar de forma plena” Virgolim (2007, p. 11).

Sobre a importância dessa prática, orienta-se que há que se iniciar o mais cedo possível, uma vez que “a imaginação não tenha sido rejeitada e reprimida. Mesmo na pré-escola, a ênfase tem sido cada vez mais no sentido de se transmitir informações factuais, e o espaço para o jogo e para a brincadeira vem se reduzindo de uma forma significativa” Alencar (1992, p. 77).

Contudo, é fundamental que os professores despertem para o reconhecimento das necessidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e, de fato, ofertem “atividades de ensino que privilegiem o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, é necessário que ele domine, de modo incontestável, os conhecimentos construídos sobre estratégias de ensino e fomento do potencial criativo no contexto escolar” Neves-Pereira (2007, p. 28), que são definidas pela abordagem educacional. O domínio perpassa práticas pedagógicas diversificadas, que visam atender as áreas cognitivas, acadêmicas, afetivas e sociais em um planejamento garantido no Projeto Político Pedagógico – PPP, cujos atendimentos nessas áreas e assessoria a esse estudante no contexto escolar tornam necessário

[...] um professor sensível às características peculiares do superdotado pode reservar um momento em suas aulas para que a criança ou o jovem possam se expressar com mais liberdade, falar sobre suas dificuldades, temores e dúvidas. Muitas vezes, ao compartilhar suas emoções, o jovem percebe que elas são comuns aos outros colegas, e que cada um tem uma forma diferente de lidar com estas características e emoções (FLEITH, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva, apresentamos, também, o convívio familiar, como parceiro no processo de identificação que, juntamente com os professores, torna-se influente no desenvolvimento do potencial desses estudantes. Assim, criam-se condições de compreender melhor suas necessidades e especificidades, pois, para o professor, de “fato, ofertar atividades de ensino que privilegiem o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, é necessário que ele domine, de modo incontestável, os conhecimentos construídos sobre estratégias de ensino

resistente, e é através delas que o indivíduo se opõe ao poder de Estado. Também “um grupo, um indivíduo funciona ele próprio como linha de fuga; cria-a em vez de a seguir”, tornando essa linha de fuga uma resistência aos poderes molares, e por consequência também aos poderes moleculares, por onde se infiltram os poderes políticos e governamentais (DELEUZE; GUATTARI, 2006).

e fomento do potencial criativo no contexto escolar” Fleith (2006, p. 28). Portanto, uma prática pedagógica que atende as especificidades desses estudantes deverá estar alinhada a um conhecimento acessível às características individuais, em que se torne possível trabalhar com estratégias diversificadas e levem à participação no processo de aprendizagem. Dessa maneira, reconhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes fornece ao professor informações que o possibilita aprimorar o modo como ensina, e

[...] somente de posse desta ampla gama de conhecimentos específicos é que ele poderá trabalhar de forma mais eficaz com o desenvolvimento do potencial criador em sala de aula. Estudar, ler, investigar, pesquisar, conhecer sobre criatividade e seus modos de promoção é indispensável para o professor (FLEITH, 2007, p. 28).

A reflexão sobre as estratégias que ajudam o professor no processo de ensino e aprendizagem aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação aliada às práticas da observação e mediação são procedimentos que podem auxiliar os docentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico capaz de desenvolver as potencialidades e habilidades criativas deste grupo de estudantes em específico. Contudo, promover a criatividade em sala de aula demanda algumas medidas, tais como:

[...] (1) a formação do professor capaz de ofertar ensino criativo e; (2) a construção de estratégias que facilitem a promoção da criatividade do aluno em sala de aula. (3) um professor apto a desenvolver criatividade em seus alunos deve ter uma formação específica nesta área. (4) o professor torna-se mais apto a desenvolver criatividade em sala de aula quando este conceito, efetivamente, faz parte de sua história pessoal e cultural. (5) muitas vezes, o professor pode enganar-se com relação a sua própria prática e não perceber que está atuando no sentido oposto ao desejado, isto é, ao invés de promover criatividade ele inibe sua expressão. (6) preparar um professor para a promoção de um ensino criativo não consiste apenas em prover conhecimentos acerca da criatividade, mas, principalmente, dotá-lo de múltiplos saberes. Autoconhecimento e reflexão sobre a própria prática também são elementos indispensáveis (FLEITH, 2006, p. 28).

Portanto, a “criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo” Alencar (1995, p. 13). Entendida dessa forma, consideramos aproximar ainda mais a formação do professor para que ele seja capaz de contribuir com o ensino e a aprendizagem de forma criativa. Desse modo, não podem faltar em sua formação

[...] conhecimentos gerais sobre a criatividade e sua promoção em sala de aula; Formação específica em conteúdos sobre criatividade, seus processos e

estratégias de promoção; Familiaridade com crenças, valores e hábitos culturais que priorizem a expressão criativa; Clareza sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à criatividade e domínio das estratégias de promoção da expressão criativa; Domínio de saberes interdisciplinares, investimento em processos de autoconhecimento e reflexão sobre a própria prática (ALENCAR, 1995. p. 29).

Frente a essa característica, é de suma importância buscar de fato o que educação inclusiva propõe, garantindo o atendimento de cada estudante, reconhecendo e atendendo suas necessidades. Recomenda-se, portanto, que o Atendimento Educacional Especializado suplementar garanta o enriquecimento, a flexibilização e a adaptação curricular, bem como os processos didáticos específicos, os procedimentos de avaliação e as abordagens de metodologias de ensino adequadas. Diante dessas necessidades, proporcionar o apoio pedagógico especializado, tanto para sala de aula comum, como para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, identificar as habilidades e os talentos dos estudantes é assegurar condições para seu pleno desenvolvimento, “para diminuir o tremendo desperdício de potencial humano, que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e sociedade brasileira” Alencar (2017, p. 38). Assim, ficam evidentes as competências a serem desenvolvidas pelos professores, por isso são importantes e necessárias políticas públicas que assegurem a formação continuada do professor, bem como as políticas educacionais que garantam a qualidade e a acessibilidade ao conhecimento, visando ao destaque desses estudantes.

Por isso, os estudantes com indicadores com Altas Habilidades/Superdotação necessitam ser identificados, suas particularidades devem ser atendidas de forma individualizada e especializada no contexto das escolas, sendo este “o lugar destes alunos, cidadãos como os demais e que têm direito à educação de qualidade e de alto nível”. Assim, toda formação continuada de professores norteada com os princípios da inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação destaca que esses estudantes também apresentam necessidades especiais.

SEÇÃO IV

5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Persistem barreiras e preconceitos para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, deve ser pela complexidade e pela dificuldade na interpretação destas questões, diretamente relacionadas à formação dos professores e dos gestores da educação (DELOU, 2007, p. 39).

Nossa discussão perpassa as contradições e os desafios que as diretrizes desenham nas políticas para formação continuada de professores. Trata-se de um tema fundamental, uma vez que transita praticamente em todos os planos de governo e nas políticas educacionais, principalmente nas esferas estaduais e municipais, mantendo um discurso preocupado em atender a uma perspectiva inclusiva.

Ademais, as políticas de formação continuada visam à qualificação de professores que vem sendo evidenciada, conforme Tardif (2002, p. 177), “como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem”. Resignificar a prática é o discurso que está contido nos pareceres da resolução do CNE 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesse paralelo, entre a disponibilidade de aprendizagem e a predisposição dos professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, abordamos a importância da formação continuada para atender numa perspectiva inclusiva aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, que ainda são pouco conhecidos no contexto educacional, mesmo que o país apresente, em sua trajetória política, inúmeros dispositivos legais, como foi considerado à luz do percurso histórico (quadro 3), sinalizando a preocupação com esse estudante.

5.1 Políticas Educacionais e seus dispositivos de fomento para formação de professores na perspectiva inclusiva aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

As orientações contidas nos Artigos 63 e 67 da LDB, 9.394/96, preveem a criação de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e a “[...] promoção da valorização dos profissionais da educação”. [...]” (BRASIL, 1996, p.43-44). Em seu Art. 80, a LDB determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada

[...] § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996, p. 50).

A Educação a distância faz parte das mudanças ocorridas na educação nos últimos anos. Também compõe esse contexto a formação de professores, que aparece como discurso relacionado à promoção da qualidade e da equidade³⁴, referendando uma pauta da agenda internacional que influencia as políticas nacionais, sustentadas pelo interesse em superar a baixa qualidade dos resultados educacionais brasileiros. Contudo, nossas discussões ampliam e abrangem o professor e sua atuação na perspectiva inclusiva. Segundo Oliveira, (2007, p. 217), uma das barreiras para se realizar a prática inclusiva está na “falta de ‘preparação’ do professor, que tem sido fator, inclusive, de rejeição à implantação da educação inclusiva nas escolas”. Servindo como ponto de partida, é expressiva a quantidade de profissionais da área de educação, que estão atuando sem uma boa qualificação, pois

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (GATTI, 2008, p. 58).

Dessa forma, a formação continuada é o alvo de políticas da formação de professores, sendo esta ação estruturada como reforma da educação para atualizar e qualificar os professores, inclusive com um plano de carreira no magistério. Contudo, apesar da análise de Gatti (2008)

³⁴ Equidade é uma forma justa da aplicação do Direito, porque é adaptada à regra, a uma situação existente, onde são observados os critérios de igualdade e de justiça. A equidade não somente interpreta a lei, como evita que a aplicação da lei possa, em alguns casos, prejudicar alguns indivíduos, já que toda a interpretação da justiça deve tender para o justo, para a medida do possível, suplementando a lei preenchendo os vazios encontrados nela. O uso da equidade tem de ser disposto conforme o conteúdo expresso da norma, levando em conta a moral social vigente, o regime político do Estado e os princípios gerais do Direito. A equidade em síntese, completa o que a justiça não alcança, fazendo com que a aplicação das leis não se torne muito rígida, onde poderia prejudicar alguns casos específicos onde a lei não alcança. Disponível em: <https://www.significados.com.br/equidade/>

de dez anos atrás, o cenário atual da formação de professores no país ainda precisa ser ressignificado, pois considera que o profissional docente

[...] da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo (GATTI, 2013, p. 56).

Nesse sentido, ainda sob os comandos do movimento da Educação para Todos, em 2007 os Projetos Educar na Diversidade propõem formação continuada para professores para que, diante dos programas de qualificação em serviço, pudessem atender aos estudantes excluídos do seu direito de aprender. Assim, os projetos visavam

[...] contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social. Para garantir a disseminação nacional das políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras, a Secretaria de Educação Especial/MEC produzirá e publicará materiais baseados na experiência brasileira que subsidiarão as secretarias de educação e as escolas de todo o país na implementação de ações que garantirão a sustentabilidade (BRASIL, 2007, p. 15).

Então, os objetivos recomendados no Projeto Brasileiro “Educar na Diversidade³⁵”, em 2007, estão de acordo com os princípios filosóficos que orientam o Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em que as instituições escolares devem matricular todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais, mais ativa e participativa (UNESCO,

³⁵ Objetiva a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Criado em 2003, o Programa conta, em 2011, com a adesão de 168 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores. Anualmente é realizado seminário nacional de formação dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município-polo, contemplando a totalidade dos municípios brasileiros. A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Os municípios-polos apresentam a demanda de cursos presenciais, 40 horas, ofertando vagas às redes de ensino de sua abrangência. Na edição/2010, foram aprovados os planos de trabalho, contemplando 19 mil cursistas. De 2004 a 2011, registra-se a formação de 163.815 professores.

1994). Para construir estratégias diversificadas a fim de promover o ensino e a aprendizagem, o professor em formação, de acordo com os princípios de uma prática inclusiva, precisa:

- ter altas expectativas quanto à contribuição que todos podem oferecer ao grupo: expectativa alta quanto à capacidade de aprender e contribuir para a aprendizagem do colega gera um ambiente positivo favorece o desenvolvimento da autoestima.
- valorizar o conhecimento e contribuição de todos os participantes e oferecer comentários positivos e construtivos: é importante evitar situações nas quais são emitidos juízos negativos que impliquem desclassificação. Quando houver discordância ou conflito entre membros do grupo, o facilitador da oficina ou o docente deve adotar uma atitude de respeito, mediação e conciliação.
- ouvir atentamente as opiniões de todos e ajudar os integrantes do grupo a expressarem sem temor suas ideias: para fomentar a participação, é preciso que o facilitador considere e aprecie as perguntas, sugestões, opiniões e comentários de todos os integrantes do grupo.
- estimular os participantes a assumir riscos em sua aprendizagem: é uma forma de transmitir segurança e ânimo no desenvolvimento das atividades.
- divertir-se: a aprendizagem não precisa ser um processo difícil ou desagradável, ao contrário, deve constituir um entretenimento através da utilização de estratégias participativas, interessantes e desafiadoras para todos.
- possibilitar a escolha: dentre várias atividades propostas, os participantes devem poder escolher aquelas que mais correspondam às suas expectativas, ritmos e estilos de aprendizagem.
- organizar o espaço físico de modo a criar um ambiente agradável que favoreça a interação, participação e a colaboração entre os pares (BRASIL, 2007, p. 28).

Projetar políticas educacionais de formação de professores conforme os princípios de uma prática inclusiva, na visão do Projeto Brasileiro “Educar na Diversidade”, requer consciência política, concepção de Educação Especial³⁶, bem como o conceito dos estudantes³⁷ que são atendidos por essa modalidade de ensino. Essa perspectiva coloca desafios para o professor, no sentido de modificar sua prática pedagógica, além de os tornar responsáveis por

³⁶ A educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

³⁷ “Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. 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**” (BRASIL, 2009, p. 1. Destaque nosso).

criar condições para que todos se desenvolvam, haja vista que a promoção provém de interesses pouco relacionados de fato com a qualidade³⁸, bem como com a concepção de diversidade, que,

[...] nesse contexto ardiloso é que as políticas públicas educacionais, ao assumir o discurso da diversidade em detrimento ao da diferença, contribuem para a manutenção da situação, trabalhando a favor de um grupo privilegiado em detrimento da luta pelo reconhecimento da diferença e do direito de se aprender e valorizar as especificidades (SILVA, 2006, p.71)

As implicações na prática e a consideração ao bem-estar do ser humano ainda estão sob o discurso no qual se fundamenta na perspectiva de “contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade” (BRASIL, 2006a, p. 15).

Nesse sentido, segundo Virgolim, (2007, p. 10), o estudante com Altas Habilidades/Superdotação “é ainda pouco discutido em nossas universidades, o que produz uma lacuna na formação dos professores.” Confirmando as discussões de garantia de direitos, segundo Silva (2006, p. 69), “a diversidade vem contemplar bem o discurso de quem não tem interesse em perder a hegemonia do poder, uma vez que serve para mascarar a diferença mantendo um discurso de que todos estão sendo atendidos em suas especificidades”.

E, assim, para as autoras Freitas e Pérez (2010, p. 10), quando esses alunos não são reconhecidos e estimulados, podem adaptar-se ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados. Por que ainda hoje os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação não são identificados e suas especificidades não são reconhecidas, apresentando fracassos na escolarização?

Diferentes legislações tratam do atendimento para esses estudantes. A mais recente delas é uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 2015, que inclui um artigo que obriga Estados, Distrito Federal e municípios a estabelecerem “diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na superior, de alunos com Altas Habilidades/Superdotação”. A Lei nº 13.234/15 dispõe em seu Art. 1º sobre a

³⁸ Entende-se, neste estudo, que qualidade na educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura (GATTI, 2006, p. 3).

[...] identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015, p. 1).

Desde a divulgação dessa lei, ainda temos poucos resultados que sinalizam a execução e as suas recomendações, pois, de acordo com os dados do Inep/2016, houve 15.995 matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em todo o país. Ainda temos muitos desafios nessa área, como identificar esses alunos, segundo a secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. “A falta de identificação interfere muito no processo de aprendizagem e, muitas vezes, eles são tidos como hiperativos ou desinteressados, com casos de repetência e até de evasão escolar, uma vez que não encontram o apoio de que precisam no ambiente escolar” (BRASIL, 2017).

A criação dessa lei ocorreu no governo da presidente Dilma Rousseff e foi de iniciativa Paulo Paim e do senador Marcelo Crivella. Teve objetivo fomentar o cumprimento de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes.

Analisar o paradigma da educação inclusiva no momento atual é convidar para uma análise a respeito de nós e de como compreendemos essa concepção; expressões de potencialidades, habilidades, tendo em vista que as duas assemelham-se e podem estar carregadas de crendices envolvidas e mitos sobre essas pessoas.

A reflexão fica mais evidente quando analisamos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e os que apresentam alguma deficiência no contexto escolar, pois, a princípio, não se procura atender e/ou incentivar seus potenciais e suas competências e capacidades. Assim, descrever e defender inclusão

[...] como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades. A inclusão decorre das possibilidades de se conseguirem progressos significativos de todos os alunos nas escolas comuns por meio da adoção de novas práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 9).

Não perdemos de vista o enunciado e/ou o termo inclusão e a construção de escolas inclusivas que, nos últimos anos, vem sendo disseminado e a cada dia se fortalecendo e se

tornando diluído em toda a sociedade, principalmente no contexto escolar. É uma referência mesclada

[...] de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2013, p. 110-111).

Nesse sentido, o termo inclusão é uma perspectiva de um novo paradigma educacional, criado na década de 1990 em meio aos acordos assinalados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, pela Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais³⁹: acesso e qualidade⁴⁰, em que vários países signatários foram levados a pensar suas políticas educacionais de educação inclusiva sob uma única perspectiva filosófica, sob a lógica do discurso neoliberal⁴¹. Dessa maneira, esse termo logo se diluiu na sociedade, tomou forma e, mesmo que não atenda seus princípios norteadores, já está subjetivado em nosso meio.

Trata-se de um período marcado por mudança em prol de um avanço da lucratividade, que muito tempo se fazia estagnada. Foi apresentado novamente, por meio das legislações, com “nova roupagem”, sustentado pelos interesses econômicos, o que, de acordo com Foucault, (2004b, p.152), funciona com uma “prática de governo na sociedade moderna, ” que instala novas reformas para educação, sendo o paradigma da inclusão a nova roupagem utilizada naquele momento. Conforme Bueno (2006, 2008), esse novo modelo atua em favor dos mecanismos neoliberais, revelando a influência nas políticas educacionais:

[...] neoliberalismo enquanto abordagem política tem suas raízes na teoria do estado formulada a partir do século XVII e expressa o ideário liberal clássico no qual o estado burguês passa a incorporar, com maior legitimidade, a

³⁹ Termo necessidades educacionais especiais utilizado naquele período de promulgação pela declaração de Salamanca (1994) para identificar estudantes que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem; marcada por inúmeras circunstâncias, essa minoria não teve acesso à escola e ao conhecimento escolar, inclusive os estudantes que apresentam deficiência e alta habilidades/superdotação.

⁴⁰ Conferência realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, promovida pela Unesco

⁴¹ Ele (o Estado) tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, como aquele com que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade Foucault (2004, p. 151).

igualdade de direitos políticos do cidadão como um meio para garantir o controle e a continuidade e manutenção da ordem vigente. O neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista que postula uma suposta neutralidade do Estado quanto à defesa de alguns bens essenciais de interesse público tal como se apresenta a educação (OLIVEIRA, 2002, p. 68).

Contudo, para a sua inserção discursiva no contexto da produção do texto e da prática no processo de implementação, há a necessidade de se estabelecerem as implicações das diretrizes e do discurso da política de educação inclusiva que objetivam ressignificar o contexto escolar. Esse movimento traz em seu bojo certos desafios para gestores, com uma visão de formação continuada na qual todos os profissionais da escola precisam estar envolvidos, para que tenham mudanças atitudinais e valorizem cada estudante nesse contexto. Sendo assim, as implicações dessa proposta que discute as políticas inclusivas estão centradas nos direitos individuais e têm como princípio

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

Essas recomendações ditadas pelas declarações e acordos internacionais criam no imaginário popular e nos países em desenvolvimento uma cultura difundida pelo discurso em que se provoca o estabelecimento de uma verdade, que poderá ser obtida pela inclusão educacional e pelos meios utilizados para legitimar essa ideia, subsidiada com discussões derivadas dos convênios e acordos internacionais, que, em suas ações, têm a finalidade de conservar o poder político e econômico, bem como o modelo social estratificado vigente. Reconhecemos que houve um grande investimento realizado pelas Secretarias de Educação, por meio das políticas de formação continuada para os professores em exercício e efetivos nos sistemas público de ensino. Segundo Batista (2007, p. 41), os estados e municípios, ao investirem em “ações de capacitação em serviço e de estímulo à realização de cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*”, perceberam que esta ação é o caminho para ressignificar o contexto escolar.

Portanto é com essa visão que o cenário político consiste em implementar e melhorar a educação de todo o país, por meio das estratégias políticas advindas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Ademais, há desdobramentos dos tratados assinados na

Declaração de Jomtien, na Tailândia (1990), que desempenharam grande controle aos países signatários, assim como nas políticas educacionais do Brasil, impondo um condicionamento e regulamentação da educação. Essas diretrizes educacionais de cunho econômico chegam até o professor, e é nessa visão que os organismos internacionais sinalizam a reforma educacional em benefício dos interesses econômicos e de acordo com os princípios de Jomtien. A esse respeito, Coraggio (1996, p. 101) explica que “o Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia”.

Não negamos que nas últimas décadas houve um despertar da sociedade como um todo, principalmente das famílias que, em defesa da garantia dos direitos das pessoas-público da Educação Especial, redobram o número de associações no país. Houve uma grande inquietação no contexto escolar e uma avalanche de pesquisas que retratam a inclusão de pessoas com deficiência, mas essa compreensão expressa por Coraggio (1996) não foi superada; pelo contrário, fica cada vez mais evidenciada.

Nessa perspectiva de mudança, a LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02/2001 sinalizam para os estados e municípios indicações de diretrizes para o atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções. Cada estado e município se organizam para realizar esse atendimento; como parceiro das organizações governamentais, encontra-se em Curitiba (PR) o Conselho Brasileiro para Superdotação, ConBrasD, fundado em 2003, e que tem a finalidade de congrega e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das Altas Habilidades/Superdotação.

O discurso sustentado pelas políticas educacionais suporta as decisões, os interesses e os propósitos do Estado; investe maciçamente para atender as reivindicações disseminadas na política de educação inclusiva, principalmente aquelas que estão em pauta, ou que estão incomodando os vários setores da sociedade. Nesse sentido, quanto à igualdade constitucional, na garantia de direitos e de deveres do Estado, com o ensino público, conforme orienta a LDB nº 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2) nas escolas públicas de todo o país.

Nossa trajetória demonstra uma grande variedade de leis e decretos, e, juntamente, advém o desafio de cumprir com os acordos firmados com as declarações internacionais.

Portanto, com os compromissos ainda não cumpridos, houve mais uma vez a realização de um encontro internacional, o Marco de Ação da Educação Para Todos (2000), realizado em Dakar, no Senegal, formado por uma Cúpula Mundial de Educação. Esse evento visou redimensionar os compromissos coletivos firmados e assinados na declaração de Jomtien, de 1990. Trata-se de um acordo coletivo no Fórum Mundial de Educação de 2000, realizado em Dakar, no Senegal, onde “os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos [...] decidiu estender até o ano 2015 o prazo para o cumprimento das metas anteriormente definidas (UNESCO, 2000, p. 1).

Nessa perspectiva, avaliamos o documento de Dakar (2000) e percebemos que, após quase 20 anos, ainda são poucas as ações desenvolvidas para efetivar a formação de professores para atender estudantes da Educação Especial e, especificamente, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Cabe ressaltar que os apontamentos da Unesco e as Declarações de Jomtien (1990) demonstraram que os professores “são essenciais para a promoção da educação de qualidade, pois nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2000, p. 24). Ainda no documento elaborado no Fórum Mundial de Educação em Dakar, nos objetivos a serem cumpridos, ressalta-se que deve “melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2000, p. 9).

Assim, tendo como pauta a revitalização dos compromissos em Dakar, o encontro discutia que “a responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (DAKAR, 2000, p. 1). Outra importante iniciativa de fomento à qualidade da educação mencionada no Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 é a Universidade Aberta do Brasil -UAB⁴²

[...] iniciativa do MEC delegada a Capes. Sua institucionalização ocorreu pelo Decreto Presidencial nº 5.800, de 8/6/2006 e buscou incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica ofertados na modalidade a distância, se colocando como uma alternativa imediata para um problema crônico: a

⁴² A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

carência de professores para atuarem na Educação Básica (BRASIL, 2000, 2015, p. 110).

Essa medida ou esse incentivo para formação de professores da Educação Básica ofertado na modalidade a distância, no relatório de Educação para Todos em Dakar, é apresentado como uma “alternativa imediata para um problema crônico, a carência de professores para atuarem na Educação Básica” (UNESCO, 2000, p.110).

Nesse processo, existe o controle internacional, no qual se destinam créditos para financiamento das políticas públicas com exclusividade para educação, a qual deverá cumprir metas para os sistemas de ensino que se articulem para favorecer atendimentos dos estudantes-público da Educação Especial, incluindo o acesso à matrícula⁴³ no sistema de ensino regular, a formação de professores, a acessibilidade arquitetônica, a aquisição de materiais didáticos, inclusive livros, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM⁴⁴ para o Atendimento Educacional Especializado, dentre vários outros programas criados pelo governo federal.

Diante dessas discussões e das análises sobre a política, sobre os dispositivos que definem os planos de formação, em nosso ponto de vista, sinalizamos um caminho que estimula o conhecimento. Em função do domínio do poder, não aproveitamos do modo como é garantido nas legislações. “Acordar” pode ser um termo para definir nossas análises. A partir desse despertar, avançar e promover as lutas sociais, derrubar barreiras, não para garantir políticas públicas, mas para colaborar com aquelas que o país já possui em prática, em favor de quem foi legislada.

⁴³ Art. 7 O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Art. 8 o Decreto n o 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 9ºA. **Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1 o A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.** (BRASIL, 2011, p. 3).

Disponível: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf

⁴⁴ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como medida de apoio à inclusão escolar, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e Decreto nº 7.611/2011, objetivando apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, Resolução CNE/CB nº 4/2009, esse atendimento tem função complementar ou suplementar à formação dos estudantes por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

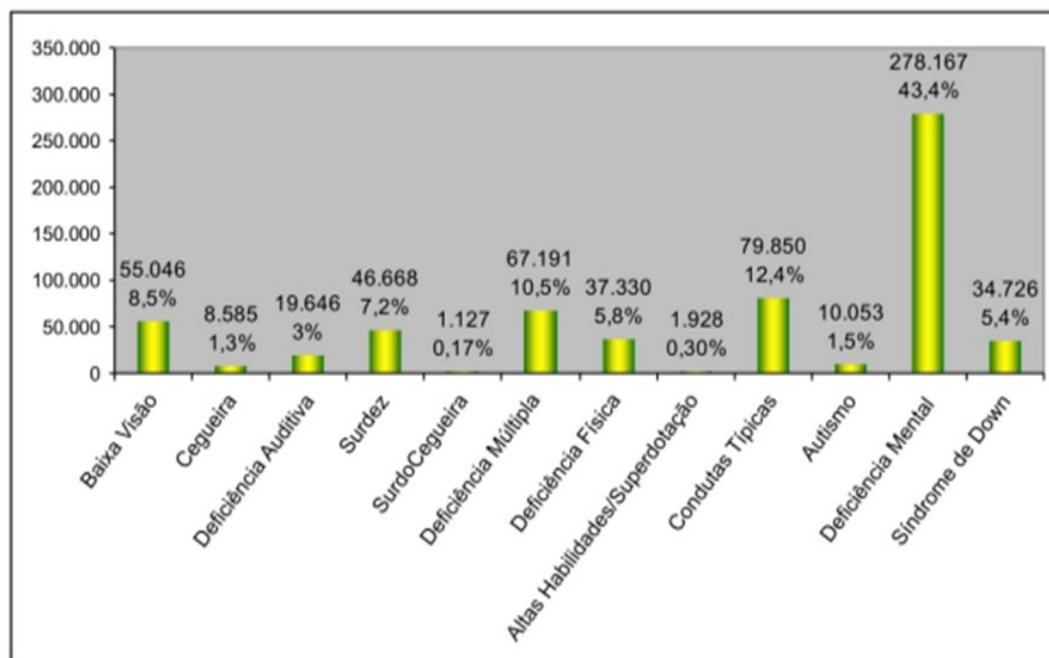
A intenção desses dispositivos é entendida como uma forma de dominação arquitetada envolvendo os diferentes conhecimentos, ou seja, usar as mesmas armas de poder contra o dominador. “Dispositivo”, para Foucault (2000, p. 244), é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

Consideramos que, mesmo sob esses domínios e interesses de cumprir uma agenda internacional, o Ministério da Educação, pensando em fortalecer os sistemas de ensino, em 2005, criou pela SEESP o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Os objetivos dessa parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em cada estado do país são atender a implementação das políticas de inclusão para, assim, “com essa ação, disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e promover a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, sócio emocionais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação” Virgolim (2007, p. 2).

A criação do núcleo se justifica por meio das informações obtidas mediante os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgados pelo Ministério da Educação. De acordo com esse censo, existem 56.733.865 milhões de estudantes que possuem matrículas nas modalidades da Educação Básica. Desse total, 640.317 são estudantes público da Educação Especial. O gráfico 4 comprova que somente 1.928 (menos de 0,3%) são estudantes identificados e contabilizados como superdotados.

Contudo, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) e a Organização Mundial de Saúde – OMS, 3% a 5% da população brasileira possuem Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, ao fazermos os cálculos da quantidade de estudantes matriculados na educação básica e o número de superdotados no país, chegaríamos a 20%. No entanto, o gráfico 4 demonstra que foram identificados apenas 0,003% de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em nosso país.

Gráfico 4 – Distribuição de matrículas por tipo de deficiência – Brasil- 2005



Fonte: Censos Escolares – Educação Básica (MEC/INEP).

Os dados do gráfico 4, em 2005, denunciam a necessidade de ações e atenção especial para os estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, reforçando nossa discussão e revelando que os talentos do nosso país ainda não são identificados. De acordo com Guenther (2010, p. 322), “talento é um construto definido em termos de desempenho superior e habilidade notável, o que implica comportamentos, ações e atitudes visíveis e captáveis”. Assim sendo, a dificuldade de identificação causa sofrimento para esses estudantes no contexto das escolas, além do desperdício desses potenciais e das contribuições que poderiam oferecer para o país.

Esse dado marca o comprometimento com a identificação e a consideração a estes estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, definindo a urgência da qualificação do professor. Ciente desses desafios, a criação dos NAAH/S em 2005 é expoente de uma ação que propõe atender as dificuldades apresentadas por esse perfil de estudantes. Desse modo, os seus objetivos visam à

[...] promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos. (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

A partir dos dados do gráfico 4, é notório que poucos investimentos são canalizados para aproveitar os talentos que temos no país. Para isso, é fundamental “o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social” Alencar; Fleith (2006, p. 9). No Brasil, “a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado” Alencar; Fleith (2006, p. 19).

Formar e preparar os professores para identificar estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação é garantir e oferecer para seu desenvolvimento a acessibilidade na aprendizagem e prática, que, uma vez adotados pelo pelos professores, asseguram o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa é uma possibilidade de “diminuir o tremendo desperdício de potencial humano que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e sociedade brasileira” Alencar; Fleith (2006, p. 19).

Entretanto, acreditamos que as políticas públicas não são garantias para cumprir com a demanda de formação continuada do professor e atender as diretrizes das políticas educacionais. Como exemplo, a LDB nº 9.394/96, aprovada há mais de 20 anos, “ainda não se constata sua plena aplicação na educação básica brasileira, podendo-se levantar hipóteses relacionadas à cultura escolar disseminada nas últimas décadas com base na igualdade de desempenho e em padrões de resultados” Delou (2001, p. 38).

Como já mencionado, o Brasil elegeu a construção de uma política educacional inclusiva, congregando com a Declaração de Educação para Todos, consolidada em Jomtien (1990), e as demandas assinadas em Salamanca, Espanha (1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Dentre seus princípios para formação do professor:

[...] os programas de formação inicial deverão despertar em todos os professores da Educação Básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões. Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (DELOU, 2001, p. 39).

Portanto, a garantia de direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação não depende apenas das leis, das resoluções, das políticas educacionais, dos decretos. Por isso, quando falamos de educação inclusiva, analisamos o campo legal e pedagógico da prática educativa, ou seja, temos de imergir na constituição de cada professor e considerar o contexto da sua vivência e sua experiência. De acordo com Deleuze e Guatarri (2002, p. 40) “a questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior”.

Nesse sentido, podemos refletir que nesse interior sobre o território de sua formação, segundo a explicação de Larrosa, (2002, p. 25), “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nessa análise, compreendemos as experiências e vivências no contexto da prática em sala de aula e nas relações sociais, e ainda é nessa trajetória que o professor constrói sua identidade e garante que essa construção aconteça como

[...] um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido (...) a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (LARROSA, 2002, p. 133).

Portanto, é pela constituição de cada professor como agente gerador que se “confere à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” Pimenta (1999, p. 19). Contudo, aliada a essa constituição individual do sentido da docência, há duas formas clássicas de políticas de formação:

[...] por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem a conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p. 135).

Diante dessa complexidade, em um processo de formação, é necessário que o professor saia da “forma” ou “desenforme-se” para que os saberes adquiridos ao longo de sua vida, uma

vez cristalizados, não o impeçam de adquirir novos conhecimentos e se despir de suas convicções. Muitas vezes, é necessário compreender por que ELE, o professor, ensina do jeito que ensina. Entretanto, para entender essa situação, há que se perpassar o entendimento do que vem a ser alteridade⁴⁵ regida pelas tradições. “O mesmo só se concebe e só pode definir-se em relação ao Outro, à multiplicidade dos outros. Se o mesmo permanece voltado sobre si mesmo, não há pensamento possível” Vernant (1991, p. 34).

Pensando nessa perspectiva, é constante o discurso de que os professores “não estão preparados” e não avaliam as características e/ou os estilos de aprendizagem⁴⁶ e o ritmo em que cada estudante processa o conhecimento. Portanto, a identificação será prejudicada. Acreditamos que esse é um dos maiores desafios na formação dos professores, prepará-los para olhar e iniciar um processo de identificação, e o entendimento virá à medida que considerar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e, nesse contexto, articular o AEE, bem como proporcionar acessibilidade na aprendizagem. O cuidado e a atenção dos professores precisam atuar construindo práticas educacionais possíveis “para cada aluno dentro de sua realidade mais imediata, sem perder de vista as possibilidades e perspectivas mais ousadas no desenvolvimento de seu potencial” Ourofino; Guimarães (2007, p. 50).

São esses desafios, apesar dos avanços conceituais e das garantias legais, que a escolarização para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação ainda enfrenta. É permeada de dúvidas relacionadas ao como organizar programas e serviços que proporcionem o pleno desenvolvimento das pessoas que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, contribuindo para não negligenciar em relação às suas necessidades, o que pode resultar em um grande desperdício de potenciais, conforme destaca Fleith, (2007, p. 9): “O aluno com Altas Habilidades/Superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial”. Por isso, os professores precisam atuar em um ambiente que propicie a aprendizagem, incentivando a criatividade, que o “encoraje a explorar seus talentos, exercitar sua capacidade de aprender e entender suas habilidades especiais” Fleith (2007 p. 9), favorecendo, assim, a escolarização no contexto escolar e admitindo que o

⁴⁵ Princípio da alteridade, que significa a necessidade de colocar-se na posição do outro para poder compreendê-lo.

⁴⁶ A expressão “estilo de aprendizagem” se refere ao fato de que, quando queremos aprender algo, cada um de nós utiliza um jeito (método) próprio ou conjunto de estratégias. Embora as estratégias que utilizamos variem de acordo com o que precisamos aprender, cada um de nós tende a desenvolver certas preferências de caráter geral. No caso de textos, por exemplo, o estudante pode preferir ler em voz alta, assinalar texto, debater o tema com colega, fazer resumo ou esquemas, etc. Essas preferências, ou tendências para utilizar mais certas estratégias de aprendizagem do que outras, constituem nosso estilo próprio de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 231).

[...] desperdício que se observa em sala de aula, com relação ao desenvolvimento do potencial criativo, é elevado e se reflete no produto final do ensino em nosso país, como por exemplo: alunos mal preparados, com uma visão reprodutivista do conhecimento e sem autoestima para inovar e/ou propor soluções originais para os velhos problemas. Tal contexto é detrimental para o país, pois evidencia o pouco aproveitamento de competências humanas totalmente disponíveis, bem ali, na sala de aula (FLEITH, 2007, p. 25).

A autora analisa a estrutura do contexto escolar e sua estrutura metodológica. Assim, é necessário pontuar que a visão reprodutivista das instituições escolares e a ausência de formação e conhecimentos desenvolvem suas ações de forma desfavorável, considerando insuficiente o estímulo para desenvolvimento da criatividade, uma vez que as salas de aula podem se tornar

[...] os ambientes mais prejudiciais a um processo de ensino-aprendizagem produtivo e prazeroso, são ambientes inflexíveis que não conseguem acomodar a variedade de estilos e interesses que os alunos apresentam. Ademais, uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (FLEITH, 1999, p. 27).

A concepção utilizada no enfoque dado pela autora de fato é decorrente de uma prática pedagógica arraigada em uma abordagem disciplinar, com a metodologia tradicional. A organização e a seleção dos estudantes são baseadas em uma concepção homogênea de aprendizagem, sendo

caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão (BRASIL, 2007, p. 69).

Nesse universo

[...] da realidade brasileira atual e das políticas educacionais, no campo do discurso, sinaliza-se para a necessidade de formar professores capazes de superar a concepção educacional presente na grande maioria das escolas do país, nas quais não se enquadrar, não se ajustar ao modelo padrão de ensino e aprendizagem equivale a ser excluído e eliminado do sistema (SILVA, 2010, p. 336).

Essa análise nos leva a pensar no campo complexo que retrata o contexto escolar e a reprodução de práticas pedagógicas que não atendem os estudantes. É necessário, portanto,

vincular essa prática com o método formativo ao qual foram e são submetidos os professores e, assim, aproveitar potencialmente os recursos da tecnologia e da internet, valorizando, dessa forma, que o professor possa acompanhar e realizar cursos de formação inicial e continuada no decorrer da formação e auxiliá-lo, por meio da reflexão e produção de novos conhecimentos que influenciem a prática no contexto escolar.

5.2 Políticas Educacionais na Modalidade de Educação a distância: uma estratégia para formação de professores visando à educação inclusiva

Para analisar a educação inclusiva no contexto escolar, precisamos refletir sobre os fundamentos que propõe esse paradigma, em que o professor é peça fundamental nesse processo. Segundo esse modelo, o docente precisa atuar estrategicamente e atender todos os estudantes, sem utilizar rótulos, sem comparar, tendo como foco o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a escola é provocada a oferecer educação de qualidade, criando ações para ir além dos problemas que porventura aparecerem nesse processo de implementação da inclusão.

Nesse sentido, pensar em uma política de formação de professores “é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” Mendes (2004, p. 227). Perante esse desafio, questionamos: Qual é o perfil dos professores para dar conta desse modelo educacional? Os professores mais experientes conseguem trabalhar nessa perspectiva? Quais os desafios para iniciar o processo de inclusão?

É imprescindível que em sua formação o professor tenha conhecimento das particularidades e especificidades que envolvem o público da Educação Especial, seja estudante com autismo, com deficiência intelectual, seja com deficiência auditiva e/ou com Altas Habilidades/Superdotação; ou ainda aquele estudante que apresenta dificuldade acentuada na aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2006, p. 175), “o paradigma inclusivo, ao exigir do professor do ensino regular uma especialização para seu atuar ante as peculiaridades da sala de aula, também mostra atento para que o educador especial amplie suas perspectivas”. Com essa análise, entendemos que só adquirindo conhecimento por meio de estudos é que se amplia a concepção dos professores a respeito da inclusão, propiciando-lhes a aquisição de autoridade profissional.

Portanto, implementar uma política de formação continuada para atender a essas transformações que atingiram diretamente o contexto escolar é um dos maiores desafios para a educação. Como alternativa para atender essas demandas, a Modalidade de Educação a distância – EaD, nos últimos anos, tem ampliado consideravelmente seu campo de oferta,

sobretudo a partir de 2005, quando o Brasil inicia uma grande transformação nas políticas públicas em EaD ao fomentar a criação e a consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Por meio do Decreto 5800 de 2006, torna-se um mecanismo estratégico, visando à formação inicial e continuada, tanto no campo do aperfeiçoamento como no de pós-graduação *lato sensu*.

No aspecto histórico, consideramos como marco a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Inicia-se a oportunidade de ampliar a modalidade de Educação a distância no país, e, ainda, configura-se como uma prática que oportuniza a acessibilidade para as categorias da população que não possuem condições de participar de formação continuada e/ou realizar um curso superior. Nessa visão, almeja-se a valorização da/oferta de curso gratuito para professores que atuam nos vários níveis de ensino. A

[...] partir da experiência da UAB, em conjunto com outros programas criados ou migrados para a CAPES após o redimensionamento de sua missão, a política de formação de docentes foi estruturada. O arcabouço legal que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (decreto n. 6.755) (Brasil, 2009) e o Parfor (portaria normativa MEC n.9) (Brasil, 2009) legitimou e fortaleceu propostas que já vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)⁴⁷ o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴⁸ e o Observatório da Educação⁴⁹, assim como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵⁰, entre outras, que passaram a configurar o Parfor de forma integrada, pelo menos na lei. Em certa medida, o decreto n. 6.755 (BRASIL, 2009) contemplou, ainda, outras ações relativas à formação docente que eram desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e, principalmente, da extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) que, pela própria convergência legal, foram ou estão sendo migradas para a CAPES (SOUZA, 2014, p. 638).

Portanto, a partir dessas experiências, a UAB instituiu e contribuiu com o complexo processo criado para implementar políticas públicas que atenda ao paradigma da inclusão e à carência da formação de professores. “A manutenção e o reforço da política de formação inicial e continuada de professores pelo MEC e CAPES ajudaram a manter a EaD restrita a

⁴⁷ Fomento à inovação e à qualidade dos cursos de formação de professores.

⁴⁸ Bolsas de iniciação à docência para licenciandos que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de educação básica.

⁴⁹ Apoio à realização de estudos e pesquisas em temas educacionais que utilizem as bases de dados do Inep.

⁵⁰ Oferece cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade a distância, por meio de universidades públicas brasileiras, tanto para a formação de docentes quanto para a formação de outros profissionais identificados como necessários ao desenvolvimento das microrregiões atendidas pelos cursos.

determinadas áreas do conhecimento, não sendo possível ampliar-se a discussão acerca das possibilidades da modalidade em outros campos profissionais” Arruda (2018, p. 105).

Fazendo um contraponto nessa questão, é notório que como alternativa para atender os professores que estão espalhados no território brasileiro, em um país que apresenta extensões continentais, a educação, na Modalidade de Educação a distância, é considerada uma estratégia e/ou uma “saída” do Governo Federal que vem, ao longo dessas últimas décadas, comprometido com uma política aliada aos interesses neoliberais, fomentada nas esferas públicas e privadas. Não temos dúvidas desses artifícios, ou seja, são “táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal” Foucault (2006, p. 292). Portanto, sem alienação, percebe-se que “o Estado em sua sobrevivência e em seus limites deve ser compreendido a partir de táticas gerais de governamentalidade” Foucault (2006, p. 292).

Contudo, os interesses do governo vêm ao encontro de uma sociedade contemporânea, atenuada, atualizada e dinâmica, inserido nesse meio. O professor, segundo Foucault (1994, p. 633), vê “os avanços tecnológicos e a explosão das comunicações, uma nova perspectiva de controle ganha força”. Assim, Foucault não irá falar em sujeito e nem em objeto, mas em processos de subjetivação, pois, ao longo de sua trajetória, está sendo subjetivado pelos interesses e exigências dos tempos atuais, envolvidos com a Tecnologia da Comunicação e Informação – TIC.

Confirmando esses interesses e tendo em vista que o Decreto nº 5.800/2006 atende as demandas até então descumpridas já presentes na LDB/96, no Art. 1º desse decreto fica instituído o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da Modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006, p. 1). Dessa maneira, a Educação a distância é legitimada e valorizada por satisfazer as novas demandas originárias da ação do mundo globalizado, que tem como metas sustentar o domínio da rentabilidade, da lucratividade, estabelecendo-se e definindo-se como uma ferramenta de libertação e de oportunidades para todos. Isso porque um dos objetivos do Decreto nº 5.800/2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB⁵¹, no inciso I, “é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 1).

⁵¹ Em 2005, saiu o primeiro edital, Edital nº1, de 16 dez 2005 (BRASIL, 2005), divulgando a implantação da primeira etapa da rede de polos de apoio presencial e cursos ofertados por universidades federais.

Esta ação é realizada com fomento e em parcerias de Instituições Federais – IF para a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e em nível superior. Conforme regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, descrito no Decreto nº 9.057/2017 no Art. 1º:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Nesse sentido, a Educação a distância, mesmo com interesses de mercado, tem se constituído como um mecanismo muito valioso para disseminar para todo o país a formação de profissionais para a educação. Vem atuando como um novo instrumento, que, com agilidade e com um discurso que a apresenta como capaz de superar as fronteiras de extensão territorial, pode cumprir e garantir uma educação de qualidade, com equidade por meio do acesso democrático, visando à construção do conhecimento.

Portanto, com esse discurso, a Educação a distância vem ganhando espaço e se tornando expoente, aparentemente aceita pela população, impulsionada pelas políticas educacionais desenvolvidas no país, na década de 1990. A LDB 9394/96, no art. 87, a apresenta como fator de grande relevância para a educação, conforme está explícito no § 4º: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Nessa perspectiva, o inciso III, do mesmo artigo, garante que a União, os estados e cada município devem “realizar programas de formação e capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 27).

Assim, espera-se com essa modalidade de ensino agregar conhecimentos específicos, uma vez que se entende que cada professor, em suas subjetividades, constitui seus saberes conforme sua vivência e as trocas simbólicas experimentadas no contexto cultural no qual está inserido. Fonseca (2002, p. 98) esclarece que “a formação, saberes e prática pedagógica não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõem movimento e diferença”. Desafiando o tempo e o espaço nas longínquas regiões do país, os cursos de formação continuada são agentes que socorrem o professor com conhecimento específico para que ele possa, diante da sala heterogênea, ter atitudes e práticas educativas em conformidade com uma perspectiva inclusiva.

Esses dados ainda causam um desconforto quando se pensa em qualidade com equidade, no que se refere à prática do professor e os reflexos da aprendizagem dos estudantes diante dos desafios para a formação na perspectiva inclusiva, “para cidadãos que não podem, por motivos diversos, frequentar o espaço-tempo da educação presencial” Mill (2007, p. 268). Realizar a formação é o que Oliveira, Rego e Villardi (2007, p. 1425) admitem, afirmando que as transformações no sistema educacional exigem que os professores tenham uma formação que seja “compatível com as necessidades e desafios do nosso tempo”. Por isso, analisamos que a falta de formação de professores para atuar numa perspectiva inclusiva, até mesmo no Atendimento Educacional Especializado, é um empecilho que impossibilita a eliminação das barreiras e a reorientação das práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Na década de 2000, houve uma ampliação nos cursos de formação de professores na área da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, em consequência do aumento de matrícula de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns. Nesse sentido, a valorização dos cursos na modalidade de Educação a distância, no domínio da UAB, obteve maior adesão, desvelando o discurso de que “defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças” Cunha (2015, p. 71). Nesse sentido, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social,

[...] tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2006-2016, p. 31).

Nesse sentido, o foco para os eixos inclusivos, nos cursos de formação continuada na Modalidade de Educação a distância está voltado para os estudos e discussões em que os professores serão multiplicadores de atitudes, concepções filosóficas e conhecimentos a respeito dos estudantes da Educação Especial, influenciando suas implicações na prática. Essa modalidade tem a pretensão de democratizar o conhecimento a respeito das particularidades dos estudantes-público da Educação Especial, que, nas discussões e reflexões, favoreçam o “processo [...] [de] mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência” Cunha (2015, p. 70-71).

O professor é influenciado, durante os cursos, por suas experiências na trajetória escolar, pelo contexto cultural que vivencia e por ideias reproduzidas socialmente, que impactam no seu jeito de ensinar e de reproduzir a prática escolar. Desse modo, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma opinião preconcebida acerca do estudante. Assim, ensinar é,

[...] portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Diante dessa reflexão, segundo Rodrigues (2006, p. 176), o professor tem de estar “preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece”. Com essa perspectiva, a formação de professores na Modalidade de Educação a distância, como participante em formato digital, não o torna desconectado da realidade que o cerca. Assim, são imprescindíveis medidas adequadas a serem adotadas, principalmente ao se discutir a qualificação dos saberes e fazeres.

[...] os professores desenvolvem saberes específicos, durante o exercício de sua prática e baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes surgem da experiência e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF, 2002, p. 38-39).

A base está na estrutura educacional contando com ambientes de aprendizagem inovadores que articulam múltiplos ambientes de aprendizagem, com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, capazes de dialogar, refletir, analisar e discutir temas que estão presentes em sala de aula, levando os profissionais a se tornarem agentes, pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, para entender com essa modalidade de ensino,

[...] é necessário compreender [que] a educação online engloba todos os elementos que se referem ao virtual e às formas metodológicas atuais organizadas para a aprendizagem. Quando falamos em educação online estamos nos referindo à educação não presencial mediada por tecnologias digitais. Pode ser entendida como um conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação online nos traz questões pedagógicas específicas com desafios novos para a EaD e a presencial. Para o uso da educação online um dos maiores desafios está na

compreensão da diferença do paradigma virtual e do presencial na utilização das interfaces da tecnologia disponíveis para a aula (BARROS, 2008, p. 6).

Portanto, a Educação a distância tem possibilidade de adensar a democratização do acesso ao conhecimento, uma vez que os professores e a educação, como um todo, não estão desconectados da economia. Mesmo com tempo e experiência na docência, é necessário, para se manterem atualizados, estudar, agregar mais conhecimentos, visando “preparar-se” para acompanhar a evolução tecnológica e suas contribuições para o processo educativo do professor. Contudo, é importante salientar que no processo de formação, nessa modalidade de ensino, é levada em conta, de acordo com Tardif (2002, p. 109), a diferença do saber da experiência como um saber prático, pois “a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho”.

Os conhecimentos que propõe o curso na modalidade de Educação a distância para professores têm a intenção de “desenformar” e “formar” concepções e características de estudantes-público da Educação Especial, buscando criar condições para que esses profissionais possam, na prática, refletir e aplicar o que agregou na realização da formação. Porque é nessa visão que cada professor, antes de realizar o curso, está subjetivado de valores, atitudes e concepções sobre a prática pedagógica e, nesse sentido, os docentes reforçam a metodologia de como foram ensinados. Nesse sentido, a formação é compreendida como “processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo” Tardif (2002, p. 177).

Nessa modalidade de ensino, em que o conteúdo é mediado por tecnologias, pelos professores formadores e tutores, a internet se torna um lugar onde se estabelece o contato, a comunicação, a interação com os professores de diferentes regiões do país, que vivenciam em suas experiências diárias os mesmos desafios no que se refere ao entendimento das características, particularidades e necessidades dos estudantes-público da Educação Especial, bem como o atendimento pedagógico. Nessa perspectiva, os conhecimentos em cursos de formação continuada na modalidade as distâncias têm uma essência que não desvincula o saber da experiência, tomado como

[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2002, p. 27).

Essa bagagem que carrega o professor surge a partir do cotidiano no qual está inserido. Assim, devemos considerar todas as circunstâncias que contribuem para o sucesso ou o fracasso que influencia o seu fazer na sala de aula. Dessa forma, em qualquer modalidade de ensino, o professor em formação deve avaliar a sua própria prática pedagógica, refletir sobre suas ações, elencar o que pode ser ressignificado e apresentar os conhecimentos adquiridos nos debates, nas discussões e na interação com a turma, bem como nos conteúdos proposto pelos coordenadores. A estrutura e a forma como o curso de formação, seja Modalidade presencial, seja de Educação a distância, devem ter como objetivo fundamental o estímulo para o aprofundamento do tema.

Na seção, V, fizemos a análise com os professores-cursistas que realizaram o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, na Modalidade de Educação a Distância, na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014, no universo das escolas públicas da região do Triângulo Mineiro. Os procedimentos para interferir empiricamente nesse meio ocorreram a partir da análise das repostas do questionário enviado aos professores-cursistas.

SEÇÃO V-

6 A REALIDADE: EXPRESSÕES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFU

A educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 42).

Nesta seção, iremos descrever o percurso metodológico utilizado para realizar a pesquisa em uma abordagem qualitativa, baseada nas respostas apresentadas pelos professores-cursistas por meio de gráficos, quadros e tabelas com as respostas categorizadas de acordo com a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011); além delas, há também respostas que foram analisadas e comentadas.

Dessa forma, o questionário foi instrumento importante para coletar os dados, o que nos forneceu informações e revelou as quatro etapas deste estudo, onde apresentamos os resultados das contribuições da formação continuada, as principais informações sobre o perfil que dos professores-cursistas, as impressões sobre a formação continuada na Modalidade de Educação a distância, bem como as contribuições e os conhecimentos adquiridos acerca das pessoas com Altas Habilidade/Superdotação e educação inclusiva. Nesse sentido, analisamos o percurso realizado pelos professores-cursistas e a construção de conhecimentos, além das contribuições, da experiência e das dificuldades na realização dessa formação continuada.

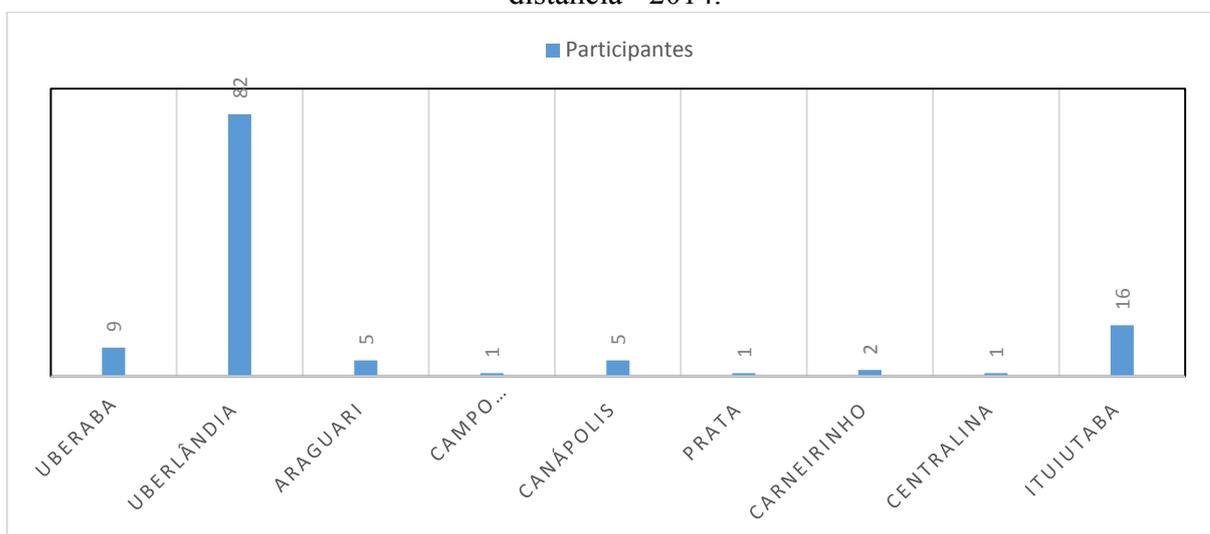
6.1 Análise das contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância: Perfis que revelam a trajetória e a identidade do professor-cursista

O curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação foi oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com a SECADI/DEEP, disponibilizado para todas as secretarias estaduais, municipais e rede federal de educação básica de todo país. Esteve ancorado em uma perspectiva que investiga a expressiva problemática que envolve a formação continuada de professores numa prática que desafia o tempo e a distância, exercida pela Universidade Aberta do Brasil – UaB, em parcerias com o MEC e as Instituições públicas Federais do país. Fundamentaram-se, pois, nas diretrizes que os regulamenta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

O curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação está vinculado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia – MG e foi realizado no ano de 2014 na Modalidade de Educação a distância. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que adotamos para o estudo empírico ocorreram a partir da análise dos dados coletados pelo questionário enviado aos participantes que concluíram o curso nesse período.

Das 35 cidades que compõem a região do Triângulo Mineiro, 9 municípios participaram da formação de 2014, conforme demonstra o gráfico 5; a cidade de Uberlândia apresentou expressiva participação.

Gráfico 5 – Demonstrativo da quantidade de professores-cursistas dos municípios do Triângulo Mineiro que se inscreveram no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância - 2014.

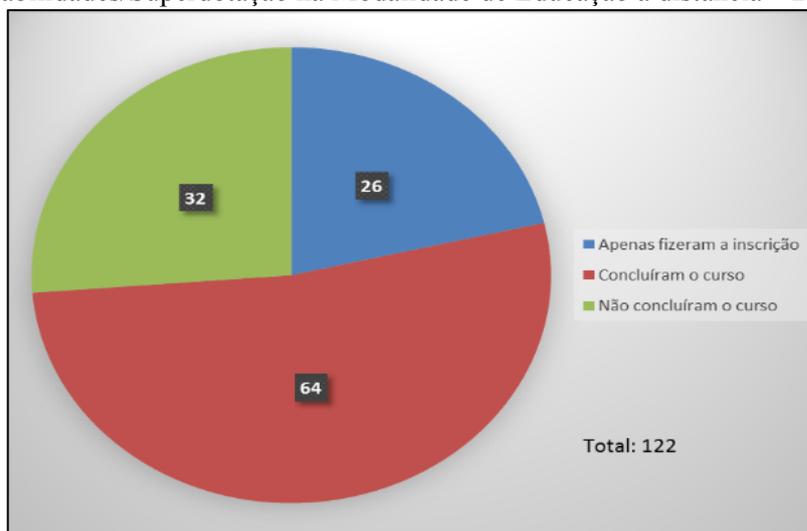


Fonte: Dados de Registro do Curso na edição de 2014.

Para localizar os participantes que concluíram o curso, fizemos uma triagem para identificar e separar aqueles que vivem na região do Triângulo Mineiro; foram indicadas 122 inscrições de profissionais da região nesse curso. A partir desse dado, três situações foram analisadas, conforme demonstra o gráfico 6.

Refinando mais, identificamos no curso professores que apenas realizaram a inscrição e não entraram na plataforma nenhuma vez; outros, que fizeram a inscrição e realizaram algumas atividades na plataforma apresentando resultado, de nota, abaixo de 60%; e aqueles que concluíram o curso, realizando todas as atividades propostas com pontuação de notas acima de 60%. Nessa análise, constatamos a pouca participação dos municípios que compõem o Triângulo Mineiro, havendo, portanto, um excesso de vagas ociosas, decorrentes de evasões.

Gráfico 6 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas do Triângulo Mineiro – MG, quanto a matrículas no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014



Fonte: Dados retirados do questionário da pesquisa (2018).

Portanto, foi enviado para 64 professores-cursistas que concluíram o curso um questionário misto contendo 75 questões abertas e de múltipla escolha. A partir desse contato, recebemos respostas de 23%, situação em que foi possível analisar as questões que propusemos em nossa pesquisa. Dos professores-cursistas que retornaram o questionário, 80% são concursados da rede pública; a maioria (60%) atua em Secretaria Municipal de Educação e 26,7%, na Secretaria Estadual de Educação.

Identificamos um descompasso entre a oferta da formação e o chão da escola. Com o projeto de formação continuada dos seus profissionais colocado em prática, atendendo a demanda de formação, as secretarias estaduais e municipais desconsideraram a base interessada de cada instituição escolar. Segundo as orientações oficiais para o processo, seria necessário que, após realizado o diagnóstico do seu contexto e levantadas todas as demandas de formação de todas as unidades escolares, informassem todos esses dados no Plano de Ações Articuladas – PAR⁵² de cada município. Como resultado dos PARs de todos os municípios, o Ministério da

⁵² O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. Assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, e sua permanência com sucesso na escola, depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar. Esses produtos e serviços se

Educação teria um mapa das demandas municipais, podendo contribuir por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Outro meio de identificação da realidade quanto às condições de formação inicial e continuada dos profissionais da educação pôde ser encontrado no Censo Escolar, que acontece anualmente. Todo o processo é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, que realiza o Censo Escolar, um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado a cada ano. Com o Censo Escolar, o Inep verifica o número de matrículas e rendimento dos alunos, a infraestrutura das escolas, as funções docentes e a demanda da formação continuada. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais.

Os dados do Censo Escolar “constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas” (BRASIL/INEP 2009, p. 1), pois abrange todo o território nacional, sendo hoje a principal ferramenta do Governo Federal para coletar informações da educação básica do Ensino Regular (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio), da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Adotando uma abordagem sociológica, essas dinâmicas utilizadas pelo MEC para viabilizar a formação de professores apresentam características da biopolítica, ou seja, controle das condições que relatam os problemas e as necessidades de cada instituição escolar para agir sobre elas. Foucault (2003) denomina estes mecanismos de “novas tecnologias de controle⁵³”, ou seja, seus objetos são os fenômenos da “vida da espécie” (“taxa de natalidade, taxa de mortalidade, longevidade, e assim por diante”), mas também “toda uma série de problemas econômicos e políticos relacionados foram os primeiros objetos de conhecimento da biopolítica e os alvos que ela procura controlar” Foucault (2003, p. 243). Nesse sentido, analisamos que o poder constitui uma força que emana na sociedade e por isso, muitas vezes, para utilizá-lo a nosso favor é preciso filtrar os discursos e usufruir das mesmas “verdades discursivas” que se propõem.

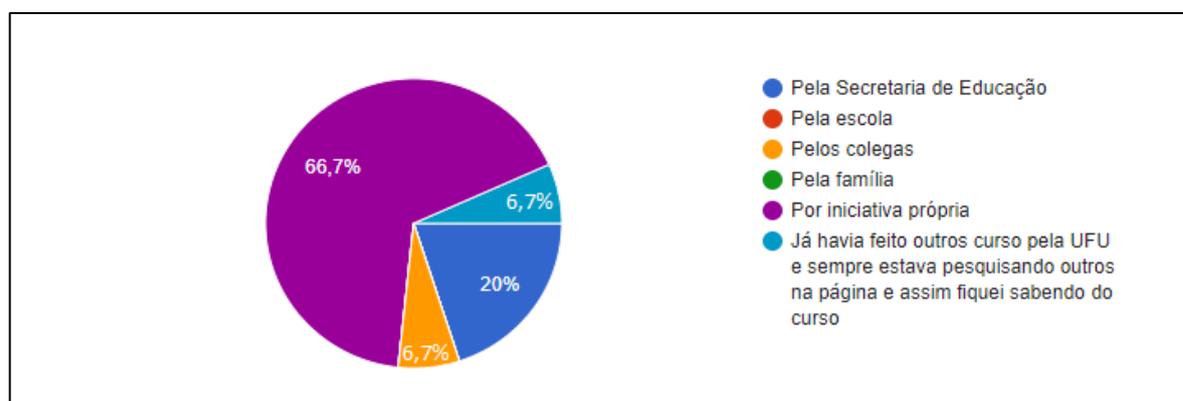
relacionam a vários fatores econômicos e sociais e à forma de planejamento, gestão, atuação e colaboração entre os entes subnacionais, proporcionada pela assistência técnica e financeira, concretizada no âmbito do PAR. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/621?Itemid=900>

⁵³ Um conjunto de técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria. (FOUCAULT, 1990a, p. 48).

É importante salientar que muitas das políticas públicas voltadas para a educação básica surgem a partir da base de dados coletados pelo Censo Escolar, pois abarca o cenário educacional e ajuda a identificar as principais necessidades⁵⁴ das escolas e redes de ensino do país. Nesse sentido, as instituições escolares que apresentam suas necessidades informando a matrícula dos estudantes-público da Educação Especial são contempladas com as Salas de Recursos Multifuncionais para realizarem, em seu contexto, o Atendimento Educacional Especializado. Essa ação desencadeia a demanda e a oferta de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula comum. Nesse processo, gestores e as Secretarias de Educação são fundamentais, pois é a partir do diagnóstico que se solicitam e divulgam os cursos de formação continuada para seus professores.

Assim, a existência desse descompasso foi identificada a partir dos dados fornecidos pelos professores-cursistas. Do total, 66,7% declararam que, o ato de realizar o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância, decorreu de iniciativa própria. Tal fato demonstra a escassez de compromisso e promoção de ações de responsabilidade institucional das Secretarias de Educação, sejam elas municipais ou estaduais, em desenvolver uma política pública de formação continuada, conforme os dados demonstrados no gráfico 7.

Gráfico 7 - Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto ao meio pelo qual ficou sabendo e fez sua adesão do/ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

⁵⁴Alguns exemplos são as transferências de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/621?Itemid=900>

Nesse sentido, com os procedimentos adotados para análise dos dados coletados, visamos levantar o perfil dos professores-cursistas constituído no contexto das escolas da rede pública municipal e estadual do Triângulo Mineiro. Tal perfil será traçado a partir de um contexto em que os professores estavam atuando e como eles representam, em sua avaliação, as contribuições obtidas a partir da formação realizada.

Selecionamos para análise dos resultados a sequência em que foram disponibilizadas as perguntas. Assim, as 4 categorias em que foram construídas e desdobradas as questões do questionário (anexo II) referem-se: ao Perfil dos egressos do curso; à sua relação com a Educação a distância – EaD e a Organização Didático e Pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA; à Formação Continuada; e à Concepção de Inclusão e Altas Habilidades/Superdotação.

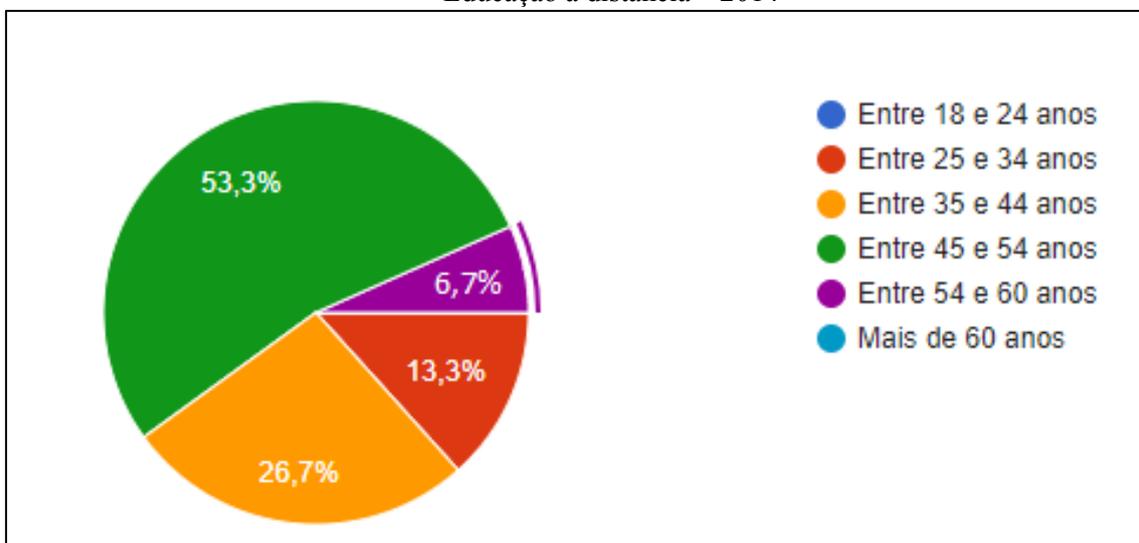
6.1.1 Quem são os Professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro: apresentação e análise dos dados.

Na primeira etapa do questionário, apresentamos uma análise descritiva do perfil dos professores-cursistas em relação ao sexo, à faixa etária, ao tempo de serviço no magistério, aos turnos de trabalho e ao período em que predominou a realização das atividades do curso. No que refere ao sexo, os professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro mantêm a tendência da classe dos profissionais docentes no Brasil, pois é composta predominantemente por mulheres (86,7% do total), com apenas 13,3% de homens. Esse não é um dado recente, mas confirma as pesquisas realizadas nesse campo e revelam que desde a

[...] criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2010, p. 62).

Portanto conforme as pesquisas de Gatti (2010), essa é uma das principais características do corpo docente em nosso país. Outra marca dos professores-cursistas coletada foi a idade, que está entre 45 e 54 anos, totalizando a maioria, conforme demonstrado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à faixa etária dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados do gráfico 8, observados isoladamente, demonstram também que, desses 53,3% dos professores-cursistas, muitos se encontram em idade próxima de aposentadoria. Contudo, revela-se também o início tardio na profissão e a realização das funções docentes⁵⁵ “que constituem um conjunto particular de informações sobre a docência no Brasil, formam um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora de sala de aula” (BRASIL, 2009, p. 18), pois tem pouco tempo de serviço no magistério, que varia entre 10 e 15 anos (40%). Portanto, ainda terão muito a contribuir, pois a educação

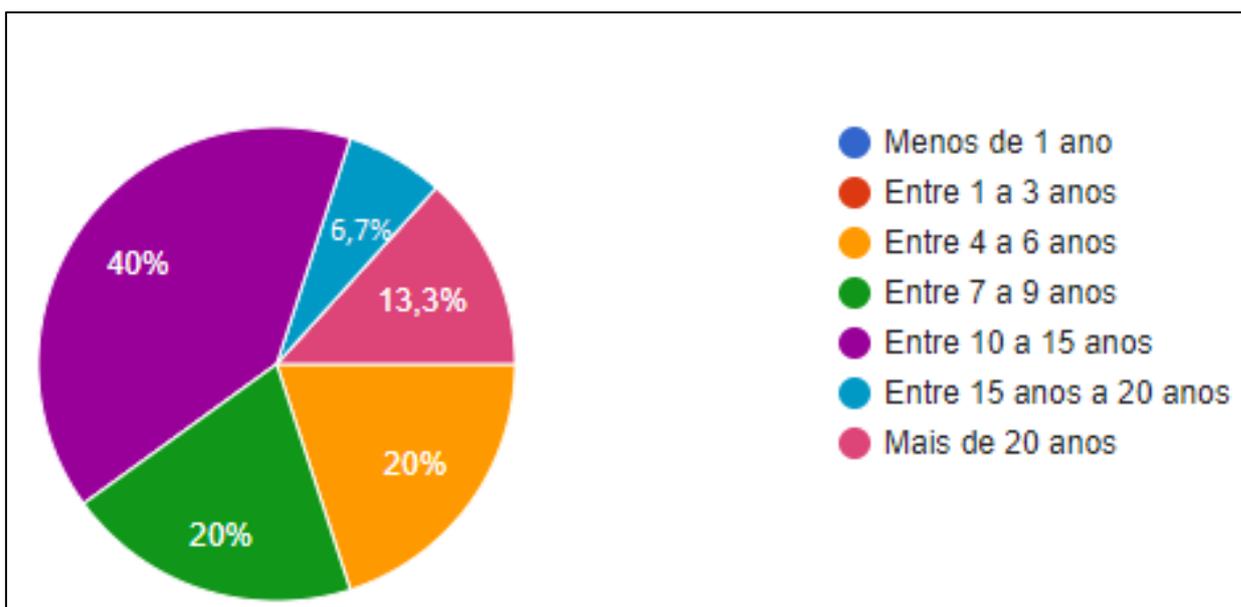
[...] é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional (GATTI, 2013, p. 52).

Por outro lado, ao conjugar o fator tempo de exercício na profissão, é percebida uma geração de professores-cursistas que já levam consigo a vivência e a experiência do magistério, uma vez que há uma representatividade de 13,3% de professores que estão entre a faixa de mais

⁵⁵ Constituição Federal. Art. 67, § 2º: Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

de 20 anos de profissão, de acordo com o demonstrado no gráfico 9. Nesse sentido, de acordo com Gatti (2013, p. 54), “os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente”.

Gráfico 9 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao Tempo de Serviço no Magistério dos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Essas questões evidenciam o modo como precisamos cuidar do processo formativo dos professores. Estamos incluídos em uma sociedade neoliberal que influencia na experiência de vida, nas necessidades pedagógicas e financeiras de cada professor; alia-se ao tempo dedicado ao exercício da profissão e ao tempo disponível para estudar. Por isso, tomar

[...] consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (CANDAUI, 1997, p. 63).

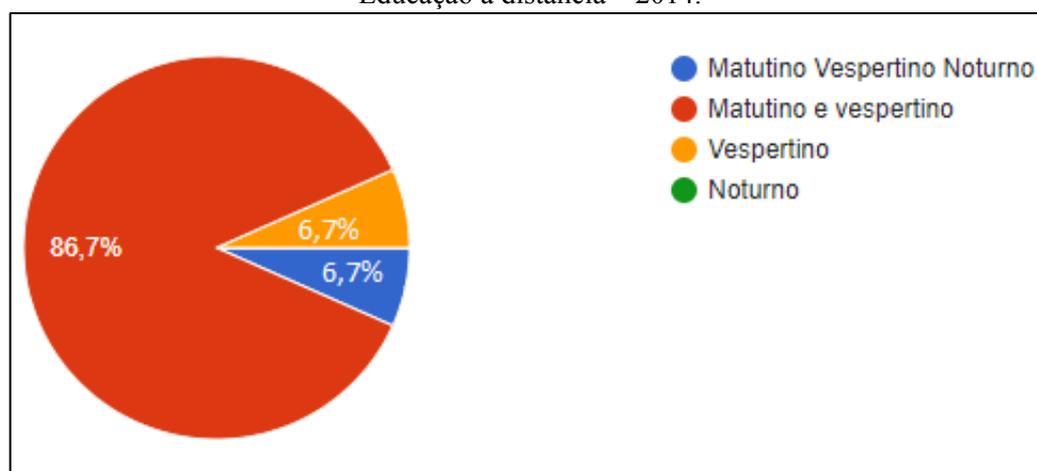
Nesse sentido, o percurso da docência e o processo formativo, conforme Tardif (2007, p. 61), “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar”. Entretanto, a construção da docência se constitui no âmbito

da sala de aula e se configura na trajetória formativa ao longo da carreira. Portanto, a quantidade de experiências vividas ao longo da carreira é um diferencial, porém o conhecimento adquirido na formação em qualquer tempo pode ser inédito e ser agregado à sua prática do mesmo modo a qualquer tempo, sendo a escola *lócus* da formação contínua.

Identificamos nesse perfil que 86,7% dos professores-cursistas atuam em dois turnos, matutino e vespertino. Assim, reconhecemos aqui a consciência e os problemas que caminham paralelamente à profissão docente e à sua formação continuada, ou seja, a exploração acirrada do trabalhador da educação, que, em sua maioria, trabalha em dois turnos e precisa investir na criação de espaços e condições de tempo, financeiras e estruturais para se qualificar e se manter atualizado para o bom exercício da profissão.

Segundo Noal (2003, p. 6), “mesmo desvalorizado, o professor ainda é considerado o mediador do processo ensino-aprendizagem e a referência da qualidade de ensino é atribuída principalmente ao seu desempenho e à sua competência profissional”. Destacamos com o exposto as circunstâncias que envolvem a dupla jornada de trabalho na docência, contudo não poderão ser desconsiderados os afazeres domésticos, uma vez que identificamos que maioria é composta por mulheres e mães. Logo, não deixam de ter uma terceira jornada de trabalho, realizada paralelamente à formação continuada. É o que confirmamos a jornada de trabalho da maioria dos professores-cursistas, declarando trabalhar em dois turnos no gráfico 10

Gráfico 10 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, período de trabalho dos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

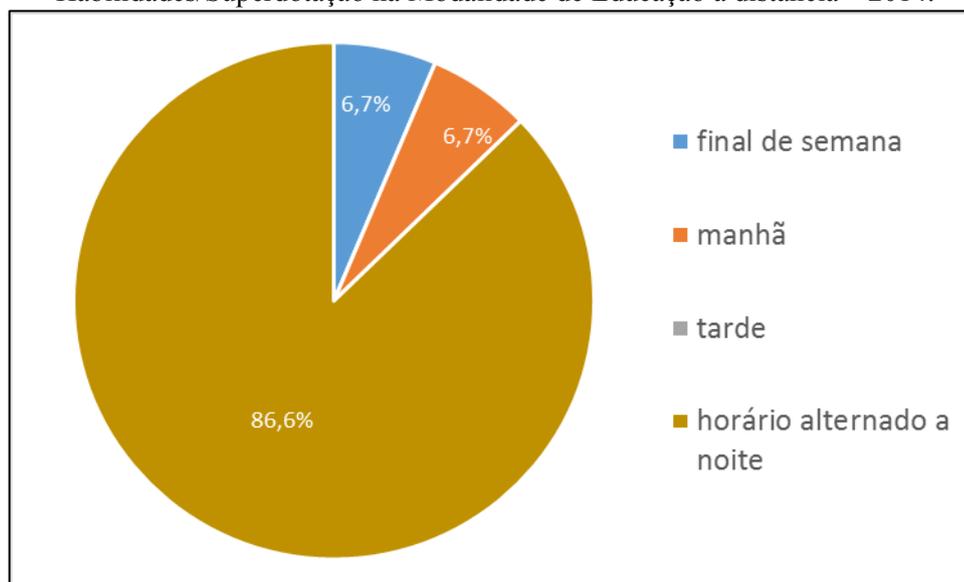


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Destacamos, em nossa pesquisa, que 80% dos professores-cursistas são concursados públicos com 60% atuando nas redes municipais e 40% atuam nas redes estaduais. Nessa perspectiva salientamos que esses profissionais foram os principais responsáveis por sua formação, uma vez que assumiram o custo financeiro para a realização dos estudos. Para esta qualificação, além do tempo, é necessário o investimento financeiro para subsidiar o custo de uma conexão de internet de boa qualidade, computador, tendo em vista que a maioria realizou o curso em sua residência.

Os dados coletados revelam que o investimento acontece desde a base da formação inicial, ocorrida nas redes privadas. Destacamos ainda que a noção de gratuidade fica camuflada com esses investimentos, enfatizando a exploração dessa classe de trabalhadores. Assim, constatamos a realidade em que 86,6% dos professores-cursistas realizaram o curso no período da noite em sua residência, conforme o gráfico 11, fora do período de trabalho, e outros 6,7% realizaram as atividades do curso durante os finais de semana, também fora período de trabalho. Conforme justificativa, 6,7% declararam que realizaram o curso de forma fragmentada em dias e horários diferentes, utilizando o laboratório de informática da escola.

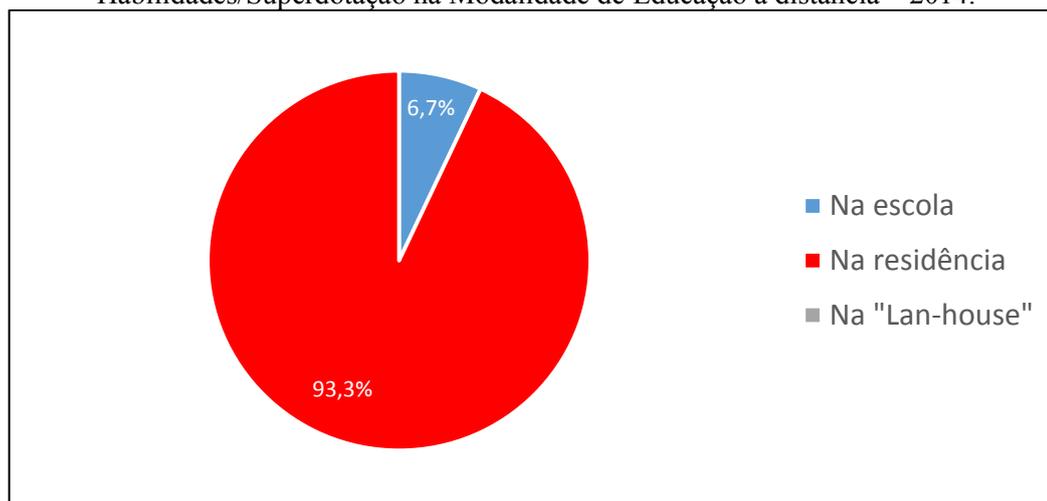
Gráfico 11 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, período de realização das atividades do curso pelos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Portanto destacamos que os professores-cursistas foram os principais responsáveis por sua formação, uma vez que o todo o investimento foi assumido de forma particular por cada um deles de acordo com o gráfico 12.

Gráfico 12 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao local de realização das atividades do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

É importante ressaltar que os professores-cursistas dedicaram para essa formação um tempo médio por semana nas seguintes proporções:

- a) Mais de cinco horas – 13%;
- b) Entre quatro e cinco horas – 53,3%;
- c) Entre uma e três horas – 33,3%.

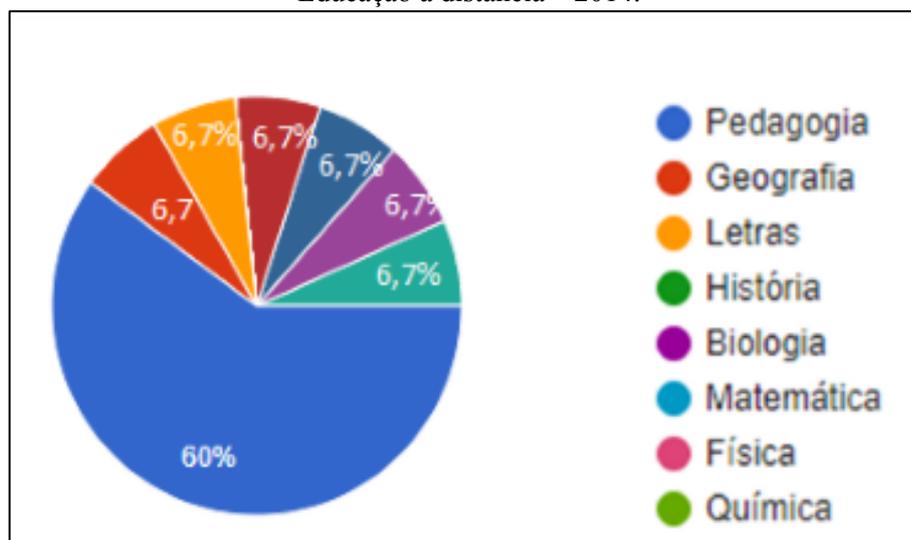
Portanto, não registramos nenhuma resposta que contrariasse as orientações apresentadas para esta pesquisa durante seu processo de inserção no curso, o qual demarcava a necessidade para sua realização de que os professores-cursistas dispusessem de um tempo mínimo duas horas diárias. Essa discrepância confirma a existência de compromisso dos profissionais que, apesar de sua tripla jornada, não incluindo o tempo destinado aos planejamentos das aulas e outras necessidades que porventura venham surgir, como o cansaço e a perda das condições de saúde dos professores, dedicam carga horária para seu estudo e formação além do mínimo solicitado.

Ainda, para compor o perfil dos professores-cursistas, levantamos e analisamos os dados no que se refere à escolaridade, à modalidade da formação inicial – graduação, a área da

formação inicial, a área de formação – pós-graduação *lato sensu*, à modalidade da pós-graduação e ao vínculo profissional e institucional.

Na área da formação inicial, 60% dos professores possuem graduação com Licenciatura em Pedagogia e 40% informaram que detêm Licenciatura nas seguintes áreas: Geografia, Letras, História, Biologia, Matemática, Física e Química, conforme demonstrado no gráfico 13.

Gráfico 13 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à escolaridade dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esse dado também retrata o cenário nacional no que se refere à formação inicial, pois de acordo com as pesquisas de Gatti (2012) a Licenciatura em pedagogia está no primeiro ranque entre as formações iniciais. E associado a esses dados 66,7 % dos professores cursistas declararam que realizaram a formação inicial na Modalidade de Ensino presencial em Instituição particular e outros 33% também na Modalidade de Ensino presencial em Instituições públicas. Essa realidade denuncia que os professores cursistas arcaram com os custos da própria formação profissional no setor privado. Nessa perspectiva e alinhada com nossas discussões, deixa claro que esses são ideais neoliberais e comportamentos advindo dos de organismos internacionais.

No que se refere à escolaridade máxima dos professores-cursistas, os dados revelam, no quadro 7, que 73,3% têm pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e 20% possuem mestrado *Stricto Sensu*. Identificamos que a Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização informada pelos professores-cursistas está voltada para a área da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Já a formação *Stricto Sensu*, dos 6,7%, apenas um professor-cursista

possui mestrado na área da Educação Especial; o restante, mestrado nas áreas da Geografia, Letras, História, Biologia, Matemática, Química, Física, entre outras.

Quadro 7 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à área de formação – Pós-graduação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

Área de Formação – Pós-Graduação	%
Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação	6,7%
Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras, História, Biologia, Matemática, Química, Física etc.	6,7%
Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado ou Doutorado na área da Educação Especial.	6,7%
Pós-Graduação Lato Sensu -Especialização na área da (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Atendimento Educacional Especializado – AEE, Gestão em Educação)	73,3%
Pós-Graduação em educação empreendedora	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observamos que o perfil acadêmico dos professores cursistas da região do Triângulo Mineiro apresenta uma melhor qualificação em relação ao do país. Nesse cenário, percebemos que todos os professores cursistas que atuam na Educação Básica informaram ter a pós-graduação, a maioria, *Lato Sensu*. Esse panorama indica o avanço dos programas de pós-graduação no país, em particular na área de educação, e que pode ser avaliado a partir da oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* a distância a partir do Decreto nº 5.622/2005 2005, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional em seu Art. 2º, na qual a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I-educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II-educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; III-**educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes**; IV-educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V-educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) **de especialização**; d) de mestrado; e) de doutorado (BRASIL, 2005, p. 1).

Portanto, percebemos que os professores cursistas buscam se especializar e atender as especificidades, principalmente no que tange a área de Educação Especial e a efetivação da educação inclusiva, mesmo porque, os cursos de formação continuada que procuraram realizar visam atender o público da educação especial no contexto da escola comum conforme está representado no quadro 8.

Quadro 8 - Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto a realização de cursos que atende a Área da Educação Especial na Modalidade de EaD, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação à Distância – 2014

Áreas de Formação continuada realizada pelos professores cursistas para atender o público da Educação Especial	Percentual 100%, onde os professores cursistas realizaram mais de um curso na Modalidade de Educação à Distância
Deficiência intelectual	Percentual 100% - 86,7%
Deficiência visual	Percentual 100% - 40%
Deficiência auditiva	Percentual 100% - 60%
Deficiência física	Percentual 100% - 46,7%
Deficiência Múltipla	Percentual 100% - 26,7%
Surdocegueira	Percentual 100% - 40%
Somente esse sobre Altas Habilidades Superdotação	Percentual 100% - 6,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

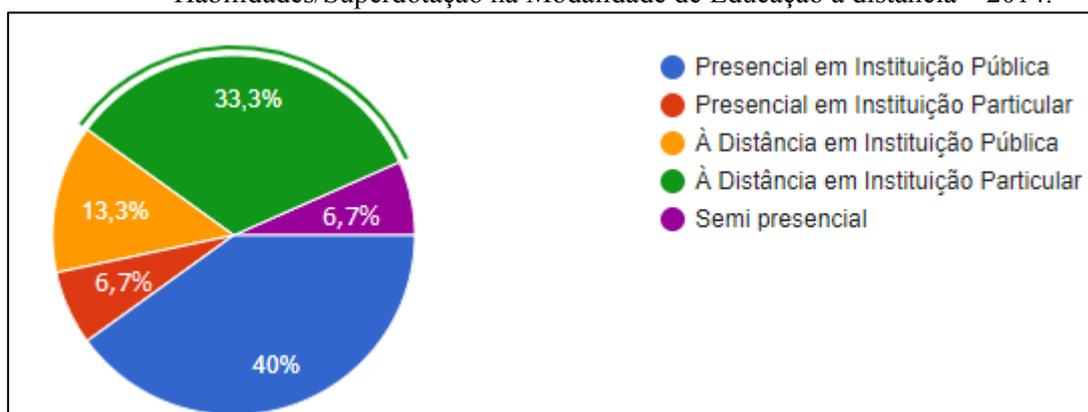
Nessa perspectiva identificamos que, quase todos os professores cursistas, 86,7% realizaram mais de um curso de formação continuada voltados para atender pessoas com deficiência intelectual na Modalidade de Educação à Distância. Os cursos realizados estão voltados para atender as especificidades da deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla e a surdocegueira. Percebemos que os professores cursistas estão se qualificando quando os dados definem que procuram estudar as especificidades das pessoas público alvo da Educação Especial. Nesse cenário, apenas 6,7% responderam que o Curso AEE em Altas Habilidades Superdotação é o primeiro curso de formação continuada na Modalidade de Educação a Distância que realizou.

Comparando esses dados e o processo de implementação de educação inclusiva que visa atender a essa demanda, desde 2005 a oferta de cursos na Modalidade de Educação a Distância voltados para educação inclusiva no país, teve significativo aumento. Contudo é importante compreender que o processo de implementação da educação inclusiva está envolvido numa exposição que envolve as relações de poder, sendo importante estar atento ao movimento “no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos presentes no mundo contemporâneo” Veiga-Neto (2008, p. 16).

Ao cruzar esses dados e o avanço da modalidade EaD, identificamos que o perfil dos professores cursistas, em relação ao domínio da informática, indica que 53,3% possui conhecimento intermediário, ou seja, já tem um certo domínio com essa modalidade de ensino e 33,3 % possuem um conhecimento básico, mas que também mostram uma certa autonomia com o uso da informática. Como podemos perceber no gráfico 14, a Modalidade de Educação

a Distância para realização dos cursos de Pós-graduação, chega a 33%, e, nesse dado, identificamos que houve investimento financeiro por parte dos professores, pois foi realizado em instituições particulares, e também investiram em sua formação na modalidade presencial em instituições particulares cerca de 6,7% dos participantes.

Gráfico 14 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à Modalidade da Pós-graduação realizadas pelos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

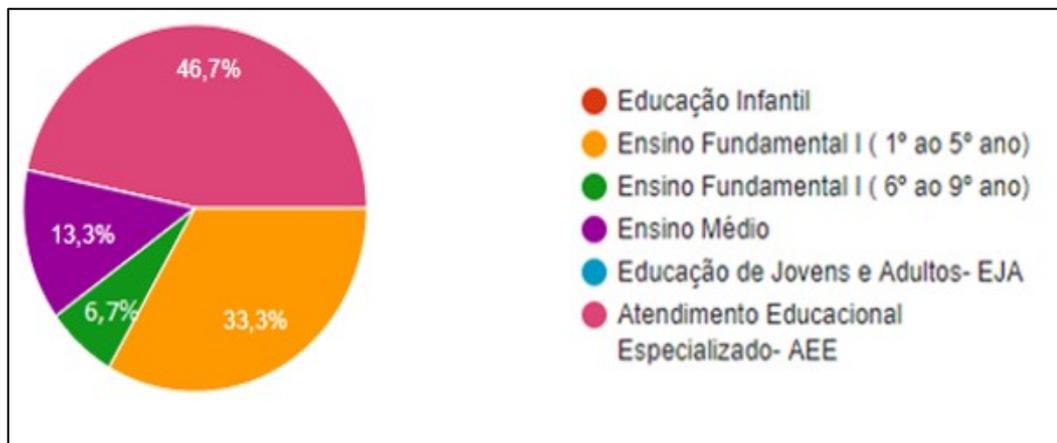


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados demonstrados no gráfico 14 indicam que os professores-cursistas informaram que a realização da Pós-graduação em sua maioria 53,3%, foi realizada na Modalidade de Ensino Presencial em Instituição Pública, e 40% na Modalidade de Educação à Distância em Instituição Particular, prevalecendo, portanto, para essa formação, o ensino presencial em instituições públicas. Sob essa perspectiva, a formação continuada, na Modalidade de Educação à Distância, ficou demarcada com a realização de cursos de Pós-graduação Lato Sensu (Especialização), principalmente voltados para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado. Conforme gráfico 15, demonstra-se que 46,7% dos professores cursistas atuam no Atendimento Educacional Especializado, e, 33% dos participantes atuam no Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, revelando que o professor da sala de aula comum, também tem buscado se qualificar na área da Educação Especial.

Gráfico 15 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto ao Nível de atuação e Modalidade de Ensino dos egressos do

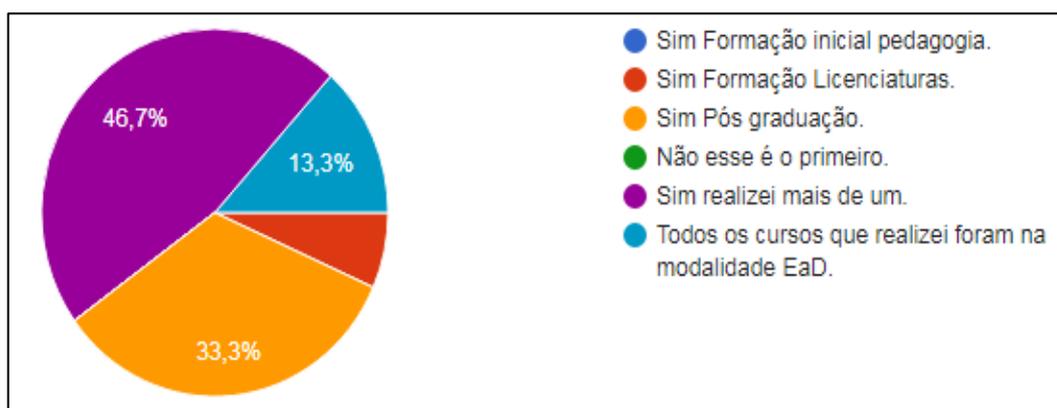
Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância –2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Utilizando essa mesma fonte de informação, tendo como base o perfil dos professores-cursistas, a segunda etapa desse estudo foca na Educação a distância e na organização didática e pedagógica do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Além disso, analisa a importância de o cursista dominar as ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, como, por exemplo: Questionário, Chat, Glossário, Wiki, Diário, Fórum etc., uma vez que os professores-cursistas informaram ter realizado algum tipo de curso na Modalidade de Educação a distância, como demonstra o gráfico 16.

Gráfico 16 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à realização de outros cursos na modalidade EaD pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com os dados do gráfico 16, desvelamos que 93,3% dos professores-cursistas já possuem experiência na realização de cursos a distância, e a maioria já realizou mais de um. Isso pode ter contribuído para o fato de que o curso realizado não tenha lhes apresentado

dificuldades significativas quanto ao uso das ferramentas de aprendizagem na plataforma, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Nesse sentido, as opiniões contidas nos dados coletados demonstraram que 46,7% avaliaram que, para ter sucesso na aprendizagem, é importante dominar as ferramentas no AVA; contudo outros 46,7% mencionam a relevância, mas colocam o cursista como responsável pela aprendizagem; e 6,7% concordam com a relevância de dominar o uso das ferramentas para sucesso da aprendizagem, porém enfatizam a função do tutor, sendo este o maior responsável pela aprendizagem do cursista. Segundo Ribeiro (2014, p. 50), “o tutor é o que realiza a mediação pedagógica para que o aluno consiga desenvolver o que foi proposto como atividade, além de acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem”. Nesse quesito, não houve confluência para um dos pontos demarcados.

Assim, quanto à organização didática do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, no Ambiente Virtual de aprendizagem – AVA, é demonstrado alto nível de satisfação, pois os professores-cursistas avaliaram positivamente a forma como se estruturam os conteúdos na plataforma. Assim, procuramos identificar se os participantes apresentaram atitude ativa, apresentando independência no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2012, p.23), “o desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidos neste início do século”. De acordo com o quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à avaliação da estrutura do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DO CURSO	
28,6%	A estrutura do curso foi excelente, e atendeu e superou as minhas expectativas.
64,3%	A estrutura do curso teve qualidade, contribuiu com a minha aprendizagem, atendeu e superou as minhas expectativas, pois a composição e os conteúdos de cada módulo estavam bem conectados.
7,1%	A estrutura do curso teve pouca qualidade, não contribuiu muito com minha aprendizagem nem atendeu as minhas expectativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na sequência, buscamos os dados referentes à ampliação de políticas de formação continuada por meio da Educação a Distância com viés na prática pedagógica, bem como a

relação ao método de ensino e de aprendizagem, as consequências e a expectativa que essa modalidade de ensino representou na vida dos cursistas. Foi possível revelar, nesse aspecto, que os professores cursistas se dividem em opiniões equilibradas, conforme é apresentado no quadro 10.

Quadro 10 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto às contribuições da EaD relatadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

Indicadores	Percentual
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem.	14,3%
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente a educação terá a qualidade que o governo divulga.	35,7%
Nessa modalidade de ensino o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem, de melhoria profissional, de inovação para educação. O Brasil pode diminuir seu déficit educacional e a desigualdade e conseqüentemente a educação terá a qualidade que o governo divulga.	35,7%
Essa modalidade de ensino não irá resolver questões relativas aos métodos de ensino e aprendizagem.	14,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os dados do quadro indicam que a expressiva maioria, 85,3%, avalia de forma positiva a política de formação continuada na modalidade de Educação a distância no tocante à garantia de mais oportunidades de ensino e de aprendizagem. Ainda, 35,7% acreditam que, com essa modalidade de ensino, será possível diminuir o déficit educacional e a desigualdade; conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga. Apesar disso, mesmo revelando que a Educação a distância vem crescendo acentuadamente, conforme demonstram os dados do censo publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) – nesse período, havia mais de novecentos mil alunos matriculados na educação superior na modalidade a distância no Brasil – outros professores-cursistas (14,3%) alegam que essa modalidade não irá resolver as questões relativas aos procedimentos de ensino e aprendizagem.

Apesar das discontinuidades e polêmicas, é possível assegurar que a Educação a Distância está se consolidando no Brasil e 100% dos professores-cursistas se mostraram favoráveis no que se refere às políticas articuladas pelo Ministério da Educação – MEC, junto aos estados e municípios, sobre a formação continuada na modalidade de Educação a distância.

Concordam que o Governo Federal deve continuar e ampliar os investimentos para essa modalidade de ensino, alegando que os professores terão mais liberdade para estudar, o que poderá contribuir e sustentar a prática pedagógica diária. Cabe destacar que 80% dos professores-cursistas alegaram que a maior motivação para que os profissionais da educação participassem de cursos na modalidade de Educação a distância está na falta de tempo, sendo essa modalidade de ensino mais adequada por garantir maior flexibilidade quanto aos horários de participação, oportunizando-lhes o crescimento acadêmico e profissional.

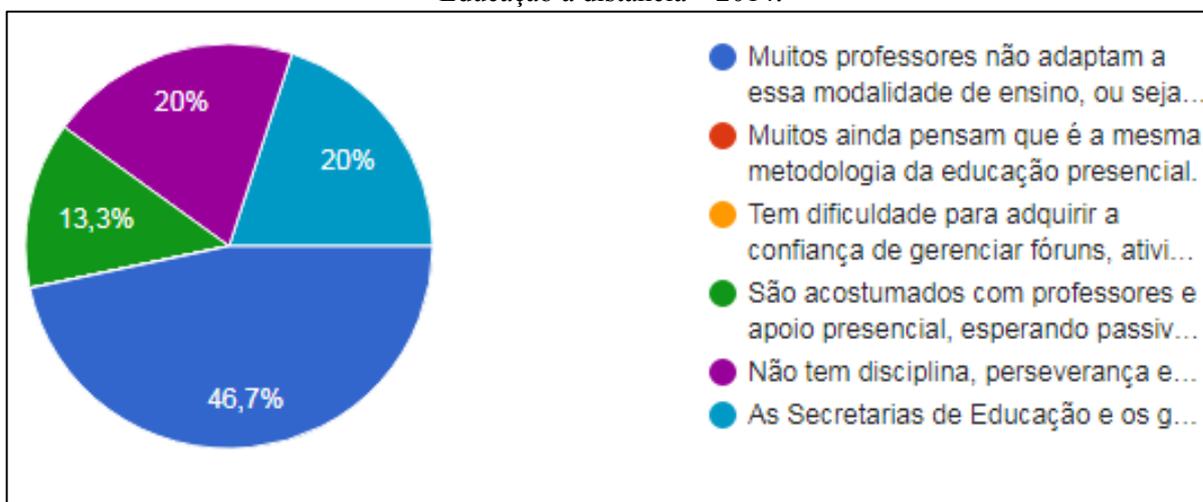
Entretanto, apesar de 100% deles concordarem com a necessidade em se continuar com os incentivos a essa modalidade de ensino, 66,7% dos professores-cursistas revelaram que o Governo Federal está preocupado com a educação de qualidade para todos e com a inclusão que atenda aos interesses internacionais. Para eles, esse é um mecanismo para atender aos acordos internacionais, embora a modalidade a distância seja uma excelente estratégia para resolver o problema de formação continuada em todo país. Ainda, 66,7% confirmam e concordam que o plano de formação continuada na modalidade a distância visa capacitar profissionais da educação em todo país, cumprindo com a Constituição Federal de 1988 no artigo 208, Inciso III, “garantindo nas escolas públicas, preferencialmente, a possibilidade de todos os estudantes serem incluídos nas turmas de ensino regular”.

Porém, 33,3% opinaram que essa modalidade de ensino é apenas para que o governo cumpra uma agenda internacional, sendo as respostas quantitativas (Números de cursos oferecidos para professores) organizadas para atender ao Banco Mundial e à responsabilidade com a formação continuada prevista nas legislações. Portanto, não possuem expectativa para melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, analisamos as repostas dos professores-cursistas, alertando que, mesmo que essa modalidade de ensino seja uma política de reparação, que visa atender as legislações que orientam os estados e os municípios, não se pode deixar de perceber a importância da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; há que se reconhecer que elas causam mudanças no contexto escolar, ou seja, contribuem para a escola ressignificar seu espaço físico e pedagógico.

Ainda existem no contexto escolar ideias contrárias à realização de cursos na Modalidade de Educação a distância, ou seja, criam-se empecilhos para que os profissionais da educação participem de cursos de formação nessa modalidade de ensino, conforme demonstra o gráfico 17.

Gráfico 17 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto aos empecilhos para realização de cursos de formação continuada na Modalidade EaD, apresentados pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



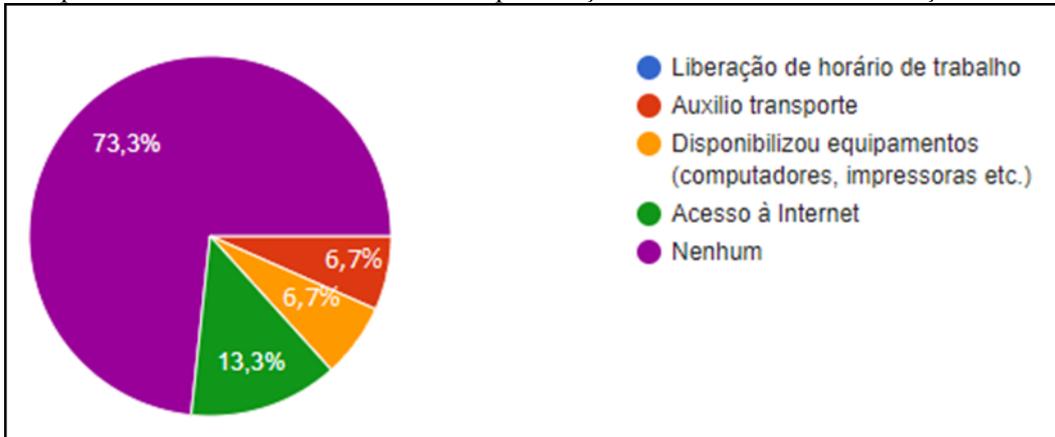
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O gráfico 17 retrata os empecilhos que os professores-cursistas relataram para a realização de cursos na Modalidade de Educação a distância. Do total, 46,7% sinalizaram que ainda temos professores que não se adaptaram a essa modalidade de ensino, ou seja, não conseguem acompanhar o ritmo mais individual, a gestão coerente do tempo, o isolamento, principalmente nos cursos na Web. Outros 20% mencionaram que um dos maiores empecilhos é a falta de hábito e de disciplina, de perseverança e de organização do tempo para a realização de um curso nessa modalidade de ensino. Uma terceira opinião, representada por 13,3%, acredita que ainda há professores que estão acostumados com aulas presenciais, esperando passivamente pela informação das aulas expositivas.

Soma-se aos fatores acima a falta de divulgação dos cursos existentes, pois 20% alegam que as Secretarias de Educação e os gestores não divulgam os cursos no interior das escolas. Esse é um dos maiores obstáculos, pois a maioria deles não tomam conhecimento dos cursos disponibilizados pelo MEC em parceria com as Instituições Federais.

Nesse sentido, de acordo com o gráfico 18, relataram também que, por parte das SME e dos gestores, não houve nenhum estímulo para os profissionais que estavam realizando o curso: 73,3% deles expõem que não receberam nenhum incentivo e/ou contribuição para realização do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, e apenas para 6,7% dos professores-cursistas foram disponibilizados, pelos gestores, equipamentos (computadores, impressoras etc.); a 13,3%, foi disponibilizado o acesso à internet da escola.

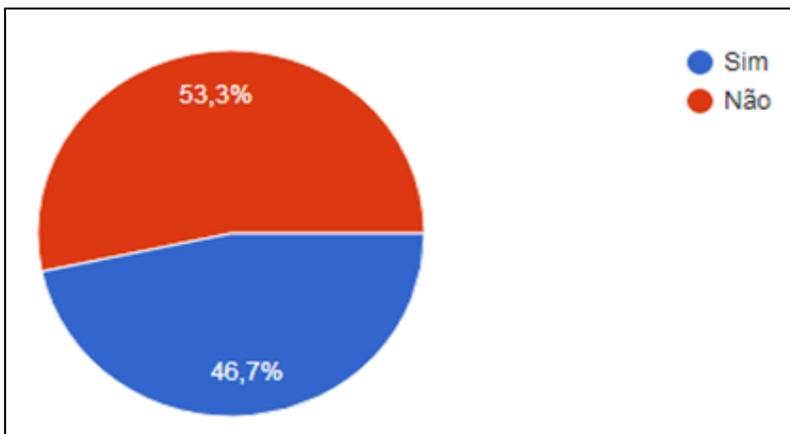
Gráfico 18 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto às contribuições dos gestores para realização do curso apresentadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Além da falta de apoio, há ainda aqueles originários da permanência no imaginário social, de uma certa discriminação negativa entre os profissionais da educação, fator que pode influenciar na resistência para a realização, para o apoio e para a divulgação de cursos nessa modalidade de ensino. Mais da metade (53,3%) dos professores-cursistas afirmaram que existe preconceito para quem estuda a distância conforme está demonstrado no gráfico 19.

Gráfico 19 – Demonstrativos da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à existência de preconceito sobre a Modalidade EaD relatadas pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014



Fonte: Dados da Pesquisa de (2018).

Na sequência, após o levantamento do perfil e das circunstâncias cotidianas vivenciadas pelos cursistas, fatores que nos propiciaram conhecer quem são os professores-cursistas que realizaram o curso sobre Altas Habilidades/Superdotação, procedemos à etapa seguinte do estudo. A terceira etapa do questionário pretendeu identificar os posicionamentos, as discussões

e as mudanças que os cursistas adquiriram com a realização do referido curso, mapeando as contribuições da formação continuada em relação às ações educacionais realizadas pelos professores-cursistas em seu contexto juntamente com os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

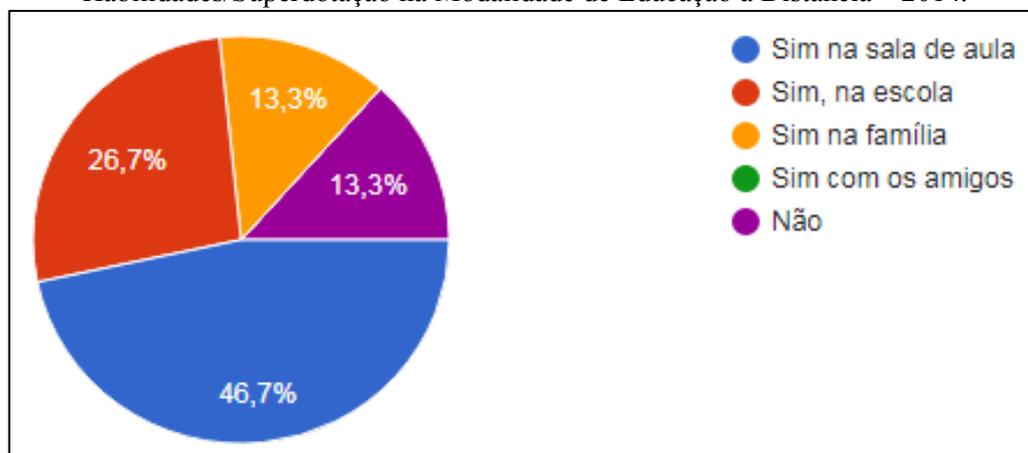
Nesse sentido, buscamos identificar as mudanças no cotidiano escolar provocadas pelo curso. Quanto a esse quesito, 73,3% responderam ter adquirido atitudes de mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com as pessoas com deficiência, ter mudado a forma de ver o outro etc. Ainda, foi categorizado que, além dessas respostas, 46,7% admitiram mudanças no aspecto pedagógicos, tais como práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica etc. Os mesmos professores-cursistas, em um percentual de 66,7%, afirmam também que ampliaram as questões conceituais e a compreensão de inclusão de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, para se chegar a bons exemplos de desempenho, são indispensáveis algumas condições próprias do estudante. Conforme Mendes (2010, p. 340), “tais como capacidade, vontade, disponibilidade para receber, buscar, desejar o desenvolvimento, e também disciplina, dedicação, esforço próprio, como variáveis intrapessoais que garantem melhoria progressiva”.

Dessa maneira e de acordo com as afirmações dos professores-cursistas, 86,7% admitiram que o curso fez diferença na sua participação na comunidade escolar e na comunidade social na qual está inserido ou convive (bairro). Em relação aos conhecimentos e concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação, após realizar os estudos no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, os dados do gráfico 20 confirmam que, em sua realidade escolar, já convivem com estudantes superdotados.

Nesse contexto, identificamos que os professores-cursistas possuem conhecimentos básicos que possibilitam a identificação, pois, em sua carreira docente, já tiveram experiência com esses estudantes. De acordo com o levantamento dos dados, 86,6% afirmaram conviver com pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na sala de aula, na escola, no meio familiar, com os parentes ou com o filho.

Gráfico 20 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à convivência com pessoas com AH/SD pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

E, a partir desses dados, reafirmamos a necessidade de formação continuada para professores, pois 46% convivem com estudante com indicadores de superdotação em sala de aula, espaço onde o professor conhece o perfil de cada estudante, pois se relaciona e interage no cotidiano. Quando a convivência está atrelada a informações e conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação, além da identificação, o reconhecimento das

[...] características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula e implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados, por meio da capacitação de professores, adaptações curriculares significativas e a criação de novos espaços inclusivos que abarquem os mais variados estilos de aprendizagem (OUROFINO, 2007, p. 50).

Salientamos que o contexto familiar é outro espaço onde o professor poderá auxiliar seus filhos ou parentes, pois

[...] o profissional da educação tem conhecimento sobre esse perfil familiar e sobre a importância do contexto familiar no desenvolvimento das características do aluno, é possível ampliar o olhar sobre o fenômeno da superdotação e traçar estratégias de atendimento mais adequadas e eficazes (ASPESI, 2007, p. 40).

Acreditamos no diferencial desses professores-cursistas que declaram uma prévia convivência com estudantes ou pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, desencadeando nesse aspecto uma grande valorização para essa formação, conforme os relatos dos professores-

cursistas ao afirmarem ter adquirido novos conhecimentos para orientar os familiares de alunos e professores.

O quadro 11 apresenta como ficou a situação do professor-cursista em relação aos conhecimentos e concepções acerca das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação depois de realizar o curso de formação.

Quadro 11 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto aos conhecimentos adquiridos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação pelos egressos pelo Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014

%	Conhecimentos adquiridos sobre as concepções de Altas Habilidades/Superdotação
13,3%	Não tinha nenhuma noção sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
40%	Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
26,7%	Tinha algumas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
20%	Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
0%	Não tinha nenhuma ideia sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, e com os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha algumas noções sobre o assunto: assunto Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha algumas noções sobre o assunto: assunto Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
0%	Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nessa perspectiva, identificamos que, para os professores-cursistas, tendo ou não noções sobre a superdotação, o curso ampliou os conhecimentos sobre esse assunto, pois 86,7% declararam que a estrutura do curso atendeu e superou as expectativas e avaliaram que a composição dos conteúdos de cada módulo tem um rico embasamento teórico. E, para se chegar a bons exemplos de desempenho, são indispensáveis algumas condições próprias do estudante, “tais como capacidade, vontade, disponibilidade para receber, buscar, desejar o desenvolvimento, e também disciplina, dedicação, esforço próprio, como variáveis intrapessoais que garantem melhoria progressiva” Guenther (2010, p. 340).

Nesse sentido, após a realização do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, identificamos que a

confiabilidade para realizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE suplementar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ficou acima de 50%, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro MG, quanto à segurança para realizar Atendimento Educacional Especializado suplementar, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.

Tem segurança para realizar Atendimento Educacional Especializado suplementar	%
Sim	53,3%
Ainda não, precisa de mais informações e mais estudos.	46,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A complexidade, os desafios e as dificuldades que os professores cursistas relataram, no que se refere ao atendimento às especificidades desses estudantes, foram expressivos, presentes em 46,7% das respostas, comprovando mais uma vez a necessidade de investimentos para formação nessa área. Em suas pesquisas, Martins e Alencar (2011, p. 40) constataram que o perfil do “professor ideal é aquele que apresenta uma combinação de características pessoais/sociais, qualidades intelectuais e domínio de práticas pedagógicas”. Eles sinalizam, ainda, que os perfis pessoais e sociais permitem aos profissionais da educação apresentarem mais facilidade “para perceber as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, bem como as necessidades do aluno” Martins; Alencar (2011, p. 40). Em meio às complexidades e aos desafios, elencamos as condições de trabalho e os métodos utilizados pelos professores como componente basilar para a concretização da educação inclusiva; “em suma, é sobre os ombros dos professores que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” Tardif (2002, p. 228).

Após a realização do curso, os dados informam que 86,6% conseguiram identificar pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, fato ocorrido com mais frequência no contexto da sala de aula, na escola e entre e os familiares, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto à quantidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014

Quantidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	% de professores
1 aluno	30,8%
2 alunos	15,4%
3 alunos	7,7%
4 alunos	23,8%
Não tem alunos	23,8%

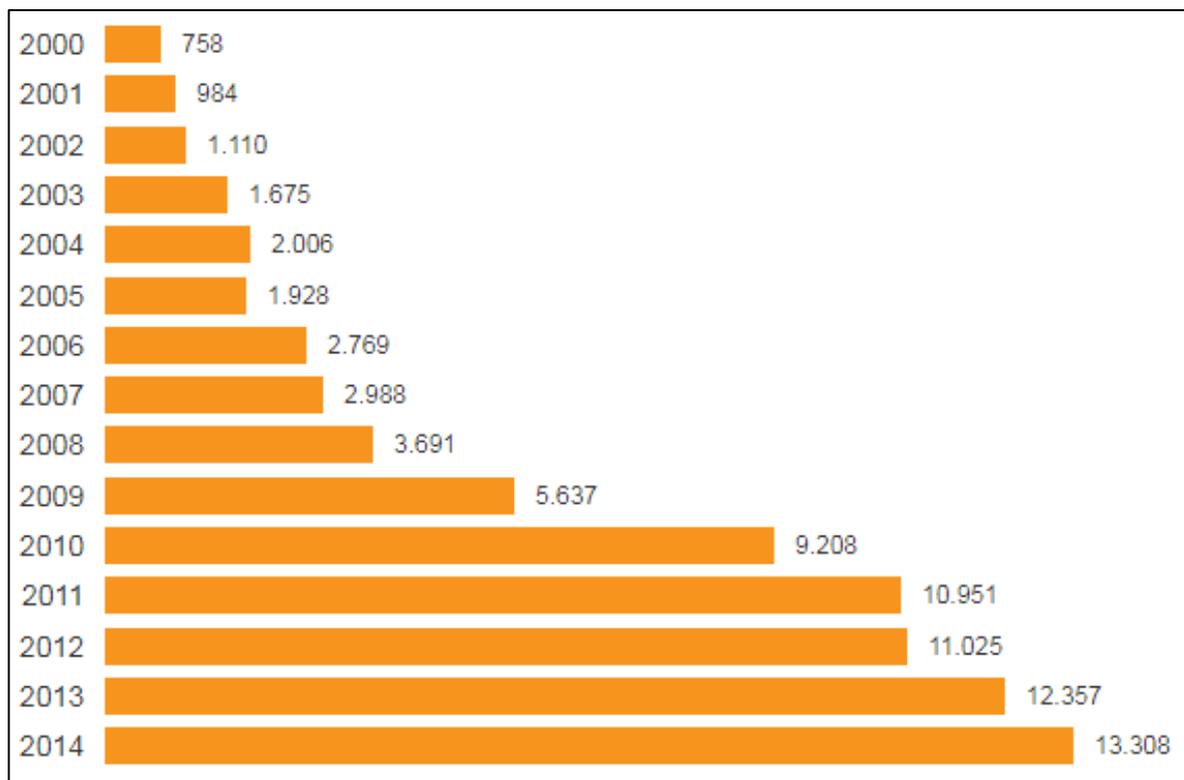
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

É satisfatório perceber que o professor-cursista, em sua maioria, tem contato com pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, a invisibilidade desses alunos, aos poucos, está sendo vencida, pois esses professores assumirão um comportamento em que pode haver mudanças atitudinais e beneficiar esses estudantes que possuem especificidades na aprendizagem.

Esses dados coadunam com os revelados nos estudos de Neves-Pereira (2007, p. 27) em que o professor “ao possuir domínio teórico, facilita sua prática e favorece uma mediação mais rica em sala de aula, o que facilita a promoção da criatividade”. Essa realidade, mesmo que ainda tímida, representa muito para aqueles que necessitam de um olhar e, principalmente no contexto escolar, pois a identificação dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação vem crescendo no país nessa última década, de acordo com o gráfico 21.

O MEC atribui esse crescimento ao “investimento na formação de professores, e o trabalho pelos NAAHS”. Criado em cada estado do Brasil a fim de formar professores e atender esses estudantes superdotados e familiares, essa informação é procedente, pois, desde o período de implementação dos NAAHS, houve maior investimento nas produções de fascículos, maior interesse em pesquisas de mestrado e doutorado e teve início um movimento por parte das associações para garantir nos dispositivos legais os direitos do atendimento das especificidades desses estudantes.

Gráfico 21 – Demonstrativo do quantitativo de Superdotados no Brasil – Números de crianças, segundo o MEC – 2014.



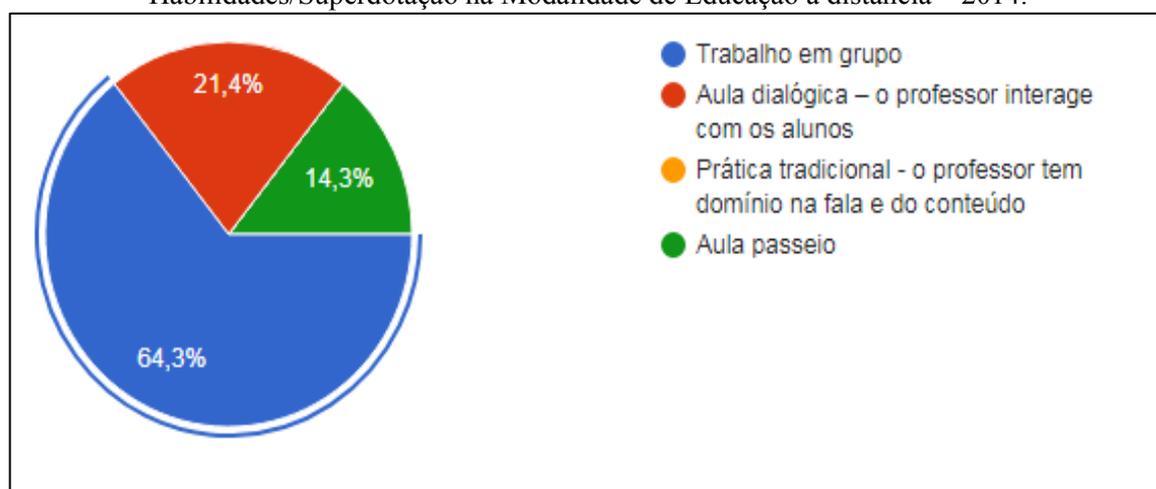
Fonte: MEC/Inep/Deed (2014).

Contudo, Péres (2014), em uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo – educação – declarou que ainda “considera insuficiente o número de estudantes identificados, muitos superdotados são perdidos porque faltam profissionais aptos para o seu reconhecimento”. Essa perspectiva revela que o problema e as dificuldades para identificação desses alunos envolvem a garantia de seus direitos. Nesse sentido, conforme Chagas e Fleith (2010, p. 100), “acredita-se ser necessária uma formação adequada para que o professor saiba identificar o aluno com AH/SD de forma correta, sem preconceções pautadas em mitos a respeito dele”.

Dessa forma, “ainda são raros os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”, afirma Barreto (2010, p. 85). De acordo com Pérez e Freitas (2011, p. 122), a efetivação das ações esperadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca “uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior”, além da necessidade de ações por parte do Ministério da Educação e, em particular, da Secretaria de Educação Especial, para que as universidades contemplem conteúdos referentes às Altas Habilidades/Superdotação nos currículos dos cursos de graduação.

De acordo com Costa (2012, p. 9), tendo em vista o alunado com características de AH/SD, “é possível perceber uma escassez de alternativas práticas pedagógicas voltadas às individualidades desses sujeitos, constituindo, assim, grande entrave no campo educacional”. Alinhado a essas informações e analisando as contribuições expostas pelos professores-cursistas, observamos se houve, nos discursos ditos, contribuições que influenciaram na prática pedagógica, bem como nas estratégias de aprendizagem dos estudantes numa perspectiva inclusiva no contexto de uma sala de aula heterogênea. Nessa perspectiva, 64,3%, conforme demonstrado no gráfico 22, afirmaram trabalhar na perspectiva de grupo, como uma estratégia inclusiva.

Gráfico 22 – Demonstrativo da Realidade dos professores-cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto às estratégias de aprendizagem que utiliza após a formação pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a distância – 2014.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nessa análise, compreendemos que os professores-cursistas agregaram em sua prática diária estratégias de aprendizagem, pois 64% responderam que estão utilizando, após a formação, o trabalho em grupo como estratégia de aprendizagem. Nesse sentido, voltamos ao fundamento da prática inclusiva, que, de acordo com o discurso, representa uma demonstração de boa prática para todos os alunos. Segundo Pan (2008, p. 134), na escola a educação inclusiva “requer diferenciação do trabalho de sala de aula dentro do programa curricular comum, ajudando, contudo, a escola a responder às necessidades de todos os alunos”. Assim, adotar decisões e colocar os estudantes em grupos e garantir a heterogeneidade entre os participantes “refere às metodologias e à organização didática das aulas, podem contemplar trabalhos em grupo que despertem valores de cooperação e respeito e que possibilitem diversidade formas de expressão, e não apenas a expressão oral e escrita” Pan (2007, p. 135).

Nessa perspectiva, analisamos que 21,4% dos professores-cursistas relataram que utilizam como prática pedagógica a aula dialógica. Essa estratégia é caracterizada pela apresentação dos conteúdos, de forma dialogada, levando os estudantes a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Por isso,

[...] a relação dialógica preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois, o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares (BRANDÃO, 2002, p. 5).

Analisamos que a seleção de procedimentos pedagógicos para atender a uma perspectiva inclusiva requer do professor experiências adquiridas e vivenciadas ao longo da sua carreira, ou a partir dos significados impostos à prática, à sua prática, bem como aos saberes adquiridos por meio da relação no processo formativo. E ele, “ao envolver-se plenamente em refletir o seu fazer, pensando teoricamente sobre ele, produz novas compreensões e significados para esse fazer” Santiago (2010, p. 18).

Nessa perspectiva, dentre os aspectos do curso utilizados na vida cotidiana dos professores-cursistas, o quadro 12 apresenta aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana.

Quadro 12 – Demonstrativo da Realidade dos professores cursistas das redes estadual e municipal da região do Triângulo Mineiro - MG, quanto aos aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na Modalidade de Educação a Distância – 2014

Aspectos do curso utilizados em sua vida cotidiana	
1-Atitudes de mudança na postura profissional, segurança no relacionamento com as pessoas com deficiência, e mudou a forma de ver o outro;	
2-Agregou práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica;	
3-Ampliou as bases conceituais e melhor compreensão de Inclusão de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e do Atendimento Educacional Especializado - AEE.	
Utilizam 3 aspectos do curso no seu cotidiano	46,67%
Utilizam 2 aspectos do curso no seu cotidiano	33,33%
Utilizam 1 aspecto do curso no seu cotidiano	20%
Não utilizam nenhum aspecto do curso	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os aspectos do quadro 12 demonstram que a realização do curso proporcionou aos egressos momentos de reflexão que sinalizam mudanças de paradigmas, pois possibilitaram ampliar as bases conceituais no que se refere à Inclusão e às Altas Habilidades/Superdotação. Assim, agregaram em sua prática pedagógica, tornando mais acessível o conhecimento, além de mudanças atitudinais, ou seja, os docentes admitem mudança na postura profissional e segurança em se relacionar com pessoas com deficiências.

Essas mudanças promovem, portanto, um rompimento fundamental, difícil de ser praticado, mas indispensável para o processo da educação inclusiva. Quando nos referimos ao paradigma da educação inclusiva, há nesse meio inquietações entre os profissionais da educação. Ainda que a nossa pesquisa esteja com a atenção voltada para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, percebemos que o processo de inclusão não precisa se limitar a eles, deve-se buscar e alcançar as atitudes preconceituosas e discriminatórias referentes a qualquer grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao finalizar esta pesquisa, consideramos as contribuições de Minayo (1994) quando refere ao trabalho científico como uma atividade complexa, que visa à produção de conhecimentos a partir de uma interpretação real. Desse viés, ela afirma que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo e que as questões de investigação são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” Minayo (1994, p. 16).

Portanto a razão desta pesquisa foi determinada perante o contexto atual de criação de políticas públicas que influenciam as políticas educacionais de formação de continuada de professores na Modalidade de Educação a Distância em uma perspectiva da educação inclusiva, envolvendo, nesse contexto, uma análise das contribuições da formação no que diz respeito à educação de estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, a pesquisa revelou a importância de colocar em pauta o movimento das políticas públicas e as contribuições para as políticas educacionais, fato que se mostrou fundamental na organização de cursos para formação de professores, refletindo na atual circunstância política em que está inserida a educação.

E a análise com os professores-cursistas egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2014, localizado em cidades da região do Triângulo mineiro no Estado de Minas Gerais, propiciou aos participantes a construção de significados e conhecimentos acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, bem como de concepções que abordam os estudantes que apresentam indicadores de Altas Habilidade/Superdotação. Consideramos que em sua maioria são professoras e que estão envolvidas no processo formativo; além disso, revelaram que já realizaram mais de um curso que atende o público da Educação Especial na Modalidade de Educação a Distância.

Consideramos satisfatório que 77,7% dos professores-cursistas contam com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em suas turmas, confirmando nesse dado o interesse pela formação continuada na busca de conhecimento. Para Santos (2007, p. 43), “a formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas”. Desse modo, esse fato nos permite avaliar que a invisibilidade ou a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD estão acompanhadas de compreensões equivocadas consequentes da falta de discussão desse assunto no contexto das escolas e nos cursos de formação. Nessa perspectiva a maioria dos professores declara que procura formação quando se depara com o

desafio de realizar atendimento e não possuem nenhum conhecimento; outro pequeno grupo de professores tenta se “preparar”, mesmo que ainda não tenham esses estudantes como alunos seus.

Consideramos esse envolvimento importante, pois demonstra o quanto o professor se preocupa em se qualificar e melhorar sua prática diária, haja vista que o curso de aperfeiçoamento voltado para a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, segundo os professores-cursistas, expandiu seus conhecimentos acerca da educação inclusiva, da Educação Especial e a respeito desses estudantes. Consideramos também nessa análise a capacitação por conta própria, de forma que o professor-cursista tem investido financeiramente no seu processo formativo, confrontando pesquisas em que se reproduz um discurso contrário.

Dessa maneira, caracterizar os objetivos e a estrutura do “Curso em aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação” vem ao encontro das contribuições e repercussões na formação e na prática dos professores cursistas que atendem estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, fazendo uma apreciação das políticas e iniciativas aqui mencionadas, é possível concluir que, no Brasil,

[...] nos anos 2000 programas diversos vieram a somar-se, tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada. Em julho de 2004 foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que, desde então vem sendo progressivamente aprimorada e ampliada. Esta consiste em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si, e desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014, p. 87).

Ademais, o fomento e a iniciativa de implementar o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB propiciaram a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas. Nesse sentido, a solidificação da UAB procurou

[...] incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores ofertados na modalidade a distância, se colocando como uma alternativa imediata para um problema crônico: a carência de professores para atuarem na Educação Básica. Esses dados confirmam a demanda (BRASIL, 2014, p. 110).

Nessa perspectiva, a discussão que envolveu essa carência na formação do professor cursista revelou a necessidade de maior entendimento acerca das concepções para o atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação: 40% dos professores cursistas

tinham poucas noções sobre o assunto, contudo os estudos e atividades realizadas no curso ampliaram os conhecimentos. Nesse sentido, consideramos relevante rever as políticas educacionais referentes à formação de professores voltados especificamente para essa área de conhecimento. Segundo Fleith (2007, p. 9), é essencial o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social”, e é notório que professores qualificados conseguem ter um olhar mais alinhado e ver quem é o estudante com Altas Habilidades/Superdotação de modo a atender as reais necessidades.

Partindo do princípio da qualificação, consideramos, a partir dos dados analisados, que 46,6% dos professores cursistas ainda necessitam de mais formação para se sentirem confiantes e realizarem o Atendimento Educacional Especializado Suplementar aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mesmo que tenham já colocado em prática algumas das estratégias de aprendizagem e as estejam utilizando após a formação, como o trabalho em grupo e aulas mais interativas. Ademais, consideramos em nossa pesquisa que a Educação a Distância, mesmo com interesses de uma economia neoliberal, tem se constituído como um mecanismo muito valioso para disseminar para todo o país a formação de profissionais para a educação. Ela tem atuado como um novo instrumento que, com agilidade e com um discurso que a apresenta como capaz de superar as fronteiras de extensão territorial, pode cumprir e garantir uma educação de qualidade, com equidade por meio do acesso democrático, visando à construção do conhecimento. Nessa perspectiva, reiteramos que 92,9% dos professores cursistas avaliaram que a estrutura do curso atendeu e superou as expectativas, e 100% declararam que fariam outros cursos na Modalidade de educação a Distância.

Consideramos que no estudo documental realizado descrevendo as leis, portarias, decretos, regulamentos do poder público, bem como, o momento histórico e político a qual foram criadas, demonstraram que a trajetória das Políticas Públicas voltadas para garantia de direitos à educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação está solidificada. Contudo, consideramos que essas políticas, necessitam ser repensadas, pois professores não ampliam seus conhecimentos não, mudam sua prática com os dispositivos de Lei. É preciso colocar em prática as leis vigentes, pois de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada no Art. 3 “constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino”. Segundo Deleuze (2005, p. 39) “ as leis não se opõem globalmente a ilegalidade, umas organizam explicitamente o meio de não cumprir outras”, ou

seja, a lei não pode ser um resultado final de uma luta social, é apenas uma estratégia, não podemos contentar com a sua criação.



REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é Dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, nº 5, 2005. p. 9-16.
- ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 13, n. 60, p. 77-92, out./dez. 1993.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. Ed. rev. amp. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, 27. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista/index.Htm Acesso em: 05 mai. 2018.
- ALENCAR, E. M. L. S.; Fleith, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Ed. UnB, 2003.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.53-61, 1991.
- ANTIPOFF, Helena. **Recreação**. Imprensa Oficial, Minas Gerais, Belo Horizonte, v.2, 1992. In: Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. Fundamentos da Educação-Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). p. 379-382, 1992a.
- ANTIPOFF, Helena. **Pensamentos de Helena Antipoff**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Fundamentos da educação. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 1992g, p. 401-403, 1992c).
- ANTIPOFF, Helena. **Ensino Normal e treinamento de dirigentes de escolas em zonas rurais**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Educação rural. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992, pp. 71-85, 1992b).
- ANTIPOFF, Helena. **Institutos de Organização Rural ou Centros de Urbanização dos Meios Rurais"**. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Educação rural. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992h, pp. 9-40, 1992d). Publicado originalmente em 1947.
- ARAÚJO, M. R.; ALENCAR, M. L. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, p. 67-77, 2013.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, Set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698117010>. Acesso em: 14 dez. 2018.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: 1884-1962. Contraponto, 1996. 316 p.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. N. 35, p. 37-55, 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 35(126), 2005, p. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

BALL, S. **Reforma da educação**: uma abordagem crítica e pós-estrutural. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, W. do N. O historiador e o fato histórico: um diálogo através da fonte. **Revista de História da Universidade Unimontes**, Jul. 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância**: desafios atuais. Bauru: UNESP/FC, 2008.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BRANDÃO, E.P. Por que não falar em educação inclusiva? In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm> Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 5692**, 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm> Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. **CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Educação Especial: superdotados - manual. Rio de Janeiro, 1976.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 1996.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc> Acesso em: 23 mai. 2018

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta O Art. 80 Da Lei No 9.394, De 20 De Dezembro De 1996, Que Estabelece As Diretrizes Bases Da Educação Nacional. Brasília, 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Educação inclusiva:** v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil.** MEC/SECADI, Educação Especial, Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º andar, sala 412. 2003 a 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira, Gotti Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006c. 36 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

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

BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006d. 146 p.

BRASIL. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente / organização: Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 266 p.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63 p.: il.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil**. 2000-2015, 110 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CFE nº 711/87**, de 2 de setembro de 1987.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 5692**, 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm> Acesso em: 20 de janeiro. 2019.

BRASIL. Constituição Federal. Publicado em 01 mai. 1972 e republicado em 12 mai.1972.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc> Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira –Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo, EDUC/PUC-SP, 1993, 2005.

CARDOSO, F. H.; MARTINS C. E. **Política e Sociedade**. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1983.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Helena Antipoff (1892-1974): razão e sensibilidade em Psicologia e Educação. **Estudos Avançados**, dez. 2003. Vol. 17, n 49. p. 209-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia 2**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, **Mil Planaltos – 2**. trad. de Rafael Godinho, Lisboa: Editora Assírio & Alvim, 2007.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2004.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 333-345, 2012.

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

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades. **Cadernos de Santa Maria**. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/ superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 26-39.

DELOU Cristina Maria Carvalho. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Volume 3: O Aluno e a Família. In: FLEITH D. S. (org.) **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

DELOU, C. M. C. D. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades. **Cadernos de Santa Maria**, Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

DIANI, Mario. O conceito de movimento social. **A revisão sociológica**, n. 40, v 1, 1992.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA. O ensino superior em Goiás: regulamentação, políticas, perspectiva na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.) **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas**, Goiânia: Alternativa, 2001.

EYSENCK, H. J.; KAMIN, L. **O Grande Debate sobre a Inteligência**. Brasília: Ed. da Univ. de Brasília, 1916.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores). 292 p.

FANTTI, B. Número de superdotados cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2015.

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia**, 5, 1999, p. 37-50.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p.: il. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300012>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002a.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAUT, M. A governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006

FOUCAUT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Colégio de França (1978-1979). Paris: Threshold / Gallimard, 2004a.

FOUCAUT, M. O sujeito e o poder. In: **Ditos e Escritos IX**. Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro, Forense Universidade, 2014, p. 118-140.

FREITAS, H., OLIVEIRA, M., SACCOL, A. Z., E MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, 2000, p. 105-112. Disponível em: <https://pt.foursquare.com/peahgah/list/cidades-do-tri%C3%A2ngulo-mineiro> Acesso em: 12 jun. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n.80, p.136-167, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARCIA, Walter E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: _____ (Org). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 223-254 (Coleção educação contemporânea).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, Bernadete A. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. /Dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>

GARCIA, M. M. A. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas. **31ª Reunião da ANPEd**, GT-Currículo, UFPel, 2008.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GOHN, Maria da Glória Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago, 2011. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GOULART, A. M. P. L. **Altas Habilidades/ Superdotação**: reflexões e processo educacional. Maringá: Edem, 2011.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. **Altas habilidades – superdotação**: reflexões e processo educacional. Maringá: Eduem, 2011.

GUATARRI, F. ROLNIK, S. **Em Microfísica, explicam**: O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir, 1986, p. 331-344.

GUENTHER, Z. C. Capacidade, Dotação e Talento: é saber que orienta a fazer. In: SOARES et al. **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771 p.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006a

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev /mar /abr., 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42 n. 147 p.700-715 set. /dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática de governamentalidade. In.: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.107-130.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. In.: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007, p. 11-33.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. 2ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, janeiro/abril 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MANTOAN, M. T.; SANTOS, M. T. da C. T. dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

MAUÉS, Olgaíses C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Revista Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. n 118, p. 89-117, 2003.

MELLO, Carlos (Org.). **Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey**. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI, 2013.

MENDES, E. G. Construindo uns “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, p.221-230, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O Conceito de Metodologia de Pesquisa**. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D e A. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan. /jun., 2005.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

OLIVEIRA, C. B. de. **Políticas Educacionais Inclusivas para Infância: Concepções e veiculações no colégio brasileiro de ciências do esporte, 1978/1999**. Dissertação de Mestrado (Adaptação e Saúde), FEF/UNICAMP, Campinas (SP), 2002.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; REGO, Marta Cardoso Lima C.; VILLARDI, Raquel Marques. **Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância**. *Educ. Soc.* [online], 2007, vol. 28, n. 1001, p. 1413-1434. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400008>

OLIVEIRA, I. A. Formação de professores em Educação: Identidade, diversidade, inclusão e juventude. In: PIZZI, L. C. (org.) **V UEPA**, 2007.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

OUROFINO, V. T. A. T. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBEP, 2008.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, 32. Caxambu, 2009. **Anais**. Caxambu: Anped.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27 n. 50 p.627-640/set. /Dez. /2014. Santa Maria, <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 2 abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X14274>

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p. 37-60

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003, p. 45-59.

PERRENOUD, Philip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philip. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAFANTE, H C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 53, p. 331-356, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i53.8640208>

RENZULLI, J. S. GENTRY, M.; REIS, S. M. **Enriquecimento clusters: Um plano prático para aprendizado orientado a estudantes no mundo real.** Mansfield Center. CT: Creative Learning Press, 2003.

RENZULLI, J. S. **O conceito de três anéis de superdotação: um modelo de desenvolvimento para produtividade criativa.** In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **O leitor de tríade.** Mansfield Centro: Aprendizagem Criativa, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, J. S. **O que torna a superdotação? Reexaminar uma definição.** *Phi Delta Kappan*, v. 60, p. 180-184, 261, 1978.

RENZULLI, J. S. **O bem-dotado movimento infantil estará vivo e na web em 1990?** *Criança dotada trimestralmente*, v. 24, p. 3-9, 1980.

RENZULLI, J. S. **A concepção dos três anéis da superdotação: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa.** In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). **Concepções de superdotação.** Nova Iorque: Universidade de Cambridge, 1986, p. 53-92.

RENZULLI, J. S. **Escolas para o desenvolvimento de talentos: um plano prático para a melhoria total da escola.** Mansfield Center, CT: Aprendizagem Criativa, 1994.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **O modelo de enriquecimento escolar.** 2. ed. Mansfield Center, CT: Imprensa de Aprendizagem Criativa, 1997.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Ippex, Curitiba. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-continuada-no-ambiente-escolar-inclusivo/97377#ixzz5OFlnLbym> Acesso em: 22 nov. 2017.

SALGADO-NETO, G. Erasmus. Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis. Volume 45, Número 1, p. 223-239, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2011v45n1p223>

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educ. rev. [online]**, 2016, n. 61, p. 127-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202>

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; BARCELOS, Eronita Silva; MARIN, Eulalia Beschorner; LUFT, Hedi Maria; Feil, Iselda Sausen; FRANTZ, Lori Mari; MALDANER, Maridalva Bonfanti; RUFINO, Solange Catarina Manzoni. **Didática**. (Ijuí: Ed. Unijuí, 2010). Disponível em:

<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/251/Did%C3%A1tica.pdf?sequence=1> Acesso em: 04 mai. 2018.

SIMONETTI, D. C. Altas Habilidades: revendo concepções e conceitos. [S.l.]: **ABAHSD** – Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados, 2005. Disponível em: http://www.altashabilidades.com.br/altashabilidades/upload/publicacoes_REVENDO_103258.doc. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, Lázara Cristina da. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. In: SOARES, L. et al. (orgs.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. 771 p. (Didática e prática de ensino).

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa, **Caderno CRH**, v. 39, p. 11-24, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLO, C. O horizonte do enfoque das Epistemologias da política educacional: a justiça social. In: ALMEIDA, M. L.; BONETTI, L. **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

VALENTE, S. M. P.; VITALIANO, C. R. **A Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. p. 43-48. Londrina: EDUCCEL, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc. [online]**, 2007, vol. 28, n. 100, p. 947-963. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO. Cinara Franco; FORTES. Vanessa Gadelha. (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

VERNANT, Jean Pierre. **A Morte nos Olhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

VIRGOLIM, A. M. R. **Alta habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto: 1998.

WECHSLER, D. **Escala de inteligência Wechsler para crianças**. Terceira edição (WISC-II): Manual. San Antônio: Psychological Corporation, 1991.

ANEXO I

Quadro 3 Trajetórias das Altas Habilidades/Superdotação no meio político no Brasil

ANO	PUBLICAÇÕES, LEGISLAÇÕES, DECRETOS, PARECERES, RESOLUÇÕES E PORTARIAS	PRESIDENTE/PARTIDO
1924	Realizado o registro das primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no antigo Distrito Federal (ALENCAR, 2001; DELOU, 2001).	Washington Luís/Partido Republicano Paulista-PRP
1929	O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro ⁵⁶ previu o atendimento educacional dos <i>supernormais</i> ⁵⁷ (DELOU, 2001).	Washington Luís/Partido Republicano Paulista-PRP
1931	Leoni Kasef lança o livro Educação dos Supernormais. Considerada a primeira obra brasileira que trata do estudo dos supernormais (KASEFF, 1931).	Getúlio Vargas Aliança/ Partido Liberal –AL
1932	Em 1932, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, a educadora criou a Sociedade Pestalozzi, associação civil que centralizou as ações direcionadas aos “excepcionais” em Belo Horizonte, buscando viabilizar outras instituições educacionais, a saber: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940)	Getúlio Vargas Aliança/ Partido Liberal –AL
1932	Estevão Pinto edita as obras “O dever do Estado relativamente à assistência dos mais capazes” e “O problema da educação da Criança Bem-Dotada” (PINTO, 1933).	Getúlio Vargas Aliança Partido Liberal – AL
1939	As Escalas Wescheler de Inteligência (WISC) são introduzidas no Brasil. Wechsler, em 1939 (apud Zachary, 1990 p. 277), definiu a inteligência como "uma agregação da capacidade global do indivíduo para agir intencionalmente, para pensar racionalmente e para inserir-se efetivamente no seu meio social" (ZACHARY, 1990).	Getúlio Vargas Aliança Partido Liberal –AL
1945	No Rio de Janeiro, primeiro atendimento implantado por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Brasil (alunos de Colégios da zona sul para estudar literatura, teatro e música). Revista RAFANTE , Histedbr On-line, Campinas, nº 53, p. 331-356	Getúlio Vargas Aliança Partido Liberal –AL
1950	São Paulo, Maria Julieta S. Ormastroni iniciou o concurso “Cientistas do Amanhã” e a “Feira de Ciências”, que ocorre até os dias de hoje. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 Cadernos PDE	Eurico Gaspar Dutra Partido Social Democrático (PSD)
1961	A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. O reflexo disso foi que, em 1961, a Lei 4029 de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por Helena Antipoff	João Belchior Marques Goulart Partido: PTB

⁵⁶ Em 1929, o atual município do Rio de Janeiro era o então Distrito Federal. Observe que a legislação daquele período era estadual, e não federal.

⁵⁷ Termo utilizado na época por Leoni Kaseff, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha e que foi utilizado no texto legislativo.

	para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas, ou seja, o termo “excepcional ⁵⁸ ” se referindo a pessoas que fogem do padrão de normalidade e apenas as menciona como parte da categoria de excepcionais. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 Cadernos PDE	
1967	O ministério da Educação e Cultura cria uma Comissão encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender alunos com AH/SD (CENESP). Criação da comissão para estabelecer critérios, identificar e atender os superdotados pelo Ministério de Educação e Cultura -MEC (DELOU, 2007)	Artur da Costa e Silva Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 A Lei 5692, prevendo explicitamente no Artigo 9º o tratamento especializado aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que estivessem atrasados consideravelmente quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deixando que as normas de funcionamento do tratamento fossem fixadas pelos respectivos Conselhos de Educação, federal, estaduais e municipais (LEI 5692, 1971). Esse ano iniciou o movimento a favor da inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ocorre em Brasília o I Seminário Nacional sobre Superdotados Desde a recomendação da LDB 5.692/71 de que os <i>superdotados</i> deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).	Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
1972	Na Fazenda do Rosário (MG), Helena Antipoff cria um Programa de atendimento a alunos superdotados das escolas rurais e periferia urbana, que continuou sendo desenvolvido por seu filho Daniel Antipoff, até seu falecimento. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 Cadernos PDE	Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
1972	Parecer CFE nº 255/1972. A política na educação brasileira faz menção direta aos superdotados na década de 1970. As normas fixadas pelo PSEC e pelo Conselho Federal de Educação - CFE, Parecer CFE, nº 255, março de 1972; Parecer CFE nº 436, maio de 1972; Expressa sobre o respeito ao ritmo e tempo de aprendizagem focando no desenvolvimento de interesses e aptidões. Nesse documento temos flexibilização quanto à frequência do aluno caso fosse comprovados a habilidade e o talento; ainda sinaliza sobre a questão da existência ou não de seriação, ou seja, ano letivo independente de ano	Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)

⁵⁸ Termo trazido por Helena Antipoff para referir-se aos deficientes mentais, aos que se apresentavam acima da média ou os que apresentavam alguma conduta típica. Psicóloga e educadora Russa, Helena Antipoff chegou ao Brasil no ano de 1929 e fundou no ano de 1932 a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais e dedicou-se ao ensino dos indivíduos excepcionais.

	<p>civil para que o progresso do estudante superdotado possa ser mais veloz, eliminando qualquer perda de tempo.</p> <p>Que definem a atenção e a importância quanto ao ritmo e estilos de habilidades e interesses dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação retornando empecilhos entre anos letivos, o que representa a primeira possibilidade de aceleração do currículo, com intuito de atender as necessidades específicas do aluno com Altas Habilidades/Superdotação; Admissão antecipada de alunos com Superdotação no Ensino Superior; Definição de conceitos para identificação de alunos com Superdotação.</p>	
1972	<p>Parecer CFE nº 436 /1972</p> <p>Aceita a flexibilidade da matrícula condicional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua Superdotação antes da inscrição no vestibular. Revista Aleph Dossiê Temático ISSN 1807-6211 julho 2014 - ANO X - Número 2</p>	<p>Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)</p>
1973	<p>Criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) no Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de fornecer assistência técnica e financeira às iniciativas em prol dos deficientes e superdotados (BRASIL, 2008).</p>	<p>Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)</p>
1973	<p>Parecer CFE nº 681/1973. Não direcionava o atendimento e não definia quem eram esses alunos excepcionais e superdotados, somente reafirmava a integração deles na comunidade e reconhecia-lhes, dentro de suas singularidades, a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade de capacitação dos Profissionais. Estabelece que o Conselho Federal de Educação fixe conceitos e formas de identificar as pessoas com AH/SD de acordo com as normas dos conselhos estaduais para seus respectivos sistemas de ensino.</p>	<p>Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)</p>
1973	<p>Decreto de 72.425/1973</p> <p>Por meio do Decreto n.º 72.425 cria o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial). Em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial como órgão responsável pela regulamentação de políticas nacionais relativas aos excepcionais. Com o objetivo de “Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados” (LIMA, 1998, p. 42, apud ANDRÉS, 2010).</p>	<p>Emílio Garrastazu Médici Aliança Renovadora Nacional (ARENA)</p>
1976	<p>Em Brasília, a Fundação Educacional de Distrito Federal implantou o primeiro Programa para Atendimento ao Superdotado. Os princípios doutrinários de Educação</p>	<p>Ernesto Geisel Aliança Renovadora Nacional (ARENA)</p>

	<p>Especial para os superdotados indicaram que estes alunos deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor de classe regular tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, que possibilitassem a oferta de tratamento especial a estes alunos (BRASIL, 1976).</p>	
1979	<p>Fundação da Associação Brasileira para Superdotados, no Rio de Janeiro. Atualmente desativada, mas vários estados brasileiros possuem associações com fins semelhantes</p> <p>Associação Brasileira para superdotados - ABSD</p> <p>Iniciou suas atividades com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais em outros estados. “Promoveu com o ministério da educação, a UNESCO, O SENAI, entre outros, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais” (DELOU, 2007).</p>	João Figueiredo Partido Democrático Social (PDS)
1986	<p>Portaria nº 69/1986⁵⁹ SEESPE, Secretaria de Educação Especial Define o termo Superdotado e suas características. Publica os subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial com um volume dedicado à Área de AH/SD e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, reeditados em 1995 (PÉREZ; FREITAS, 2006).</p>	José Sarney Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
1987	<p>Parecer CFE nº 711/87</p> <p>1. Conceito e formas de apurar a Superdotação; 2. Descentralização de competência para declarar a Superdotação; 3. Procedimentos de identificação; 4. Modalidades de atendimento; 5. Formação de recursos humanos; 6. Estudos e pesquisas; 7. Constituição da Coordenadoria Nacional; 8. Envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação, e 9. Participação da Família, Escola, Empresa e Comunidade, e enuncia os princípios norteadores da Educação Especial: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação” (BRASIL, 1987).</p>	José Sarney Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
1988	<p>Constituição Federal de 1988, Artigo 205:</p> <p>Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes[...]</p>	José Sarney Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)

⁵⁹ No ano de 1986, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).

	<p>Artigo. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>Artigo 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.</p> <p>§ 5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. Entretanto, menciona a oferta do AEE às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; não menciona as pessoas com altas habilidades (BRASIL, 2008).</p>	
1988	<p>No ano de 1988, ocorre o III Congresso Ibero-americano sobre Superdotação em Brasília. Em 1995, o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Especial lança uma série de Diretrizes, e que é definido o conceito de Altas Habilidades/Superdotação e faz indicações sobre as normas gerais de atendimento. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 Cadernos PDE</p>	<p>José Sarney Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)</p>
1990	<p>Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</p> <p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1990).</p>	<p>Fernando Collor Partido da Reconstrução Nacional (PRN)</p>
1993/ 2003	<p>Plano Decenal de Educação</p> <p>Art. 26 - Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.</p> <p>33-Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001, p. 46-68).</p>	<p>Itamar Franco Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)</p>
1994	<p>Política Nacional da SEESP/MEC</p> <p>Define os superdotados como: “Notável desempenho e 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” (BRASIL, 1994, p. 13).</p>	<p>Itamar Franco Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)</p>

1995	O Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial lança a Série Diretrizes, na qual é definido o conceito de Altas Habilidades/Superdotação e indica normas gerais para o atendimento.	Itamar Franco Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
1996	A Lei de 9394, atual LDBEN, no Capítulo V estabelece o caráter inclusivo da educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 1996).	Fernando Henrique Cardoso Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
2001	Parecer nº 17 de 2001 do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação Assegura a aceleração de série, em caso de superdotação, como forma de atendimento educacional em seu texto: Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário: a) organizar os procedimentos de avaliação e pedagógica e psicológica de alunos com característica de superdotação; b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com o seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, a sua maturidade socioemocional; c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, 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 (BRASIL, 2001).	Fernando Henrique Cardoso Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
2001	Resolução CNE/CEB nº 02/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pelo Documento orientador que aprofunda o disposto na LDB nº 9.394/96. No Artigo 3º, trata da Educação Especial como a modalidade de educação escolar que “[...] assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar,	Fernando Henrique Cardoso Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

	<p>suplementar e, em alguns casos, substituir Artigo 2º, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos”.</p> <p>Art. 5º, considera “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] inciso III – Altas Habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.</p> <p>Art. 8º enfatiza que: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.</p> <p>Contudo, “foi nessa resolução que o termo “altas habilidades” aparece pela primeira vez no Brasil associando-se dois conceitos de concepções teóricas diferentes quais sejam: socio-interacionista e inatista” (DELOU, 2007, p. 37).</p>	
2001	<p>Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o plano nacional de educação.</p> <p>Também assegura “a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (UNESCO, 2001).</p>	Fernando Henrique Cardoso Partido Social Democracia Brasileira (PSDB)
2002	<p>Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. (BRASIL, 2002).</p>	Fernando Henrique Cardoso Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
2003	<p>Em Brasília, é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotados – (ConBrasd, 2003).</p>	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2005	<p>Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação</p>	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)

	inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2005).	
2006	Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 34).	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2007	Decreto nº 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2008	É publicado o documento: Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse documento faz uma retrospectiva e mostra que desde 1945 o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação vem sendo garantido em decretos e leis (BRASIL, 2008).	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2008	Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2009	Resolução nº4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 9).	Luiz Inácio Lula da Silva Partido dos Trabalhadores (PT)
2011	O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, onde prevê: No art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, Art. 58 a 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2o, da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,	Dilma Rousseff Partido dos Trabalhadores (PT)

	<p>aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, Reconhecendo as pessoas com altas habilidades e superdotados em seu § 1º, do Artigo 1º, transcrito a seguir:</p> <p>“Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:</p> <p>§ 1o Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”;</p> <p>Artigo 2º, o Decreto 7.611/11, determina que a educação especial deve garantir apoio especializado, evitando as barreiras que possam obstruir a escolarização de alunos com altas habilidades ou superdotação, e no inciso II, suplementa à formação desses alunos, conforme a seguir:</p> <p>“Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p> <p>II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”.</p> <p>“Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2011).</p>	
2015 atuali dade	<p>Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.</p> <p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.</p> <p>Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.</p> <p>IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação</p>	Dilma Rousseff Partido dos Trabalhadores (PT)

	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.	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Organizado pela autora.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Política de Formação Continuada de Professores: contribuições a escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Marta Emidio Pereira Oliveira e Lázara Cristina da Silva**, ambos membros integrantes da FACED/UFU. Nesta pesquisa, nós buscamos compreender as ações decorrentes das políticas públicas educacionais nacionais de formação continuada de professores, realizadas por meio do **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial/MEC** na Modalidade EaD, e suas implicações no contexto das Redes públicas do Estado de Minas Gerais decorrentes da formação realizada em 2014, a partir do Curso de Extensão em “Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação”, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na sua primeira edição.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Marta Emidio Pereira Oliveira, a pesquisa será realizada on-line, portanto, para responder ao questionário deverá assinalar “sim” ou “não” ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Nesse sentido, você somente responderá ao questionário se selecionar “sim” ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Esclarecemos que antes de responder você terá 15 dias para decidir se quer participar da pesquisa.

Na sua participação, você irá responder a um questionário relativo ao perfil profissional e às especificidades do curso Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação na modalidade a distância que realizou.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem na exposição e constrangimento dos participantes envolvidos em responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum constrangimento, por isso, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhados na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, bem como do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os participantes terão seus nomes protegidos, pois teremos medida de proteção, confidencialidade e privacidade. Os dados por meio do questionário serão coletados de forma anônima, as respostas serão apresentadas de forma agregada, não permitindo a identificação individual dos participantes, e arquivados em local de domínio da pesquisadora sem acesso de outras pessoas.

Os benefícios auxiliarão em discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação – GEPAHS e para o Grupo de Estudos Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU (PPGED/FACED/UFU); proporcionará reflexões com os profissionais quanto aos princípios fundamentais da formação continuada e, assim, repensarem ações que viabilizem práticas pedagógicas e inclusivas a partir do contexto em que atuam, facilitando a identificação dos estudantes com indicadores em Altas Habilidades/Superdotação; provocar discussões e debates sobre a formação continuada na Modalidade EaD visando atender

uma política de educação inclusiva para estudantes com indicadores em Altas Habilidades/Superdotação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Marta Emidio Pereira Oliveira** pelos telefones 34 – 32152729 ou ainda pelo e-mail martaemidio.emidio@gmail.com, e com **Lázara Cristina da Silva**, pelos telefones 34-3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou pelo e-mail lazara@ufu.br ou ainda pelo endereço da UFU/FACED: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco G. 1º piso. Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, campus Santa Mônica -Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 11 de junho de 2018

Assinatura do(s) pesquisador(es)

() Eu **ACEITO** participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

() Eu **NÃO ACEITO** participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Pesquisa para os concluintes do **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação** realizado na **Universidade Federal de Uberlândia -UFU na Modalidade a distância**

Pesquisa: Política de Formação Continuada de Professores: contribuições à escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Pesquisa para Dissertação de Mestrado:

Pesquisadora: Marta Emidio Pereira Oliveira

Caro(a) Professor(a),

Saudações virtu@is!

Você participou de uma das edições do **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação**, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na Modalidade a distância.

Estamos desenvolvendo a pesquisa **“Política de Formação Continuada de Professores: contribuições à escolarização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Gestão, Políticas em Educação para Curso de Mestrado Acadêmico. Fazemos parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação – GEPAHS, vinculado ao o grupo de pesquisa GEPEPES Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional.

Estamos o **convidando para participar deste estudo, respondendo o questionário em anexo**. É um documento simples, anônimo, mas muito importante para a avaliação do curso e para nosso estudo. Você precisará de 10 a 20 minutos para respondê-lo.

Para participar, clique no link XXXXXXXXXXXX e responda as questões.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação, e salientamos que suas respostas serão a base para ressignificar os investimentos da SECADI/MEC rumo ao avanço da inclusão e da qualidade na formação de professores no nosso país! Nessa perspectiva, a contribuição significativa poderá influenciar e agregar às políticas educacionais a oferta pelo MEC em parcerias com os Institutos Federais cursos em nível de pós-graduação (**Especialização**) *lato sensu* e (**Mestrado**) *stricto sensu*, nessa linha de pesquisa com essa modalidade de ensino.

Obs.: É importante ressaltar que em hipótese algum seu nome será identificado e/ou revelado, ou seja, o questionário não tem identificação, e todos os dados serão manejados e analisados de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes de pesquisa. Além disso, os resultados decorrentes do estudo serão apresentados de forma agregada, não permitindo a identificação individual dos participantes.

Pesquisadora: Marta Emidio Pereira

1. PERFIL

Perfil individual dos cursistas que realizaram Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação sexo

Masculino

Feminino

Outro _____

1.2. Faixa etária

- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 34 anos
- Entre 35 e 44 anos
- Entre 45 e 54 anos
- Entre 54 e 60 anos
- Mais de 60 anos
- Outro

1.3 Escolaridade

- Ensino Médio
- Ensino Técnico de Nível Médio
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado)
- Outros

1.4 Modalidade da Formação Inicial – Graduação

- Presencial em Instituição Pública
 - Presencial em Instituição Particular
 - A distância em Instituição Pública
 - A distância em Instituição Particular
 - Outros _____
-

1.5 Formação

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

Formação – Modalidade

- Bacharelado
- Licenciatura

1.6 Área da formação Inicial – Graduação*

Licenciatura em:

- Pedagogia
- Geografia
- Letras
- História
- Biologia
- Matemática
- Física
- Química
- Outros

1.7 Área de Formação – Pós-Graduação (Caso concluída)

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação
- Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras, História, Biologia, Matemática, Química, Física etc.
- Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado ou Doutorado na área da Educação Especial.

Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização na área da (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Atendimento Educacional Especializado – AEE, Gestão em Educação)

Outros _____

1.8 Modalidade da Pós-Graduação

- Presencial em Instituição Pública
 Presencial em Instituição Particular
 A distância em Instituição Pública
 A distância em Instituição Particular
 Outros _____

1.9 Vínculo Profissional

- Concursado(a) público
 Concursado(a) temporário
 Contratado
 Outro _____

1.10 Vínculo Institucional

- Secretaria Municipal de Educação
 Secretaria Estadual de Educação
 Outro _____

1.11 Tempo de Serviço no Magistério

- Menos de 1 ano
 Entre 1 a 3 anos
 Entre 4 a 6 anos
 Entre 7 a 9 anos
 Entre 10 a 15 anos
 Mais de 15 anos
 Outros _____

1.12 Quais os turnos de trabalho?

- Matutino Vespertino Noturno
 Matutino e vespertino
 Vespertino
 Noturno
 Outro _____

1.13 Nível de atuação

Nível e Modalidade de Ensino:

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos – EJA
 Atendimento Educacional Especializado – AEE

1.14 Por qual meio você ficou sabendo desse curso?

- Secretaria de Educação

- Escola
- Colegas
- Família
- Iniciativa própria
- Outros _____

1.15 Qual seu conhecimento de informática?

- Básico
- Intermediário
- Avançado
- Nenhum, aprendi realizando esse curso

1.16 Caso você tenha realizado as atividades do curso FORA de seu período de trabalho, informe o horário.

1.17 Caso você tenha realizado as atividades do curso DURANTE seu período de trabalho, informe o horário:

- Sequencial (no mesmo dia e horário)
- fragmentado (em dias e horários diferentes)

1.18 Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso?

Durante a Semana:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Madrugada

Final de semana

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Madrugada

1.19 Qual o local onde realizou as atividades

- Na escola
- Na residência
- Na “Lan house”
- Outro

1.191 Em caso de outro, qual ambiente?

1.20 Qual tempo médio, em média por semana, você se dedicou ao curso?

- Menos de 1 hora semanal
- Entre 1 e 3 horas semanais
- Entre 4 e 5 horas semanais
- Mais de 5 horas semanais
- Em média 2 horas diárias
- Outros _____

1.21 Você já realizou outros cursos na modalidade EaD?

- Sim, Formação inicial Pedagogia.
- Sim, Formação Licenciaturas.
- Sim, Pós-graduação.
- Não, esse é o primeiro.
- Sim, realizei mais de um.
- Todos os cursos que realizei foram na modalidade EaD.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – AVA

2.1 Você considera relevante o aluno dominar as ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem –AVA (Ex.: Questionário, Chat, Glossário, Wiki, Diário, Fórum etc.) para ter sucesso na aprendizagem?

- Sim, é relevante dominar o uso das ferramentas para sucesso da aprendizagem
- Sim, é relevante dominar o uso das ferramentas para sucesso da aprendizagem, contudo o tutor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno.
- Sim, é relevante dominar o uso das ferramentas para sucesso da aprendizagem, contudo o aluno é o responsável pela sua aprendizagem mediada pelo tutor.

2.2 A organização didática do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, que você realizou na Universidade Federal de Uberlândia no Ambiente Virtual de aprendizagem – AVA foi estruturado, teve qualidade e contribuiu com sua aprendizagem?

- A estrutura do curso foi excelente e atendeu e superou as minhas expectativas.
- A estrutura do curso teve qualidade, contribuiu com a minha aprendizagem, atendeu e superou as minhas expectativas, pois a composição e os conteúdos de cada módulo estavam bem conectados.
- A estrutura do curso teve pouca qualidade, não contribuiu muito com minha aprendizagem e não atendeu as minhas expectativas.
- Na plataforma os conteúdos AVA estavam dispostos de maneira confusa.

2.3 Analisando a ampliação de políticas de formação continuada por meio da Educação a distância. Como fica na prática a relação ao método de ensino e de aprendizagem, quais consequências e expectativas com essa modalidade de ensino para a educação no país?

- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem.
- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga.
- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem, de melhoria profissional, de inovação para educação. O Brasil pode diminuir seu déficit educacional e a desigualdade e, conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga.
- Essa modalidade de ensino não irá resolver questões relativas aos métodos de ensino e aprendizagem.

2.4 No Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, qual (ais) ferramenta(s) que mais contribuiu para sua aprendizagem?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa

- Questionário
- Chat
- Glossário
- Wiki
- Diário
- Fórum

2.4.1 Explique por quê.

2.5 Qual o empecilho para que os profissionais da educação participem de cursos de formação continuada na modalidade EaD?

- Muitos professores não se adaptam a essa modalidade de ensino, ou seja, ao ritmo mais individual, à gestão coerente do tempo, ao isolamento, principalmente nos cursos na Web.
- Muitos ainda pensam que é a mesma metodologia da educação presencial.
- Tem dificuldade para adquirir a confiança de gerenciar fóruns, atividades digitais, de serem proativos com alunos isolados.
- São acostumados com professores e apoio presencial, esperando passivamente pela informação pronta.
- Não tem disciplina, perseverança e organização do tempo, esse é o maior empecilho.
- As Secretarias de Educação e os gestores não divulgam os cursos no interior das escolas, esse é um dos maiores empecilhos, pois a maioria dos professores não ficam sabendo.

2.6 O que você pensa da política articulada pelo Ministério da Educação – MEC junto aos estados e municípios, sobre a formação continuada na modalidade de Educação a distância?

- O governo deve continuar e ampliar os investimentos nessa modalidade de ensino, pois profissionais da educação têm liberdade para estudar, e, assim, contribui e sustenta sua prática diária.
- O governo deve parar com os investimentos nessa modalidade de ensino, pois os profissionais da educação não têm disciplina para estudar e não haverá modificações em sua prática diária.
- O governo deverá investir em cursos presenciais.

2.7 Como a Educação a Distância é vista e aceita na sua escola? Existe preconceito de quem estuda por meio dessa modalidade de ensino?

- Sim
- Não

2.7.1 Justifique sua resposta.

2.8 Qual a maior motivação para que os profissionais da educação participem de cursos na modalidade de EaD?

- Pela falta de tempo, e essa modalidade de ensino tem flexibilidade com os horários.
- O crescimento acadêmico e profissional.
- Porque são cursos mais rápidos e melhoram o currículo, agregando ao plano de cargo e carreira.

2.9 Na sua opinião, os profissionais da educação estão preparados para realizar formação continuada na modalidade de Educação a distância?

- Sim
- Não

Por quê? _____

2.10 Com a ampliação da Educação a distância em relação ao método de ensino e de aprendizagem, quais consequências e expectativas com essa modalidade de ensino?

- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem.
- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga.
- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação terá um panorama com mais oportunidades de ensino e de aprendizagem, de melhoria profissional, de inovação para educação. O Brasil pode diminuir seu déficit educacional e a desigualdade e, conseqüentemente, a educação terá a qualidade que o governo divulga.
- Nessa modalidade de ensino, o profissional da educação participa porque a instituição onde trabalha não oferece curso de formação voltada para educação inclusiva.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1. Quais aspectos do curso você utiliza em sua vida cotidiana?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

Aspectos:

- Atitudes de mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com as pessoas com deficiência, mudei a forma de ver o outro etc.
- Pedagógicos (Práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica etc.).
- Conceituais. Compreensão de Inclusão de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, AEE etc.
- Em nenhum aspecto.

3.1.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior.

3.2 Em qual (ais) aspecto (s) a formação continuada no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação influencia na sua vida cotidiana, e fora do ambiente escolar?

3.3 Em qual (ais) situação (ões) os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram em relação às Políticas Públicas de Educação Especial em seu município?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

Conhecimentos adquiridos contribuíram, pois:

- Participou das discussões e elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)
- Participou das discussões e elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE)
- Participou das discussões e elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
- Participou das discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola
- Participou do Conselho Municipal de Educação
- Indicou ações para compor o Plano de Ações Articuladas (PAR)

3.4 Como ficaram seus conhecimentos e concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação após realizar os estudos no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação.

- Não tinha nenhuma noção sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha algumas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso me ajudaram a ampliar os conhecimentos sobre o tema.
- Não tinha nenhuma ideia sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, e os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha poucas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha algumas noções sobre o assunto: assunto Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.
- Tinha muitas noções sobre o assunto: Altas Habilidades/Superdotação, mas os estudos e atividades realizadas no curso não me ampliaram os conhecimentos sobre o tema.

3.5 Depois de realizar a formação no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, quais estratégias de aprendizagem você mais utiliza para conseguir atender uma sala com características heterogêneas?

- trabalho em grupo
- aula dialógica – o professor interage com os alunos
- prática tradicional – o professor tem domínio na fala e do conteúdo
- aula passeio
- Outros

3.5.1 Caso tenha marcado outros, justifique.

3.6 O curso possibilitou ao profissional da educação ter um melhor discurso em relação à educação inclusiva e melhor concepção em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

- Mudei minha concepção e minha prática em sala de aula.
- Mudei minha concepção, mas ainda não consegui mudar minha prática.
- Não consegui mudar ainda minha concepção, e penso que terei de realizar mais cursos voltados para estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para implementar minha prática em sala de aula
- Não consegui mudar ainda minha concepção, e penso que esses alunos têm que estudar em escolas especiais, pois serão atendidos em suas especificidades; na escola comum dificilmente serão bem atendidos.

3.7 Quais cursos de formação continuada você já realizou para atender o público da educação especial no contexto da escola comum na modalidade EaD?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

- Cursos para atender estudante com Altas Habilidades/Superdotação

- Cursos para atender estudantes com surdez
- Cursos para atender estudante com deficiência Intelectual
- Cursos para atender estudante com deficiência Visual: baixa visão e cegueira
- Cursos para atender estudante com deficiência Física
- Cursos para atender estudante com Transtorno do Espectro do Autismo
- Cursos para atender estudante com surdocegueira
- Cursos para atender estudante com deficiência múltipla

3.8 No contexto educacional no qual você atua, todos os profissionais recebem formação para trabalhar uma prática na perspectiva de educação inclusiva?

- Sim
- não

3.8.1 Justifique sua resposta.

3.9 A Secretaria de Educação em que você atua oferece cursos de formação continuada voltados para educação inclusiva visando ao atendimento de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não

3.10 Sua escola garante no Projeto Político Pedagógico -- PPP proposições que diversifiquem ou diferenciem o currículo, visando promover a igualdade de oportunidade entre os estudantes da educação especial e os alunos que gostam de aprender e que se destacam por seu potencial e talento?

- Sim
- não

3.10.1 Justique sua resposta

3.11 Se você pudesse enviar um recado para SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC – Ministério da Educação, no tocante à organização e à oferta dos cursos, o que diria?

3.12 O que poderia ser modificado na estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

- o tempo para realização das atividades
- A interatividade entre professores e/ou tutores e alunos
- As formas de avaliação
- A quantidade de atividades interativas (fórum, chat, café)
- Disponibilidade e prestatividade do tutor
- Outro
- Nenhum

3.12.1 Caso outro ou nenhum, justifique.

4. CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

4.1 Você conhece ou convive com alguma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação?

Obs. Caso necessário, é possível marcar mais de uma alternativa.

- Na sala de aula
- Na escola
- Amigos
- Família parentes
- Família filho
- Outros _____

4.2 Em qual (is) fator (es) a sua escola contribuiu para que você pudesse participar do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação Fatores:

- Liberação de horário de trabalho
- Auxílio transporte
- Disponibilizou equipamentos (computadores, impressoras etc.)
- Acesso à Internet
- Nenhum

4.3 A sua escola e/ou direção apresentou algum tipo de empecilho que dificultou a participação no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não

4.3.1 Caso tenha respondido sim, cite quais foram esses empecilhos.

4.4 Na escola em que atua, você teve oportunidade ou um espaço para socializar/compartilhar com seus colegas a formação obtida no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não

4.4.1 Justifique a resposta.

4.5 Você se sente valorizada (o) pelos cursos de formação continuada que realiza?

- Sim
- Não

4.5.1 Justifique sua resposta em relação à questão anterior

4.6 Em algum momento do curso você pensou em desistir?

- Sim
- Não

4.6. 1 Justifique sua resposta em relação à questão anterior

4.7 Após realizar o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, você conseguiu identificar algumas pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação? Onde ocorreu?

- Sim, na sala de aula
- Sim, na escola
- Sim, na família
- Sim, com os amigos
- Não

4.8 Após o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, você tem confiabilidade em realizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE suplementar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não
- Ainda não, preciso de mais informações e mais estudos.

4.9 Você tem alunos com Altas Habilidades/Superdotação?

- sim
- Não

4.9.1 Se sim, quantos?

4.10 Em seu município há alguma instituição que atende apenas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim
- Não
- Todos os alunos estão incluídos em sala de aula comum e são atendidos no Atendimento Educacional Especializado- AEE.

4.11 Qual sua concepção a respeito de Educação Inclusiva e Educação Especial?

4.12 Qual sua concepção sobre pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação?

4.13 Participa de algum grupo de estudo e pesquisa? Qual?

4.14 De acordo com o movimento em prol da Educação Inclusiva, qual sua avaliação sobre a política educacional promovida pelo Governo Federal no contexto escolar em todo o país?

4.15 Quais as influências dessa política no contexto educacional em que atua? Está implementada ou o que falta para sua concretização? Em caso afirmativo, descreva as ações realizadas ou implementadas.

4.16 As políticas de formação continuada voltadas para a Educação Inclusiva na modalidade de Educação a distância promovida pelo governo federal têm influenciado mudanças nas atitudes, nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula?

4.17 Na escola em que trabalha, existem estudantes com indicadores com Altas Habilidades/Superdotação? Caso sim, qual o trabalho realizado pela escola com esses estudantes visando a sua escolarização?

4.18 Na Escola em que atua, há Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE? Como é realizado o trabalho complementar para estudantes com deficiência e o suplementar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Breve resumo.

4.19 O curso contribuiu para ressignificar seu olhar para as pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação? Caso sim, como era antes do curso?

4.20 O formato do curso atendeu as expectativas para o conhecimento sobre pessoas com Altas Habilidades/Superdotação?

4.21 Depois de identificados os estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar, quais as maiores dificuldades encontradas?

4.22 De acordo com a nossa Lei de Diretrizes Básicas da Educação, o aluno superdotado deve ser atendido em sala de aula comum, dentro de um sistema regular de ensino, devendo se beneficiar de propostas pedagógicas, previstas em lei, tais como a aceleração de série e/ou enriquecimento curricular. De que maneira a lei está sendo cumprida em sua escola?

4.23 A proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e com o objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos. O AEE oferece algum suporte aos professores regentes quando estes possuem estudantes encaminhados com indicadores de AH/AD? Como é realizado esse trabalho? Breve resumo.

4.24 O MEC em parceria com cada estado brasileiro possui um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) que atua com alunos matriculados na rede regular de ensino que tenham indicativo de Altas Habilidades/Superdotação. A ação dos NAAHS é estruturada em três vias: atendimento ao professor, ao aluno e à família. Ao professor, são dadas orientações tanto para a identificação dos estudantes quanto para melhor inserção deles em sala de aula. O seu município já recebeu alguma orientação do Núcleo de Atendimento Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS que fica em Belo Horizonte?

4.25 Você ficou sabendo nos estudos nesse curso que, segundo a ONU, de 3% a 5% da população possuem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, porque o número identificado nas escolas é quase nulo? Que fator é relevante nessa situação?

4.26 A política de formação de professores sobre Altas Habilidades/Superdotação oferecida pelo MEC, por meio das Instituições Federais, consegue aumentar o índice de identificação de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no contexto das escolas públicas?

4.27 Que sugestões você daria para os coordenadores do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado Altas Habilidades/Superdotação, visando aperfeiçoar as próximas edições?
