

Alexandre Gonzaga dos Anjos
Carina Alexandra Rondini
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen



SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

(com)textos em análise

Alexandre Gonzaga dos Anjos
Carina Alexandra Rondini
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen



SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

(com)textos em análise

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Morais
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil



Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Camila Amaral Pereira, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragozo Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil



Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrcício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil



Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Xamtiw, Ton-Weerayutphotographer,
Starline, Efe_Madrid - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão Rony Farto Pereira

Autores Alexandre Gonzaga dos Anjos
Carina Alexandra Rondini
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A599s Anjos, Alexandre Gonzaga dos -
Superdotação e formação docente: (com)textos em análise.
Alexandre Gonzaga dos Anjos, Carina Alexandra Rondini,
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. São Paulo: Pimenta Cultural,
2021. 219p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-086-1 (brochura)
978-65-5939-087-8 (eBook)

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Superdotação.
4. Educação a distância. I. Anjos, Alexandre Gonzaga dos.
II. Rondini, Carina Alexandra. III. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya.
IV. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.861

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação	15
Contextualizando o leitor.....	18
Capítulo 1	
Superdotação: entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado.....	28
1.1. A compreensão do fenômeno	29
1.1.2. Primeiro Período: A Etapa Mítica	30
1.1.3. Segundo Período: A Etapa Psicométrica.....	34
1.1.4. Terceiro período: A Etapa dos Talentos	39
1.4.4.1. A abordagem de Renzulli para superdotação	42
1.2. O atendimento ofertado	52
1.2.1. Superdotação: Sem fazer ver não se verá fazer.....	54
Capítulo 2	
Formação Continuada de Professores	61
2.1. Contexto internacional	70
2.2. Contexto Brasileiro	80
2.2.1. A inserção das TIC e a EaD no contexto educacional brasileiro	90
2.3. O programa REDEFOR AH/SD	101



Capítulo 3

Com os textos em análise	108
3.1. Casuística.....	109
3.2. Instrumentos e Materiais.....	111
3.3. Procedimento de coleta de dados	112
3.3.1. Etapa 1	112
3.3.2. Etapa 2	112
3.4. Procedimento de análise de dados.....	114
3.4.1. Etapa 1	115
3.4.2. Etapa 2	122
3.5. Aspectos Éticos	126
3.6. Resultados e Análise dos dados da Etapa 1	126
3.6.1. <i>Atividade 1- Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.....</i>	<i>128</i>
3.6.2. <i>Atividade 2 – Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação</i>	<i>139</i>
3.6.3. <i>Atividade EP7 – Memória: minhas aprendizagens até o momento</i>	<i>146</i>
3.7 Resultados e Análise dos dados da Etapa 2	172
3.7.1 <i>Situação profissional.....</i>	<i>173</i>
3.7.2 <i>Práticas docentes.....</i>	<i>174</i>
3.7.3 <i>Gestão e Práticas Institucionais.....</i>	<i>181</i>
3.7.4 <i>Parcerias Institucionais.....</i>	<i>186</i>
3.8 À guisa de conclusão.....	193
Referências	205
Sobre os autores	215
Índice remissivo.....	217



PREFÁCIO

Receber o convite dos autores para escrever o prefácio deste livro foi uma enorme honra para mim. Trouxe memórias de um tempo muito bom e profícuo de minha vida, quando fui convidada a dirigir a Escola de Formação de Professores da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (EFAP), em 2009. Na verdade, tratava-se de criá-la. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Estadual que estabelecia um curso de formação de 360 horas como parte integrante do concurso público para professores, diretores e supervisores que, por Decreto subsequente, seria ministrado pela EFAP. Além dos cursos de ingressantes do Quadro do Magistério da Secretaria (professores, diretores e supervisores), a EFAP seria também responsável pela formação continuada de todos os seus demais quadros de servidores, totalizando cerca de 250 mil pessoas.

Brinco que, no início, a EFAP era eu, a coordenadora, e o Decreto. Com o apoio de toda a equipe do querido e saudoso Paulo Renato Costa Souza, então Secretário Estadual da Educação, e incorporando a já conhecida e bem estruturada “Rede do Saber”, uma das maiores redes públicas de videoconferências com finalidade pedagógica da América Latina, a EFAP iniciou suas atividades em julho de 2010, com os cursos para 10 mil candidatos a professor.

A EFAP foi criada com o princípio de que as atividades de formação deveriam ser majoritariamente a distância. Tendo como pressuposto que a formação de professores devesse ser contínua e chegar ao professor e à escola, essa era a única opção. Mais complexos ainda, os cursos de ingressantes, uma etapa dos concursos públicos, destinavam-se a pessoas ainda não alocadas em escolas, residentes em todas as partes do Estado e mesmo fora dele. Além de toda a



infraestrutura física e tecnológica, desenvolvemos os conteúdos dos 14 cursos de ingressantes: 13 disciplinares e 1 de Educação Especial. Este último, na verdade, desdobrava-se em quatro, em função das áreas de especialização: deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Foi um real trabalho de equipe, colaborativo, que contou com equipes de consultores de conteúdo, bem como de gestão e de produção dos cursos a distância, com times, entre outros, da FDE (Fundação do Desenvolvimento da Educação), da Fundação Vanzolini, da Fundação Padre Anchieta, equipes da própria EFAP e de outras coordenadorias da Secretaria, além de empresas de tecnologia envolvidas no projeto.

E, no meio disso tudo, um belo dia, nos demos conta de que todos os cursos teriam que ser acessíveis, uma vez que tínhamos candidatos com deficiência. Pesquisamos em quais cursos teríamos pessoas com quais tipos de deficiência, a fim de identificar as necessidades para a acessibilidade. E, apesar de todas as dificuldades presentes, à época, particularmente em cursos a distância, encontramos solução. Confesso que me senti péssima, por não ter pensado sobre isso antes e por ter trabalhado exclusivamente em cima da demanda. O fato de termos solucionado a questão me tranquilizou, mas serviu de alerta para tudo o que faço na vida, desde então. Acessibilidade tem que ser parte integrante, desde o início do desenho de cada projeto.

Em paralelo a tudo isso, outro programa, o REDEFOR, estava sendo gestado. Este, direcionado aos profissionais do Quadro do Magistério que já atuavam na Secretaria. Seu desenho original antecede a criação da EFAP, mas sua redefinição e implementação couberam a ela. O REDEFOR promoveu cursos de especialização para professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para os do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (12 disciplinas), para diretores e supervisores. O Programa teve execução compartilhada entre a Secretaria e as três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



Por meio de um levantamento interno da SEE-SP, no ano de 2011, observou-se que havia uma demanda de mais de 17 mil professores interessados em realizar uma formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Baseada nessa demanda, a SEE-SP solicitou a idealização dos cursos. Assim, em uma segunda etapa do Programa, em 2013, de acordo com a demanda na Secretaria, surgiram novos cursos de especialização a serem implementados, sendo seis deles voltados para professores das salas de recursos da Educação Especial, nas áreas específicas (Deficiência auditiva, física, intelectual e visual; transtorno do espectro autista – TEA; altas habilidades ou superdotação – AH/S), e outro direcionado para a inclusão, este último tendo como público-alvo todos os professores, diretores e supervisores da rede estadual. Esses novos cursos, devido ao reconhecimento da equipe gestora do programa, foram desenvolvidos e implementados pela UNESP.

O Programa REDEFOR trouxe resultados maravilhosos para todos os seus envolvidos. Para os professores, diretores e supervisores, foi a possibilidade de obterem títulos de especialização por universidades de elevado reconhecimento acadêmico, além de adquirirem conhecimentos importantes para o aprimoramento das suas práticas em sala de aula e na escola. Para as equipes das universidades envolvidas no programa, a oportunidade de aproximação com a realidade da rede e do assim chamado “chão da escola”. E, para os profissionais da EFAP e das demais coordenadorias da Secretaria, a convivência com as equipes das universidades e com as demandas dos professores, ao longo dos cursos, foi essencial para o seu crescimento e compreensão dos desafios, bem como possíveis caminhos.

De acordo com a equipe gestora e de avaliação estatística do Núcleo de Educação a Distância da UNESP (NEaD/UNESP), os dados gerais de formação indicaram o percentual de desistentes e reprovados de 7,31% do total de matriculados. O menor percentual de desistentes ou reprovados observado é no curso de AHS, com 5,00%.



Os resultados foram obtidos mediante o acompanhamento do programa, por meio de pesquisas realizadas com a aplicação de questionários e o monitoramento do número de participantes nos cursos, e demonstram o sucesso das ofertas e da parceria estabelecida entre a EFAP e a UNESP.

Sempre fui árdua defensora de todos os cursos de Educação Especial no Programa REDEFOR. A inclusão é positiva para todos. Inclusão gera pessoas e ambientes mais respeitosos e empáticos. E a rede pública precisa estar preparada para acolher e incluir estudantes com todo e qualquer tipo de deficiência. A implementação desses cursos no REDEFOR foi uma grande vitória pessoal para mim, especialmente pelo fato de que não estava mais como gestora na Secretaria, quando de seu início.

Este livro traduz a rica experiência com o curso de Altas Habilidades/Superdotação, tema emergente e que é ainda menos tratado e discutido dentro de escolas e redes, no espectro daquilo que consideramos Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. Portanto, tema essencial a ser abordado, trabalhado, experimentado no cotidiano de educadores, alunos e escolas. Com a leitura desta obra, pode-se observar que os órgãos públicos, como Secretarias de Educação, precisam repensar os seus programas de formação e suas formas de implantação e acompanhamento, principalmente as que ocorrem em parceria com as universidades que se dedicam a experimentar e pesquisar sobre os processos formativos. Ou seja, precisamos entender que oferecer um curso para o corpo docente só terá sucesso, se cada um for inserido nas suas funções específicas das suas formações, receber apoio para desenvolver seus projetos e ter políticas que garantam sua continuidade, sobretudo quando a abordagem trabalhada pela equipe oferece essa oportunidade. Todos temos a ganhar.

Vera Lúcia Cabral Costa



APRESENTAÇÃO

Apresentar esta obra é motivo de grande orgulho, pela oportunidade de retomar saudosamente um período de árduo trabalho, desafios e promissores resultados. Acompanhar o curso “Especialização em Educação Especial: Área – Altas habilidades/ Superdotação”, do programa REDEFOR, respectivamente como especialista e coordenadora, significou vislumbrar uma educação na perspectiva inclusiva, à qual almejamos. Alcançar 95% de aproveitamento, por parte dos cursistas, professores da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, é ditoso, pois, de zero professor especializado em AH/SD, pela rede estadual, pudemos formar 94 professores especializados na área, os quais estão aptos a identificar e promover o enriquecimento curricular aos tão comumente invisibilizados estudantes com superdotação.

Esses estudantes, oportunizados em seus direitos à escolarização, conforme suas necessidades educacionais ou segundo suas altas habilidades, estariam se desenvolvendo de acordo com seus potenciais e, quiçá, contribuindo na construção de uma sociedade marcadamente mais inclusiva, portanto, mais justa.

Nesta obra, resultante da Dissertação de Mestrado Acadêmico do primeiro autor, compreendemos a relação estabelecida pelos professores cursistas do programa de formação continuada REDEFOR, na área das AH/SD, com os conhecimentos trabalhados no curso e o papel que esses conhecimentos passaram a desempenhar, em suas práticas docentes.

Sua narrativa pincela descrição e dissertação dos (com)textos vislumbrados no chão da escola e na transformação social, por meio da perspectiva inclusiva. Ao leitor, trata-se de uma oportunidade de



mergulhar no cenário das AH/SD e romper com paradigmas e crenças que mitigam o desenvolvimento do estudante superdotado.

Identificar estudantes com AH/SD, para além de atender ao seu direito preconizado na legislação brasileira, é atitude ética do educador, para a formação do cidadão e transformação de uma sociedade que urge por desenvolvimento e por cidadãos comprometidos com a vida coletiva. Para tanto, não basta cobrar do professor, sem, no entanto, engendrar sua valorização e assegurar, conforme apregoado no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, 2014), o aperfeiçoamento profissional continuado (Item II), a fim de que promova o desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

A formação docente, um dos deveres do Estado, contribui para o enfrentamento dos desafios diários encontrados na árdua missão de formar o cidadão. O chão da escola, sem dúvida, é o contexto propício para o pleno desenvolvimento do educando, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, também constantes da LDBEN, no Art. 2º (BRASIL, 1996, 2014).

A parceria com a universidade coaduna para que o princípio da extensão, para além do ensino e pesquisa, possa estar próximo das demandas dos professores e instigar o enfrentamento e empoderamento docente, na busca do ideal de formação do estudante. E este, tão fortemente ignorado em suas necessidades, nos remete à arcaica preocupação do século XX, caracterizada por Helena Antipoff, em 1971: “Bem-educados intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente, os grupos de bem-dotados constituir-se-ão em força positiva do progresso, de uma filosofia, inevitável nas mudanças de civilização [...]. Se isso não acontecer, os bem-dotados serão ou permanecerão como joguetes de espertalhões, de egoístas,



de exploradores da sociedade em benefício próprio [...]” (CAMPOS, 2002, p. 257).

Nas páginas a seguir, encontra-se rico material para reflexões. O Capítulo 1, intitulado “Superdotação: Entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado”, convida você, leitor, a conhecer o percurso histórico da superdotação: será que a visão que temos hoje é a mesma da antiguidade? Avançamos no conhecimento sobre esse fenômeno? Recuamos? Ou nada mudou, na concepção deste fenômeno?

O Capítulo 2 trata da “Formação Docente Continuada: A solução e seus problemas”, instigando ao conhecimento sobre quais são as soluções para problemas há muito debatidos. Existem soluções?

O percurso metodológico apresentado no Capítulo 3 – “Com os textos em análise”, discorre sobre como a investigação foi realizada e os dados dela gerados. Apresenta categorias de análise de conteúdo tão comumente aportadas em Bardin, mas inovadas, ao agregar o *software* Iramutec.

Ao apresentar e discutir seus resultados, novas perguntas são ensejadas para o enfrentamento de novos e velhos desafios. Planejar caminhos diante desses contextos é a missão do idealizador de uma justa sociedade – aquela que contempla as habilidades de cada ator envolvido no processo educacional!

Dr.^a Verônica Lima dos Reis

Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini



CONTEXTUALIZANDO O LEITOR

Inicialmente, a fim de melhor situar o leitor, gostaríamos de explicar as motivações que nos levaram a escolher o termo *(Com)textos*. Em seu jogo de palavras, a expressão reuniu importantes concepções teóricas e metodológicas. No aspecto teórico, remete à ideia de contextos, aqui compreendido como os distintos espaços sociais nos quais, a partir das possibilidades e condições criadas ao longo do tempo, no tecido social, com suas respectivas relações de poder entre grupos e classes, os sujeitos “atualizam” a cultura, ao passo que desenvolvem, transformam e recriam os aspectos que dela participam, enquanto também estruturam e desenvolvem, na qualidade de sujeitos, a própria subjetividade. Dessa forma, um determinado *contexto* não é só social, como ainda histórico e determinado objetivamente, no sentido de que é estruturado fisicamente, a partir das relações e produções humanas, ao longo do tempo e espaços específicos, como instituições e seus recursos.

Destarte, por meio das discussões aqui apresentadas, podem ser identificados como contextos distintos, por exemplo: a academia e sua respectiva produção de conhecimentos científicos; o atendimento ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial¹ (PAEE); os espaços e momentos de formação dos professores; e, ainda, os espaços e momentos de atuação docente. No aspecto metodológico, remete à natureza do material analisado pela pesquisa que culminou nesta obra, qual seja, o registro escrito das atividades executadas pelos professores que cursaram o programa REDEFOR AH/SD. Assim,

1 Estudantes PAEE, segundo a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, são as pessoas com Deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

com textos em análise é que podemos nos lançar à empreitada de tentar desvendar um pouco do encontro desses vários espaços: a formação docente, o estudante superdotado e, por fim, a experiência real desse encontro.

Já avançando a discussão para o fenômeno da superdotação,² constatamos que este, assim como o da inteligência, é marcado por um elevado nível de complexidade, proveniente de vários fatores que interagem ao longo da história. No decorrer do tempo, muitas foram as concepções adotadas: sejam elas explícitas, dadas por aqueles que se propuseram, de algum modo, pensar em como se manifesta em determinados sujeitos com *desempenho superior*; sejam implícitas, mas efetivadas a partir de como determinadas sociedades passaram a valorizar, incentivar e reconhecer a importância de sujeitos que se destacavam em áreas específicas (MANSO, 2012; POCINHO, 2009).

Por ser um constructo psicológico, a superdotação é, em rigor, uma invenção e não uma descoberta. Delimitada, portanto, por uma gama de características inter-relacionadas, a qual faz com que o observador infira sobre um conjunto de características, rico em possibilidades que muitas vezes dependem de contextos específicos para que sejam manifestadas. Assim, ao ser submetida à ótica científica, especialmente a partir da década de 1970, com o avanço das abordagens contextualistas, as divergências entre os teóricos fizeram com que a polissemia já expressiva se ampliasse, inviabilizando ainda mais a possibilidade de uma definição consensual (BAHIENSE; ROSSETI, 2014; MANSO, 2012).

2 A terminologia *Altas Habilidades/Superdotação* (AH/SD) é utilizada pelos documentos brasileiros oficiais, desde 2001, com a publicação da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001a), a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A barra (/) é atribuído o significado de e; ou, indicando que os termos são intercambiáveis, podendo ser usados conjuntamente ou ainda se optar por um deles. Doravante, este trabalho adotará somente o termo superdotação e correlatos derivados, usando apenas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em citações literais, tendo como motivo e justificativa a simples preferência linguística, dada a maior facilidade de regência.



No âmbito nacional, a problemática é ainda mais grave, por conta das traduções e pelo fato de que grande parte da sociedade está alheia ao conhecimento acadêmico. Assim, ainda há a confusão com outros vocábulos, tais como precocidade e gênio – sendo que a primeira se refere ao momento em que dada habilidade surge, no desenvolvimento da criança e, embora muitas vezes seja interpretada como indicador de superdotação, esta pode não se concretizar; enquanto a segunda se reserva aos sujeitos que não só desempenharam com grande maestria em determinada área, mas que nelas promoveram transformações de elevado reconhecimento social, de modo que todo gênio é superdotado, porém, nem todo superdotado é um gênio.

O relatório de Marland (1972) estima que existam de 3 a 5% de pessoas com superdotação, na população mundial. No entanto, Pérez e Freitas (2014) apontam que essa estimativa – ainda que amplamente citada – é conservadora, pois tem como base uma concepção restrita de superdotação. As autoras postulam que há grandes indícios de que os níveis mais confiáveis sejam de 5 a 7,5%, embora haja alguns autores defendendo índices ainda maiores, quando se consideram outros domínios de capacidade humana que não os acadêmicos. A falta de consenso e a confusão conceitual extrapolam o âmbito teórico e acarretam dificuldades extras, no nível da identificação e atuação junto a esse público-alvo (POCINHO, 2009; GUENTHER; RONDINI, 2012).

No cenário brasileiro, a questão ganha mais visibilidade com o advento da proposta da Educação Inclusiva, a qual promoveu a integração da Educação Especial ao contexto de ensino regular, tendo como corolário legal a instituição da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 13.234 (BRASIL, 2015c), que altera as letras da LDB, em seu Artigo 9º, dispendo sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com superdotação.



Contudo, os estudantes com superdotação já são legalmente compreendidos entre os PAEE, desde 2001 (BRASIL, 2001a), quando já se requisitam a identificação e o atendimento às necessidades educacionais, a fim, inclusive, de que dispositivos legais ainda anteriores sejam cumpridos. Neste momento, as pesquisas já observam uma dissonância entre os aspectos mencionados. Primeiramente, entre os contextos de produção e aplicação do conhecimento: por um lado, existe um desenvolvimento profícuo na compreensão científica da superdotação. Entretanto, no Brasil, esse saber fica circunscrito à academia aos níveis de pós-graduação, estabelecendo pouca relação com os cursos de licenciatura e pedagogia e deixando lacunas na formação inicial do docente quanto à compreensão da temática (MARTINS; CHACON, 2013; PÉREZ; FREITAS, 2014). Em seguida, constata-se que, apesar do relativo avanço legal que elevou o atendimento aos estudantes com superdotação ao nível de políticas públicas, as medidas ainda encontram barreiras em sua efetivação e o número de estudantes identificados nas escolas públicas permanece ínfimo (PÉREZ; FREITAS, 2014; CUNHA; BRERO; RONDINI, 2019).

Diante de um atendimento tão incipiente e deficitário disponibilizado aos estudantes com superdotação, no contexto regular de ensino, os saberes e práticas dos professores são postos em foco, uma vez que são estes que interagem cotidianamente e os principais agentes encarregados do desenvolvimento educativo. Em face da constatação de que a percepção dos docentes é permeada por concepções mitológicas a respeito da superdotação (PÉREZ; FREITAS, 2009; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; RONDINI, 2019), concebe-se a formação continuada como o meio responsável e capaz de promover, nos professores já em serviço, a apreensão dos conhecimentos científicos e legais, para que se possa transformar saberes e práticas docentes, tornando-os aptos a efetivamente lidarem com a inclusão dos estudantes com superdotação.



Porém, pesquisadores voltados à formação de professores (ANDRÉ, 2010, GATTI; BARRETO, 2009; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; SCHLÜNZEN, 2015) vêm alertando sobre a importância de que se (re)conheça o que a formação continuada pode realmente fazer pelas transformações educativas, sob pena de responsabilizar a ela e aos agentes educacionais envolvidos, sobretudo os professores, por transformações que requerem mudanças estruturais de ordem externa ao contexto escolar, além de contribuir para que permaneçam camuflados outros fatores que exercem igual ou maior influência na conformação da realidade educativa.

Ao se inserir nesse campo relacional, ainda pouco compreendido, entre a educação dispensada ao estudante com superdotação e a formação docente continuada, este trabalho encontra sua principal justificativa. Nesse sentido, tem como *questão*: que práticas voltadas aos estudantes com superdotação, apresentadas num curso de formação continuada, são concretizadas no contexto educacional/laboral?

Para a realização desta obra, debruçamo-nos sobre o curso de formação continuada REDEFOR AH/SD³ ofertado aos professores e gestores da rede pública que atuam na Educação Básica do estado de São Paulo. Tal escolha se fundamenta nos seguintes aspectos:

1. escassez de programas de formação continuada voltados aos estudantes com superdotação, assumindo ainda caráter pontual, quando ocorrem, o que traz destaque ao REDEFOR AH/SD, dada a sua estruturação;
2. dimensão do programa, uma vez que disponibilizou 100 vagas a professores situados por todo o estado de São Paulo,
3. Curso de especialização, na modalidade semipresencial, ofertado pela Rede de Formação Docente do Estado de São Paulo (REDEFOR), em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP). O tópico "O programa REDEFOR", situado no Capítulo 2, apresentará detalhes sobre o curso. Vale destacar que uma das coautoras foi a coordenadora acadêmica do curso.



contribuindo para a obtenção de dados e análises sugestivas de um panorama mais amplo;

3. pelo fato de que o referido programa teve participação precípua da UNESP, em sua idealização, construção, implementação, implantação, desenvolvimento, oferta e avaliação. Sendo a mesma instituição do Programa de Pós-Graduação na qual esta pesquisa se desenvolveu, favoreceu não só a obtenção dos materiais para análise, como, uma vez pronto, permitiu que a instituição obtivesse um retorno sobre suas próprias práticas.

Diante da questão de pesquisa levantada, estabelecemos como *objetivo geral* compreender a relação instaurada pelos professores que cursaram o programa de formação continuada REDEFOR AH/SD com os conhecimentos trabalhados e qual o papel que esses conhecimentos/saberes passaram a desempenhar, nas práticas docentes. *Especificamente*, seus objetivos foram: i) verificar elementos que favoreçam a compreensão de quais aspectos e alcance as formações continuadas podem assumir como objetivos, em relação à transformação da prática docente; ii) analisar o desenvolvimento da compreensão científica da superdotação, em sua historicidade, como meio de evidenciar sua complexidade atual; iii) promover a análise das condições da educação e da formação de professores, considerando o papel de forças externas ao contexto escolar, sopesando, portanto, a forte influência de fatores econômicos sobre as políticas públicas; e iv) trazer dados sobre como os professores percebem os contextos escolares, quanto às condições de trabalho e também à inclusão, em especial a dos estudantes com superdotação.

A presente obra se origina de uma pesquisa⁴ com abordagem qualitativa/quantitativa de caráter descritivo, com delineamentos documental e *survey online*.

4 Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, UNESP (Bauru)



O uso de documentos, para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), deve ser valorizado, especialmente em investigações das áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque permite o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, porquanto deles se extrai um rico conjunto de informações. Em face dessa possibilidade, os autores ponderam que a análise documental é profícua para o entendimento de processos, em suas dinâmicas temporais, favorecendo a observação das transformações de grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc. Outra vantagem abarcada por esse tipo de pesquisa é que os documentos constituem uma fonte não reativa, ou seja, as informações, enquanto registros, permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Constituem, por isso, fontes naturais de informações sobre o contexto nos quais estão inseridos. A despeito do uso combinado de fontes de diferentes naturezas, no mesmo trabalho, as pesquisas documentais são mais fidedignas do que análises que buscam a compreensão de um fato passado, a partir da rememoração e percepções tomadas de sujeitos no momento presente, pois anulam o perigo de alteração comportamental dos indivíduos investigados (GODOY, 1995).

Embora próxima, em muitos aspectos, à pesquisa bibliográfica, distingue-se desta por conta de como se compreende a essência das fontes, no que tange ao tratamento recebido: “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). É ainda sobre a natureza das fontes que a discussão sobre o conceito de documento se desenvolve. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apresentam algumas possibilidades de definição: uma declaração escrita, oficialmente reconhecida, que assume a funcionalidade de registro ou prova de um fato; qualquer



objeto que comprove, elucide ou registre um acontecimento; arquivo de dados gerado por processadores de texto. No desenvolvimento dessa análise, caminham a um significado mais amplo, abarcando qualquer material escrito que sirva como fonte sobre o comportamento humano. Godoy (1995) fornece uma definição semelhante, a respeito do termo, compreendendo-o sob um conjunto de possibilidades de materiais grafados ou gravados, num suporte *material*, sendo eles escritos, como jornais, revistas, diários, obras literárias e técnicas, cartas etc., ou elementos iconográficos, como sinais, imagens, fotografias, filmes.

Por sua vez, a pesquisa *survey* é compreendida como a obtenção de dados ou informações sobre opiniões, crenças, padrões de ações ou características de determinado grupo de pessoas que se assume como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa ou investigação, sendo o mais comum o questionário (FREITAS et al., 2000). Os autores enfatizam que o uso apropriado desse método de pesquisa se dá mediante um agrupamento de fatores associados: necessidade de responder a questionamentos sobre “o que está ocorrendo” ou “como e por que isso está ocorrendo”; não se deseja ou não existe a possibilidade de controle de variáveis; o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; o evento investigado acontece no presente ou no passado recente.

Em face de seu objetivo geral, o delineamento aludido se dividiu em duas etapas. Na Etapa 1, buscou-se compreender a dinâmica estabelecida na interação dos professores com os conhecimentos trabalhados no contexto de aprendizagem promovido pelo curso REDEFOR AH/SD. Nesse sentido, tem como foco de análise a relação dos professores com os saberes apresentados, revelando quais apontamentos exerceram mais influência, como foram percebidos e que discussões suscitaram. Para tal, utilizaram-se, como documentos de análise, as atividades realizadas pelos professores, as quais, por sua vez, foram



transcritas em corpora e estes submetidos a procedimentos de análise por categorias, contando com o auxílio do *software* IRAMUTEQ.

A Etapa 2, derivada da anterior, procurou-se perceber o papel que os conhecimentos e saberes trabalhados durante o curso passaram a desempenhar, nas práticas docentes. Atém-se, dessa forma, à relação entre docentes e contexto laboral. Inicialmente, os *corpora* textuais foram analisados a partir de categorias pré-determinadas pelos autores. Tais categorias se referem às concepções sobre quais práticas (comportamentos) são necessárias à inclusão e, especialmente, à escolarização do estudante com superdotação, bem como sobre quem seriam os agentes responsáveis por tais ações. Elencadas tais práticas e seus agentes, elaborou-se um questionário *online*, através da plataforma *Google Docs*, que foi dirigido aos mesmos cursistas, a fim de analisar se tais ações se efetivavam, no contexto escolar em que estavam inseridos. A Etapa 2 mesclou, portanto, técnicas da Análise de Conteúdo com métodos de pesquisa *survey*.

A organização da presente obra conta com três capítulos, sendo que os dois primeiros se referem ao delineamento teórico, com o intuito de ampliar as discussões apresentadas sobre *superdotação* e *formação docente*, enquanto o último discorre sobre os aspectos empíricos deste estudo.

O Capítulo 1 – *Superdotação: entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado* – articula os contextos científicos, políticos e educacionais enquanto eixos temáticos, ao passo que busca apresentar a dissonância entre esses elementos. Assinala aspectos sobressalentes do desenvolvimento histórico pelo qual a superdotação foi compreendida, percorrendo as etapas mítica e psicométrica, até que se chegasse à etapa dos talentos, culminando com as abordagens contextualizadas contemporâneas. Exemplifica as abordagens contextualistas, em função do trabalho de Renzulli, o qual também é adotado como ancoragem teórica para se discutir o atendimento



preconizado pela literatura e o encontrado pela pesquisa. Por fim, traz o percurso no qual o atendimento ofertado aos estudantes com superdotação no Brasil se desenvolveu.

O Capítulo 2 – *A formação docente: a solução e seus problemas* – coloca em pauta como a formação docente, enquanto campo de saber, com enfoque na formação continuada, tem procurado ultrapassar a figura do professor, encarando os contextos socioeconômicos, para que se possa compreender acuradamente a qualidade de ensino que as escolas e docentes estão ofertando aos seus estudantes. Em seguida, discute como a formação continuada foi se institucionalizando, no contexto internacional, para, em seguida, abordá-la no cenário brasileiro, estabelecendo, dessa forma, um comparativo com a situação do mundo ocidental, seguida de uma discussão sobre como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o Ensino a Distância vêm se desenvolvendo, no Brasil, tendo como balizas os fatores socioeconômicos que impulsionam a expansão destes mecanismos. Por último, aponta dados sobre a criação da REDEFOR, seguida da estrutura do curso REDEFOR AH/SD considerado neste trabalho.

O Capítulo 3 – *Com os textos em análise* – descreve aspectos metodológicos que ensejaram o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: participantes, instrumentos e materiais e procedimentos de coleta e análise de dados. Expõem-se os resultados e a análise relacionados às Etapas 1 e 2, na confluência dos aspectos tratados nos capítulos anteriores.



1

**SUPERDOTAÇÃO:
ENTRE A CONCEPÇÃO
DO FENÔMENO E O
ATENDIMENTO OFERTADO**

Para que se possa ter uma concepção acurada da complexidade subjacente ao fenômeno da superdotação, apresentamos alguns aspectos históricos que delinearam seu desenvolvimento e estágio atual, objetivando principalmente o enfoque científico dado à temática. Em seguida, abordamos o contexto brasileiro, de sorte a buscar traçar um paralelo entre o patamar na qual a área se encontra, em termos de conhecimento científico sistematizado, e a situação educacional brasileira.

1.1. A COMPREENSÃO DO FENÔMENO

Pereira (2000 apud BAHIENSE, 2013) traz uma periodização fundamentada em três momentos. O primeiro, mais duradouro, é denominado “Etapa Mítica”. Inicia-se com as primeiras sociedades e vai até o século XX; o segundo período, “Etapa do QI”, desenvolve-se com o estabelecimento da psicométrica e teorias fatoriais da inteligência. Tem a sua importância relativizada, especialmente a partir da década de sessenta do século passado; o terceiro período, “Etapa dos Talentos”, começa nesta década, prologando-se até a atualidade.

É digno de nota ressaltar que essa periodização alude a paradigmas vigentes, mas que não tiveram aceitação plena; seja porque, em algum nível, sempre houve o paralelismo de concepções, seja porque determinados modelos, mesmo prevalentes, encontraram opositores. Assim, embora o segundo período seja marcado pela supremacia dos testes de inteligência, já nesse momento encontrava opositores que protestavam ante a restrição e a mensuração de tal fenômeno. Ademais, se atualmente, como se verá, as concepções científicas da superdotação conceituam a inteligência por meio de um paradigma “contextualista”, no senso comum, ainda vigoram representações míticas dos superdotados associadas aos momentos



anteriores. Diante do exposto, nos subitens a seguir, será explicitado cada período.

1.1.2. Primeiro Período: A Etapa Mítica

A “Etapa Mítica”, que, conforme já citado, vai dos primeiros agrupamentos até o início do século XX, abrange o maior espaço, tanto temporal como geográfico. É da antiguidade clássica que vêm os primeiros registros, momento no qual superdotação é associada a inspiração divina (BILIMÓRIA, 2011; COSTA, 2008). De maneira geral, há o interesse pelos jovens “bem-nascidos” com maiores aptidões intelectuais e físicas, a fim de que se tornem líderes estatais ou guerreiros (ARANTES, 2011; BAHIENSE, 2013; BILIMÓRIA, 2011).

Chama a atenção, por alguns traços peculiares em relação à época, o posicionamento de Platão (427/428 a.C. – 348/347 a.C.): se, por um lado, atribui à superdotação uma explicação divina, segundo a qual os indivíduos diferem entre si pelos tipos de “metais” que os constituem, fazendo então que pertençam a diferentes grupos e, portanto, destinados a diferentes funções, por outro, através de uma racionalização intuitiva, fez frente a uma concepção de hereditariedade ou de vinculação ao estrato social. Nesse sentido, atribuía aos magistrados, inclusive, a tarefa de identificar com clareza – incluindo seus filhos – em que grupo os jovens atenienses se encaixavam e a quais funções se destinavam:

Todos vós que morais nesta cidade sois irmãos, lhe diremos, em prosseguimento ao nosso conto. Mas a divindade que misturou ouro ao nascimento dos que revelam capacidade de comando, para que se tornassem mais preciosos, nos auxiliares acrescentou prata, bem como ferro e bronze nos demais artesãos. Porém, como todos vós tendes uma origem comum, na maioria das vezes dareis nascimento a filhos que se vos assemelham, conquanto possa acontecer que de pais de ouro



nasça um filho de prata, ou o inverso: um filho de ouro provenha de pais de prata e assim por diante em diferentes combinações. Antes e acima de tudo determinou a divindade aos dirigentes que sobre nada exerçam suas obrigações de guarda e zelem com mais cuidado do que a respeito e da qualidade do elemento que entra na composição da alma de cada um e, no caso dos seus próprios filhos trazerem mistura de ferro ou bronze, de nenhum modo deverão apiedar-se deles; mas, como prova de respeito à natureza deles mesmos, serão transferidos para a classe dos artesãos ou para a dos agricultores, como também o inverso: os filhos de qualquer destes que revelarem traços de ouro ou de prata, em homenagem ao seu valor, terão de ser promovidos para a classe dos guardas ou dos guerreiros, conforme o caso, em obediência às determinações do oráculo, quando ameaça de destruição a cidade que chegar a ser guardada por ferro ou bronze. (PLATÃO, 2000, p. 180).

Há, assim, indícios de que a Academia de Platão tenha se contraposto ao movimento comum de sua época e, a partir da demonstração de habilidades intelectuais e físicas valoradas, admitia não só rapazes, mas também moças, independentemente da classe social à qual pertenciam e não cobrando pela educação ofertada. Buscava, por tal via, lapidar o potencial das novas gerações, para que desempenhassem papéis decisivos na pólis Atenas (ARANTES, 2011; BAHIANSE, 2013; COSTA, 2008). Numa ótica mais ampliada, Bilimória (2011) ressalta que, na civilização grega, atribuía-se à inspiração divina um amplo leque de manifestações de aptidões e desempenhos acima da média, o que remete a uma concepção pluralista, pautada na aceitação e valorização de vários domínios.

Já na Roma Antiga, procurava-se destinar os melhores talentos às engenharias, arquitetura e administração. Todavia, a despeito da influência que algumas personalidades femininas exerceram, em tal sociedade, somente o ensino fundamental era aberto a meninos e meninas, sendo que algumas podiam frequentar as classes de gramática no nível médio (COSTA, 2008; PÉREZ, 2004). Na Era



Medieval, a superdotação ainda é atribuída ao sobrenatural. Perde, contudo, o estatuto de inspiração divina e, em função do maniqueísmo veiculado pela Igreja, passa a ser associada às forças maléficas, sendo pouco ou nada valorizada (BAHIENSE, 2013).

Do mundo oriental salienta-se que, na China, fortemente influenciada pelas ideias do filósofo Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.) –, o qual, anteriormente a Platão, já acreditava que as crianças com habilidade superior deveriam ser reconhecidas, a fim de que se lhes oferecesse uma educação adequada –, ao longo da dinastia Han (206 a.C. a 220 d.C.), nomeava ministros em função da expressão de suas capacidades intelectuais e não pela ancestralidade, permitindo assim a ascensão social de homens de origem humilde à cúpula do poder (COSTA, 2008). A mesma nação, durante a dinastia Tang (618 d.C.), recolhia à corte as crianças-prodígios para promover-lhes o desenvolvimento de seus talentos.

A autora ainda salienta que a seleção tinha como princípio um conceito amplo de superdotação, valorizando liderança, imaginação, habilidades literárias, memorização, lógica e sensibilidade; abarcava um conceito dinâmico, o qual admitia a possibilidade de a superdotação se manifestar em diferentes momentos da vida; havia a necessidade de um atendimento especializado e contemplava a ideia de uma educação voltada a todas as crianças das distintas classes sociais, mas inferindo e se direcionando em função das capacidades. Tal processo contribui fortemente para que a China, mesmo antes do século XIV, se destacasse pela produção de tecnologia e artes, despertando o interesse da Europa mercantilista (PÉREZ, 2004; COSTA, 2008).

Ao longo da Idade Moderna, o período renascentista (séc. XIV - XVIII) oferece condições para que os indivíduos de habilidade superior sejam valorizados – com privilégios, maior grau de liberdade, recursos e mesmo riqueza –, em função de seus conhecimentos e produção



qualitativamente distintos, sendo o ramo das artes o que recorrentemente recebe mais destaque (BILIMÓRIA, 2011; PÉREZ, 2004).

Nesse mesmo período há o avanço da medicina, a qual, ao menos no círculo acadêmico, suplanta o caráter deificado da superdotação, associando especialmente genialidade e loucura, de modo que um processo neurótico seria o mecanismo subjacente (BAHIENSE, 2013; BILIMÓRIA, 2011; COSTA, 2008). Levando em consideração que os grandes polímatas do Renascimento, pela já citada maior capacidade intelectual, tinham recursos e maior liberdade, apresentavam interesses e comportamentos muito distintos dos padrões vivenciados pela maioria das pessoas de seu entorno. É compreensível, por conseguinte, que fossem efetivamente incompreendidos, favorecendo a propagação da ideia que vinculava a superdotação e algo da ordem da psicopatologia, que, por sinal, perdurou fortemente até o final do século XIX, quando então se passa ao segundo período.

Em suma, destaca-se que a superdotação, embora referenciada por outras terminologias, foi alvo de grande interesse em determinados lugares e momentos históricos. Porém, a identificação e a educação ofertada quase sempre atuaram como um mecanismo para que Estados/nações/povos pudessem pôr em prática seus projetos de desenvolvimento, havendo a prevalência de uma estratégia educativa fundamentada na separação (segregação) desses sujeitos dos demais, bem como uma posterior ocupação social já pré-designada, mesclando-se ainda a outros aspectos histórico-sociais, como a valorização e a representação distinta atribuída aos diferentes grupos, da qual as situações mais restritas de aceitação às mulheres é uma das consequências observadas.

Também se evidencia o caráter contextual das concepções de superdotação, visto que as habilidades valoradas que se busca reconhecer e aprimorar se alteram, conforme o tempo e lugar. Assim, se tomarmos o conhecimento atual como parâmetro, veremos que o



nível de compreensão sobre a superdotação não segue uma trajetória crescente, tampouco linear.

1.1.3. Segundo Período: A Etapa Psicométrica

O segundo período inicia-se na Europa do século XIX, concomitante ao desenvolvimento das filosofias nacionalistas e liberais, ao surgimento da teoria da Evolução de Darwin (1859) e aos estudos iniciais, no que toca ao desenvolvimento da Psicanálise, de Freud (1896) (BAHIENSE, 2013). Há ainda o positivismo comtiano, almejando edificar a sociedade nos conhecimentos científicos que deveriam ter por base os fatos reais e sua observação, a fim de que as relações causais pudessem ser compreendidas e analisadas imparcialmente, por conseguinte, descartando discussões metafísicas. Tal fato tem grande peso no desenvolvimento da então emergente Psicologia, compelindo-a a adotar métodos e fundamentos das ciências exatas e biológicas, para ser reconhecida enquanto ciência (BILIMÓRIA, 2011). Desse modo, compreende-se como e por que o estudo da inteligência passa a ser realizado por meio de trabalhos de cunho quantitativo e dos testes psicométricos, os quais almejavam desenvolver critérios e medidas objetivas para avaliar as capacidades intelectuais.

Visualiza-se essa tendência já em Galton (1822-1917), primo do biólogo Darwin e profundamente influenciado por este, que tenta transpor os pressupostos da teoria evolucionista à compreensão da inteligência. Tendo se formado médico, mas com um período intermediário dedicado à matemática, suas principais contribuições foram o desenvolvimento de uma produção teórica, especialmente em metodologia, até hoje muito respeitada. Fundamentando seus estudos numa estatística elaborada, é considerado um dos expoentes para conceder a esta o estatuto de ciência. Realizou trabalhos com gêmeos, censos escolares e antropometria, contudo, sua principal



temática girava em torno da relação entre hereditariedade e inteligência (BAHIENSE, 2013; OLIVEIRA, 2001).

A obra *Gênio Hereditário* sintetiza seus trabalhos anteriores publicados em artigos e, como o nome sugere, defende a ideia de que o nível de expressão intelectual demonstrado pelo sujeito decorre de sua herança genética. A tese fundamenta-se em uma concepção de inteligência que vinculava as capacidades intelectuais aos processos sensoriais, de forma que medir o tempo de resposta em testes de acuidade sensorio-perceptiva era equivalente a avaliar o nível de inteligência; buscava ainda registrar outras características, como peso e altura. Assim, um maior desenvolvimento físico e maiores níveis de acuidade observados já na infância permitiam a inferência de que esta é herdada e que pais de maior acuidade sensorial passarão essa característica a seus descendentes (BAHIENSE, 2013; PÉREZ, 2004; OLIVEIRA, 2001). Nessa obra, Galton sustenta seus achados, com base nos estudos que desenvolveu com famílias britânicas preeminentes e de classe socioeconômica elevada. Na análise de Oliveira (2001), Galton milita em causa própria, ao passo que, ao propor que os sujeitos que se destacavam intelectualmente em sua época tinham também ancestrais notáveis, justifica sua própria condição, argumentando implicitamente que as conquistas de riqueza e notoriedade de sua família advinham unicamente de uma estratificação biológica refinada. Nas obras subsequentes, cunhará o termo *eugenia* para se remeter aos instrumentos e mecanismos pelos quais se poderiam melhorar ou piorar as qualidades raciais das gerações vindouras (OLIVEIRA, 2001).

Em 1905, na França, surgem os testes criados por Binet e Simon, nomeados de Escala de Avaliação de Nível Mental. Discordando de Galton e seus seguidores, Binet pauta-se numa concepção de inteligência fundamentada nas funções psicológicas superiores, sendo o “juízo” o cerne do intelecto e, portanto, o objeto da aferição de seus testes, o qual se materializava a partir de um conjunto de perguntas associadas à resolução de problemas, memorização, raciocínio



verbal e lógico. Os testes tinham níveis de complexidade relacionados às faixas etárias, de forma que, se uma criança não resolvesse aquilo que era previsto, era considerada “retardada”, significando simplesmente que sua “idade mental” estava abaixo da idade cronológica e, por isso, deveria receber uma atenção educacional especial; se, por outro lado, resolvesse os testes ligados às faixas etárias posteriores, era considerada de inteligência superior. O objetivo principal era a possibilidade de reconhecer o desenvolvimento atual da criança, para que se pudessem ofertar oportunidades educacionais adequadas, uma vez que, para Binet, a inteligência era mutável e fortemente influenciada pelos momentos e experiências do sujeito (BAHIENSE, 2013; PÉREZ, 2004; OLIVEIRA, 2001). Oliveira (2001) afirma que, conquanto Binet tenha sido reconhecido majoritariamente pelo desenvolvimento da escala, em sua vida profissional, dedicou-se precipuamente a elaborar estratégias para desenvolver crianças com Idade Mental atrasada, obtendo notável sucesso nessa tarefa.

Em 1911, os testes de Binet e Simon foram aperfeiçoados por Goddard, com a avaliação de 2000 crianças “típicas”. Em seguida, Terman, nos Estados Unidos, supervisionou a aplicação e a validação dos testes de Simon e Binet, criando a *Escala de Inteligência Stanford-Binet*, com a substituição do constructo Inteligência Mental (IM) por Quociente de Inteligência (QI), advindo da divisão da idade mental pela cronológica, sendo que, na adaptação feita em 1916, foi proposta a multiplicação do resultado por 100, a fim de evitar a parte decimal. Cria-se ainda uma classificação, na qual a superdotação era considerada a partir de 130 pontos (BILIMÓRIA, 2011).

A premissa básica dos testes fundamenta-se numa concepção monolítica de inteligência, a qual pode ser expressa da seguinte maneira: independentemente dos traços de personalidade e fatores ambientais, há um núcleo intelectual (posteriormente descrito como fator G) que se manifesta em todo pensamento inteligente. Logo,



deve desempenhar um papel crucial no sucesso profissional, bem como nas aprendizagens acadêmicas. Inference-se que esse núcleo pode ser detectado e sua capacidade mensurada muito cedo por testes bem-construídos que requisitem especialmente essa habilidade geral (BAHIENSE, 2013). Diante disso, de 1925 até 1959, Terman e colaboradores desenvolveram um estudo longitudinal, acompanhando cerca de 1500 crianças com um QI superior a 140 e objetivando, em primeiro lugar, “[...] verificar quais os traços que caracterizam as crianças de elevado QI e, em segundo, acompanhá-las o máximo de tempo possível para analisar o padrão de desenvolvimento da superdotação no ser humano.” (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

A ampla difusão do estudo contribuiu imensamente para a propagação dos testes de QI, os quais passaram a fazer parte do cotidiano escolar, tendo ainda outros efeitos: por um lado, colaborou imensamente com a propagação de que a superdotação é um fenômeno circunscrito ao domínio intelectual, especialmente às habilidades relacionadas a domínios lógico-verbais; por outro, desvincilhou loucura e genialidade, trazendo muito mais clareza acerca da relação entre superdotação e comportamentos socialmente desajustados (BAHIENSE, 2013; PISKE, 2013; OLIVEIRA, 2007).

Destaca-se ainda que Terman (1965 apud PISKE, 2013, p. 54) constatou diferenças entre os grupos de superdotados: os sujeitos com QI de 150 eram capazes de interagir de modo socialmente adequado, sendo considerados psicologicamente estáveis; no entanto, os excepcionalmente inteligentes, QI acima de 170, apresentavam pouco interesse nas interações sociais, especialmente com seus colegas de sala de aula, sendo, por conta disso, considerados solitários.

Nesse sentido, Terman deu visibilidade à temática, fomentando investigações que problematizaram e aprofundaram seus achados, através de estudos futuros. Inclusive, o referido desajuste passou a ser entendido pelo prisma da assincronia ou dissincronia, ou seja, um



descompasso entre aspectos distintos do desenvolvimento, sendo de origem interna ou externa (PISKE, 2013).

A assincronia de origem interna pode ser “afetivo-intelectual”, na qual o desenvolvimento cognitivo está acima do emocional e do espaço social ocupado pelo sujeito; ou “psicomotora-intelectual”, de sorte que a capacidade de assimilação e compreensão é maior que a capacidade de execução, levando uma criança, por exemplo, a compreender a leitura, mas ter dificuldades com a escrita. O assincronismo externo se divide em escolar-social e familiar: o primeiro se caracteriza pelo fato de a criança superdotada se sentir incompreendida e excluída pelo grupo; o segundo ocorre, quando a família passa a ter problemas, geralmente decorrentes do descompasso afetivo-cognitivo já expresso, o qual leva os familiares a um maior grau de incerteza sobre como conduzir a educação. As pesquisas voltadas a esse aspecto contribuíram e contribuem para que se entenda a importância da educação especial, pois indicam que o assincronismo deixa de ser um problema, quando há alguma estratégia de atendimento especializado adequada à necessidade da criança, como a aceleração escolar, por exemplo, que, se bem conduzida, coloca o estudante com superdotação em contato com conteúdos mais desafiadores e estimulantes, fazendo com que se interesse pelas aulas e pelas interações sociais (PISKE, 2013).

Vale ainda a reflexão de que Terman parece ter-se mantido fiel aos seus achados, aceitando os dados obtidos em detrimento de suas crenças e que, embora seus estudos sejam passíveis de muitas críticas, especialmente no viés adotado na composição da amostra (ALENCAR, 2007), apresentavam elevado nível de coerência teórico-metodológica, porque buscavam refletir corretamente a concepção de inteligência em que se pautavam. Assim, pelo critério mínimo de 140 e os domínios que analisava, muitos sujeitos superdotados ficaram fora do estudo. Porém, para os objetivos que se pretendia, seria muito mais interessante ter falsos negativos do que positivos, favorecendo com isso que se avaliasse de maneira mais incisiva o papel que



a superdotação desempenha, em termos de “realizações” ou “sucesso”, especialmente na vida adulta; trata-se de uma correlação positiva em que Terman acreditava, mas da qual não obteve comprovação (OLIVEIRA, 2007). Paralelamente aos estudos de Terman, proliferaram diferentes testes de inteligência sendo que as teorias fatoriais forneceram o arcabouço teórico para explicar o que é a “inteligência” e por que os testes são capazes de mensurá-la. A primazia duraria até a década de 60 do século passado.

1.1.4. Terceiro período: A Etapa dos Talentos

Como visto, a abordagem psicométrica já era alvo de críticas, desde seus momentos iniciais. Seja no meio acadêmico, com a proposição de abordagens alternativas que inclusive abriram caminho para as concepções contextualistas, seja fora dele, fato que pode ser elucidado com os protestos do jornalista Lippman,⁵ o qual, diante do uso desenfreado dos testes e das políticas públicas de cunho racial e segregacionista que neles buscavam justificativa, chamou os “testadores de inteligência de esquadrão da morte psicológico” e, entre 1922 e 1923, duelou com Terman nas páginas da Revista *The Republic* (HERGENHAHN, 2009). Porém, estas eram iniciativas de caráter pontual e necessitavam de uma abertura social, para se consolidar. Ainda no final da década de 1960 e início da década de 1970, as diretrizes educacionais vigentes para identificação e encaminhamento aos programas especiais se reportavam ao trabalho de Terman, arraigadas numa crença pia de que os altos escores eram

5 Walter Lippmann (Nova York, 23 de setembro de 1889 - Nova York, 14 de dezembro de 1974) foi um escritor, jornalista e comentarista político estadunidense, famoso por ser um dos primeiros a introduzir o conceito de “Guerra Fria” e a cunhar o significado do termo “estereótipo”, no contexto psicológico moderno, e criticar a mídia e a democracia, em sua coluna de jornal e em vários livros, em especial, *Opinião Pública*, de 1922.

sinônimo de superdotação, ficando os questionamentos restritos a se o corte deveria ser o 1% superior ou de 3 a 5% (RENZULLI, 2004).

O fato a dar mais visibilidade ao processo que engendra a transformação da compreensão sobre a superdotação e consequente superação do predomínio psicométrico tem base na geopolítica da época: em 1957, ocorre o lançamento do programa *Sputinik* pela Rússia, colocando em xeque o poderio norte-americano. Nesse sentido, há a necessidade de se repensar o desenvolvimento científico, desde a educação. Desse modo, há um interesse fundamentalmente econômico que vê nos estudantes uma importante riqueza da nação. Perante tal objetivo, as políticas públicas dos EUA, seguidas por outros países, como Canadá e Inglaterra, passaram a se dirigir e estimular as proposições que pudessem desvelar formas de desenvolver a inteligência e não apenas auferi-la (PÉREZ, 2004; RENZULLI, 2004). Oportunamente, compreende-se ainda a revitalização da criatividade, uma vez que passaram a importar à sociedade sujeitos que pudessem, não apenas desempenhar em alto nível, mas também inovar e revolucionar tecnologias.

Em 1972, é apresentado o relatório Marland, encomendado pelo Congresso norte-americano. Nele, há uma definição inovadora de superdotação que ainda hoje é adotada em muitos países, integral ou parcialmente. A partir de então, novas políticas públicas são desenvolvidas, as quais, em conjunto com o modo pelo qual são executadas, mostram a dinâmica entre os setores que primam pelo interesse econômico e aqueles que priorizam o desenvolvimento pleno da pessoa. Nesse embate, Pérez (2004) afirma que há a predominância dos serviços educacionais que subentendem o “estudante com superdotação”; entretanto, há alguns casos que consideram a “pessoa com superdotação”, quando os serviços são integrados a outras esferas, além da educativa, como apoio psicológico. Ultrapassando o estudante, abarcam também os membros de sua família, promovendo um suporte de caráter mais integral.



Como visto, durante a “Etapa do QI”, o que se busca é a identificação e a mensuração de um componente monolítico da inteligência, ou seja, algo estável e, portanto, não influenciável por características de personalidade e variáveis contextuais/ambientais. Entretanto, ainda que se queira objetivo, em rigor, é uma abstração estatística; nessa nova etapa, são justamente as características de personalidade e contextuais que serão consideradas como componentes imprescindíveis na compreensão de como a superdotação se manifesta.

As novas concepções, fundamentadas numa perspectiva pluralista e cognitivista, redefinem não só a inteligência, de uma maneira geral, mas o espaço que esta ocupa dentro da superdotação. Evidenciam ainda que a superdotação pode se manifestar numa área específica, de maneira autônoma a outros domínios. Os novos métodos de estudo priorizam mais o processo, ou o desenvolvimento, que o resultado. Tais fatores contribuem para que se compreenda ainda mais a importância restrita ou mesmo nula dos testes de QI; afinal, “[...] eles pouco podem dizer da experiência cognitiva dos indivíduos.” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

A pluralidade é constatada não só em termos de variáveis constituintes da superdotação, mas também e especialmente na quantidade de abordagens que procuram estudá-la. Em 1986, Sternberg e Davidson lançaram a primeira edição da obra *Conceptions of Giftedness*, onde apresentam dezessete distintas teorias propostas por estudiosos norte-americanos, a partir de abordagens psicológicas e enfoques diversos, indo do indivíduo à sociedade, do domínio psicológico à educação (BAHIENSE, 2013). De modo análogo, Pocinho (2009) procurou apresentar, num ensaio teórico, um conjunto de modelos de compreensão de superdotação que mais vêm se destacando, no cenário internacional. Versa, no referido trabalho, sobre a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg; o Modelo Diferenciado de Sobredotação



e Talento de Gagné; a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner; a concepção de superdotação dos Três Anéis de Renzulli; e o Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks.

Ora, resgatando o propósito de evidenciar o desenvolvimento da compreensão sobre a superdotação, com ênfase nos aspectos científicos, nós nos atemos à abordagem de Renzulli, sob a justificativa de que, como um dos principais expoentes das concepções contextualistas, tem ela o potencial de elucidar o modo como estas abarcam o fenômeno, ao passo que sublinha não só as características inerentes à superdotação, mas por que e para que identificá-la. É referência para inúmeros estudos, principalmente no Brasil, influenciando também nossas políticas públicas. Ressalta-se igualmente que o trabalho de Renzulli sempre foi voltado à aplicação prática, em contextos reais de educação, de forma que seu desenvolvimento sempre esteve ancorado em pesquisas que buscaram avaliar e constatar os efeitos, possibilidades e necessidades de aprimoramento (COELHO, 2015; VIRGOLIM, 2014). Nesse sentido, apresenta um rico referencial, servindo de parâmetro para que melhor se compreendam as temáticas discutidas pelos professores cursistas do REDEFOR AH/SD. Assim, sua pertinência a esta obra é extrema, permitindo uma discussão transversal com os demais aspectos abordados.

1.4.4.1. A abordagem de Renzulli para superdotação

Renzulli é um educador norte-americano e professor do Programa de Psicologia Educacional da Universidade de Connecticut, onde ainda desenvolve a função de diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados e Talentosos (*National Research Center on the Gifted and Talented - NRG/T*), há 21 anos. O pesquisador tem cooperado amplamente para a criação e a implantação de programas e serviços aos estudantes com indicadores de superdotação, desde a década de 1970, ancorando-se na premissa de que a integração desses



dispositivos educacionais pelas escolas do ensino regular tem grande potencial de elevar a qualidade da educação para todos os estudantes, já que Renzulli entende e advoga claramente que programas que visam ao desenvolvimento escolar devem ser ofertados e aplicados a todos os estudantes, promovendo, em seus níveis, uma adequação cada vez mais aprofundada aos seus interesses e necessidades específicas (COELHO, 2015; RENZULLI, 2014).

Entre seus feitos, destacam-se o estabelecimento do programa anual *Confratute da Uconn* e a fundação da Academia Joseph S. Renzulli para superdotados e talentosos (Joseph S. Renzulli Gifted and *Talented Academy*), em Hartford, Connecticut. Ambos os projetos foram desenvolvidos em parceria com a professora Sally Reis; o primeiro destina-se à preparação docente e já atendeu mais de 35 mil professores de todo o mundo, desde 1978, enquanto o segundo se destina a estudantes com indicativos de superdotação, tendo se tornado um modelo para a reforma da escola urbana e local para estudantes de baixa renda com potencial elevado.⁶

Renzulli sempre esteve preocupado com a natureza empírico do seu modelo e como este poderia ser incorporado ao contexto geral da educação, em seu caráter objetivo e prático, centrando-se na relação ensino-aprendizagem. A partir disso, criou o Modelo de Enriquecimento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model - SEM*), também conhecido como Modelo de Enriquecimento para toda a Escola. O modelo se desenvolveu e ganhou um amplo espaço, no contexto norte-americano, superando os programas tradicionais, os quais não raramente eram destinados a uma porcentagem muito restrita de estudantes, aliados ainda a outros aspectos excludentes que os levaram a ser considerados como elitistas (REIS; RENZULLI, 2003; SYTSMA, 2003). Em seguida, outras nações de diferentes regiões também despertaram seu interesse

6 Disponível em: <https://education.uconn.edu/person/joseph-renzulli> Acesso em: 04 jan. 2018.



pelo SEM. Segundo Sysma (2003), as motivações para tal ampliação podem ser atribuídas ao desenvolvimento de pesquisadores alinhados às tendências das abordagens contextualistas ao redor do globo; à compatibilidade do modelo com os valores sociais e democráticos de muitas nações; e ainda ao interesse desses países por elevar o nível educacional geral, estimulando a promoção do capital criativo e intelectual de suas respectivas populações.

Esse cenário favoreceu o desenvolvimento de pesquisas e, ao longo de mais de vinte anos, uma variedade de trabalhos se voltou a avaliar tanto os aspectos pontuais dos elementos constituintes do SEM quanto a implementação do programa como um todo, por meio de distintos métodos. Compilando parte desses estudos, Reis e Renzulli (2003) obtiveram um espectro de resultados positivos, sendo os principais deles: melhoria das práticas pedagógicas dos professores; melhor interação entre professores e estudantes com superdotação, favorecendo especialmente seu aprendizado e autoconceito; favorecimento do engajamento em projetos estudantis; incentivo à produção estudantil diversa e original; maior facilidade relacionada ao momento da escolha de carreira profissional; possibilidade de fornecer um quadro curricular apropriado aos estudantes e de aumentar a adesão à leitura, ampliando a compreensão e fluência.

Como objetivos principais, o SEM procura desenvolver talentos nos estudantes, fornecer-lhes um amplo conjunto de experiências de enriquecimento de nível avançado e, através da observação do estilo de aprendizagem e de como os estudantes respondem às propostas de enriquecimento, promover aprendizagem avançada para aqueles com alto potencial e comportamentos de superdotação demonstrados. A fim de alcançar tais resultados, dispõe não só dos mecanismos de enriquecimento como de estratégias de compactação e aceleração curricular (REIS; RENZULLI, 2003). Em termos estruturais, é composto por três subcategorias: o Modelo dos Três Anéis,



responsável pela concepção de superdotação, com suas respectivas variáveis e formas de expressão; o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que concebe um modo de organização do contexto escolar para identificação e seleção de estudantes com comportamentos indicativos de superdotação; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual apresenta um sistema de organização por níveis de atividades investigativas, almejando desenvolver especialmente a superdotação criativo-produtiva (COELHO, 2015; RENZULLI, 2014).

Antes da descrição dos aspectos mais fundamentais do SEM, é importante enfatizar que Renzulli (2004) distingue duas categorias de superdotação: a “acadêmica” e a “criativo-produtiva”. A pertinência da distinção se dá, sobretudo, porque requerem programas distintos como estratégia de desenvolvê-las.

A superdotação acadêmica é mais facilmente reconhecida, uma vez que uma das suas formas privilegiadas de expressão é o desempenho escolar de alto rendimento. De fato, os testes de QI são eficientes e se mostram como uma das ferramentas possíveis para identificá-los, pois as capacidades que esses testes focalizam têm estreita relação com as habilidades mais valorizadas nos contextos tradicionais de aprendizagem, os quais se fundamentam em habilidades analíticas, ao passo que ofertam pouco espaço às habilidades criativas ou práticas. No que tange aos três elementos necessários aos comportamentos de superdotação, mais bem detalhados adiante, esse tipo se concentra na “habilidade acima da média”. O autor salienta ainda que esse tipo de superdotação tende a permanecer estável, especialmente se os conteúdos se apresentarem adequados aos seus níveis de capacidade e interesse. Assim, a aceleração curricular funciona como uma medida viável para estudantes que a manifestem, visto que eles tendem a vencer os conteúdos escolares em menor tempo que seus pares (RENZULLI, 2004).



A superdotação produtivo-criativa merece maior atenção, porque sua manifestação é mais sensível, ou seja, ela é mais contextual/situacional e, em geral, tende a se objetivar num domínio específico. De forma genérica, ela é compreendida como a capacidade de gerar ideias, produtos, expressões artísticas originais dirigidas a uma audiência. Por essa lógica, a sua estimulação adequada permite que os sujeitos não sejam simplesmente meros consumidores de conhecimento, porém, pessoas aptas a contribuir nas resoluções de demandas de cunho social. Esse estudante, comumente, apresenta um caráter mais questionador, imaginativo; no entanto, tende a ficar disperso, quando a atividade não o motiva. Nesse sentido, a superdotação criativo-produtiva se concentra especialmente nos elementos “criatividade” e “motivação com a tarefa” (quando esta é relacionada ao domínio no qual a superdotação se expressa). Portanto, as estratégias de atendimento aos estudantes que se enquadram nessa categoria devem privilegiar aspectos práticos, ativos e orientados para a resolução de um problema real (RENZULLI, 2004).

Compreendendo que a superdotação se manifesta sob a influência da tríade de elementos “habilidade acima da média”, “criatividade” e “comprometimento com a tarefa” é que Renzulli (2004) desenvolveu o seu aporte teórico denominado Modelo dos Três Anéis. A habilidade acima da média remete à facilidade com que a pessoa apreende e relaciona os conhecimentos de um determinado campo. Pode-se considerar habilidades gerais ou de caráter básico, voltadas ao pensamento abstrato (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstrato), quanto específicas, de caráter aplicado (matemática, música, química, dança); o comprometimento com a tarefa se refere à motivação ou energia empreendida nas atividades ligadas à expressão de sua superdotação, distingue-se de outras formas de motivação pela persistência e confiança demonstrada, estabelecendo pouca dependência de estimulação externa (auxílios, elogios etc.); a criatividade concerne a expressões de comportamento



que impliquem pensamento divergente, inusitado, curiosidade ou ainda através de construções linguísticas que denotem senso de humor, especulação e formulação de hipóteses (EXTREMIANA, 2000; RENZILLI, 2004). Há de se compreender ainda que tais elementos adquirem expressões idiossincráticas, pois interagem com as características de personalidade (coragem, autoconceito, entre outras) e fatores ambientais (nível socioeconômico, recursos disponíveis).

Segundo Renzulli (2004), seu modelo de superdotação dos três anéis surgiu paralelamente à concepção da superdotação produtivo-criativa, ao longo de um processo que contou com a interação entre a revisão que se propôs fazer de uma ampla gama de pesquisas humanas e estudos de caso sobre pessoas com realizações incomuns, que teriam sido excluídas de programas especiais, se dependessem unicamente das pontuações em seus testes de capacidade cognitiva.

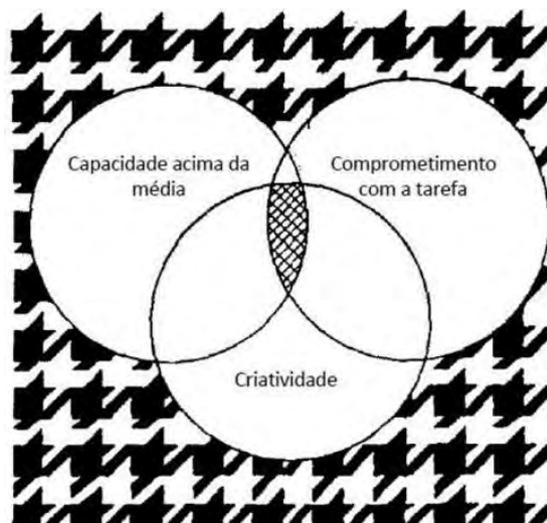
Esse detalhe importa, na medida em que ajuda a entender o tipo de interação que o autor preconiza, entre os três elementos que concebe como imprescindíveis à superdotação. Ao analisar jovens e adultos que haviam se destacado por suas realizações, o autor observou não só que o comprometimento com a tarefa e a criatividade eram imprescindíveis, mas que essas instâncias oscilavam, ao longo do tempo, sendo, para alguns, um movimento necessário de fato: “As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (*inputs*) para os esforços subsequentes.” (RENZULLI, 2004, p. 83).

Da tentativa do autor de sintetizar sua construção redundou uma imagem de três anéis de mesmo tamanho, entrelaçados, baseados num diagrama de Venn (Figura 1) – que justifica e explica o nome da abordagem –, no qual cada anel representa um elemento, sendo que todos têm a mesma importância. O plano de fundo chanfrado



remete a fatores ambientais e de personalidade que perpassam o desenvolvimento. A intersecção representa os comportamentos de superdotação, enquanto a imagem almeja ainda figurar a ideia de movimento, interação e energia entre os elementos e destes com o meio; ora, para o autor, os três círculos não precisam estar presentes o tempo todo, contudo, é imperioso que sejam capazes de interagir em algum nível (RENZULLI, 2004). Com isso, o autor pretende explicitar a ideia de que os comportamentos de superdotação ocorrem “[...] em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias.” (RENZULLI, 2014, p. 544).

Figura 1 – Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli (2014, p. 544).

Diante de tal fundamentação proposta, parece transparente que, em vez de rotular os estudantes num viés booleano, do tipo é ou não é superdotado, a abordagem focaliza essencialmente os comportamentos de superdotação, atendo-se aos traços e habilidades

que determinados sujeitos têm o potencial para desenvolver, caso determinadas condições sejam disponibilizadas. É por essa lógica que o autor defende que, se há necessidade de rotulação, ela é dirigida aos serviços e não às pessoas (RENZULLI, 2014). Logo, se há de fato essa característica dinâmica na manifestação dos comportamentos de superdotação, é crucial levá-la em conta, ao se formular estratégias de identificação, e o atendimento deve se dirigir a “[...] como desenvolver comportamentos de criatividade e superdotação nos estudantes com alto potencial para beneficiar-se de oportunidades educacionais especiais, bem como prover alguns tipos de enriquecimento para todos os estudantes” (RENZULLI, 2014, p. 544).

À vista disso, o autor propõe dois procedimentos que objetivam levantar subsídios, para que se possa analisar o potencial dos estudantes, nomeados de “informação da situação” e “informação da ação”. O primeiro alude aos documentos que representem o histórico de desempenho escolar. A segunda se dá pela promoção de atividades que facilitem observar um conjunto “[...] de interações dinâmicas que ocorrem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar.” (RENZULLI, 2004, p. 87).

O levantamento conjunto permite selecionar um grupo amplo de estudantes que revelem o potencial de desenvolver comportamentos de superdotação (pool de talentos), a fim de que se possa encaminhá-los a um programa de enriquecimento, concebido em três níveis e, portanto, chamado de Modelo Triádico de Enriquecimento.

Nesse modelo, o enriquecimento do tipo I apresenta atividades exploratórias gerais, tendo como objetivo expor os estudantes a uma gama de disciplinas, temáticas, atividades, personalidades e eventos que o currículo comum não contempla. A ideia essencial é prover novos interesses, para que se aumentem os contextos nos quais os



comportamentos de superdotação possam se manifestar. O enriquecimento do tipo II é constituído por atividades e treinamento em grupo. Em alguns casos, os programas são generalistas, buscando promover os processos de pensamento criativo, criticidade, resolução de problemas, e prover habilidades aprofundadas de pesquisa e materiais de referência. Noutros, predomina o tipo específico, que prevê pequenos agrupamentos realizados pelo interesse comum dos estudantes num domínio ou área específica. Objetiva colocar o estudante em contato aprofundado com as teorias, métodos e técnicas subjacentes à área. No enriquecimento do tipo III, os estudantes desenvolvem seus próprios trabalhos; visa a mobilizar, de maneira prática, os conhecimentos anteriormente adquiridos (RENZULLI, 2004, 2014).

A entrada nos programas e a passagem de um tipo a outro se dá por meio do procedimento denominado Modelo de Identificação das Portas Giratórias, o qual tem como objetivo

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III. (RENZULLI, 2004, p. 88).

Do exposto, denota-se o potencial da abordagem de Renzulli para uma compreensão e intervenção, no que concerne ao fenômeno da superdotação, através de programas educacionais especiais, integrados organicamente ao contexto escolar, com o potencial de levar uma melhor qualidade a todos os estudantes, pois, como salienta o autor, “[...] uma maré alta eleva todos os barcos.” (RENZULLI, 2004, p. 108).

Em consonância ao aspecto já citado por Sysstma (2003) sobre o modelo de Renzulli se alinhar a valores democráticos,



Pérez (apud MANSO, 2012) o considera de fundamental relevância, por ser especialmente atento às singularidades. Tal característica importa, quando se aprofunda na compreensão da complexidade e heterogeneidade do perfil comportamental dos estudantes com superdotação, sobretudo aos subgrupos que exibem ainda maiores níveis de dificuldade à identificação, tais como pessoas com deficiências físicas e sensoriais, ou mesmo com problemas comportamentais, como crianças diagnosticadas com TDAH ou ainda em casos mais brandos da síndrome de Asperger.

Desse modo, os casos de dupla excepcionalidade são negligenciados com mais facilidade, uma vez que as demais características obscurecem ainda mais o potencial de superdotação (NEGRINI, 2009). Na mesma linha, Ourofino e Fleith (2011, p. 207) destacam a condição de “baixa performance” (*underachievement*) que é conceitualmente estabelecida “[...] como a diferença entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização).” Como adendo, acredita-se que a abordagem, ao focar e perseguir as características comportamentais, bem como salientar a necessidade de estimulação adequada, contribui por si mesma na superação de vários mitos relacionados à superdotação, especialmente os que vinculam o fenômeno preferencialmente a grupos distintos, como classes socioeconômicas abastadas, e/ou ao gênero masculino, ou ainda que a superdotação se expressa naturalmente, por força endógena e determinação biológica.

Tais análises fundamentam o pressuposto de que educação para todos é algo distinto de educação igual para todos. Em face disso, é válida a discussão acerca dos moldes e circunstâncias sob os quais se vêm desenvolvendo os atendimentos ofertados aos estudantes com superdotação, no cenário brasileiro.



1.2. O ATENDIMENTO OFERTADO

Os documentos legais que tangenciam a temática da superdotação, no cenário brasileiro, passaram a adotar uma concepção coesa, especialmente a partir do novo milênio, podendo se observar uma definição fortemente arraigada nas teorias contextualistas e, dentre elas, a concepção renzulliana. Nesse sentido, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC (BRASIL, 2008c, p. 15) traz a seguinte definição de superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo Virgolim (2014), a influência do trabalho de Renzulli ultrapassa a concepção mencionada, pois o MEC também se baseia no autor, ao postular o modelo de enriquecimento escolar destinado aos estudantes superdotados das escolas brasileiras. Paralelamente, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) e, posteriormente, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, transposta para a legislação brasileira por emenda constitucional (BRASIL, 2009), promoveram e intensificaram um movimento de estudantes PAEE rumo às escolas regulares, gerando uma movimentação acadêmica dos agentes educacionais, a fim de se adequarem às novas exigências (RAGNI; COSTA, 2011). Clarifica-se que a superdotação está contemplada na educação inclusiva e especial, sendo um dos componentes desse eixo transversal da educação.

Nesse sentido, ainda que a legislação relacionada à superdotação tenha se desenvolvido por sobressaltos e seja apresentada em documentos difusos (MATOS; MACIEL, 2016),



observa-se já na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) que os estudantes superdotados estão incorporados à educação especial, de forma que, no artigo 53, a aceleração curricular é apontada como estratégia de atendimento, permitindo a conclusão do programa escolar em menor tempo. De maneira ainda mais evidente, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) traz claramente que os estudantes com superdotação compõem um dos públicos-alvo destinatários dos atendimentos Educacionais Especializados (AEE) e que este deve ser ofertado na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades, integrando-se ao projeto político-pedagógico da escola e disponibilizado por meio de professor especializado. Na mesma direção, o Decreto nº 7611/11 (BRASIL, 2011), compreendendo o AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (s/p), assegura o atendimento suplementar aos estudantes com superdotação, bem como a dupla matrícula, explicitando ainda que o AEE deve ser ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no contraturno das aulas regulares. Os documentos citados já apresentam, embora panoramicamente, as formas e possibilidades de atendimento ao estudante superdotado previstas em lei, as quais, em linhas gerais, buscam se adequar àquilo que a literatura científica da área demonstra como necessário.

Não obstante, a despeito das filiações teóricas e das exigências e orientações legais, o real atendimento aos estudantes PAEE nas escolas regulares ainda é extremamente deficitário e, talvez, seja pior aos estudantes com superdotação, os quais, diferentemente dos demais públicos-alvo da educação inclusiva, nunca encontraram objeções sobre sua presença nas escolas comuns, entretanto, raramente foram identificados como tais e mais raramente tiveram a suplementação necessária para o seu desenvolvimento (MARTINS; MANGAN, 2015; MATOS; MACIEL, 2016). Em virtude de tal situação, justifica-se um



olhar, mesmo que panorâmico, sobre como se encontra a temática da superdotação, no cenário brasileiro, abordando como, em seu percurso histórico, veio se desenvolvendo e se relacionando, em termos de produção científica, políticas públicas e, conseqüentemente, no tipo de atendimento que se efetiva. Promovem-se também os apontamentos iniciais sobre a relação estabelecida com a formação docente – foco do Capítulo 2.

1.2.1. Superdotação: Sem fazer ver não se verá fazer...

A superdotação aparece no contexto brasileiro a partir da década de 20 do século passado, partindo de iniciativas pontuais em algumas escolas públicas e particulares que conjugavam as pesquisas e publicações com as primeiras formas de atendimento. Segundo Novaes (1978 apud PÉREZ; FREITAS, 2009), em 1924, o psiquiatra e pedagogo Ulysses Pernambuco apresenta um relatório que contém a importante recomendação de se identificar os “bem-dotados”, para educá-los adequadamente, já fazendo a distinção entre superdotação e precocidade e indicando que estes se referem ao tempo no qual as habilidades emergem, enquanto aqueles, ao nível elevado e permanente.

Em 1931, há a publicação da obra *Educação dos supernormais*, de Kassef, que também promove uma conferência sobre identificação e educação, em São Paulo. Em 1932, Pinto publicará *O dever do Estado* relativamente à assistência aos mais capazes e *O problema da educação dos mais capazes*, no ano seguinte (PÉREZ; FREITAS, 2009).

Em 1929, o Instituto de Psicologia de Recife aplicaria o teste Army Alpha3 – que tem como objetivo elaborar uma classificação intelectual – em dois ginásios, totalizando 203 estudantes secundaristas. Esse mesmo ano marca a chegada de Helena Antipoff ao Brasil, trazendo



conhecimentos adquiridos em suas pesquisas sobre inteligência, na França e Suíça, e que promoveria uma das iniciativas mais duradouras do período. Cientista de grande expressividade na Educação Especial, Antipoff dará continuidade aos estudos, contribuindo para o cenário científico com publicações nas décadas de 30 e 40 (RAGNI; COSTA, 2011). A partir de 1945, efetivará importantes experiências de atendimento aos superdotados, no Rio de Janeiro, e, em 1962, na fazenda do Rosário, em Minas Gerais (OLIVEIRA; MENDONÇA; CAPELLINI, 2014).

Assim, especialmente até a década de 70, observa-se que a tônica da relação da sociedade brasileira com a temática da superdotação se faz mediante uma pequena parcela da sociedade civil advogando a seu favor, composta por um número restrito de pesquisadores e educadores que levam a cabo tanto as primeiras pesquisas e publicações quanto os primeiros atendimentos. A despeito da menção que Pinto faz às necessárias políticas públicas aos estudantes com superdotação, já no título de sua primeira obra, em 1932 (PÉREZ; FREITAS, 2009), a legislação brasileira fará referência a esses sujeitos somente na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), sob a terminologia de alunos excepcionais. No entanto, o reconhecimento de que esses estudantes devem receber atendimento especializado só se explicitará após 10 anos, na LDB de 1971, que, em seu nono artigo, determina: “[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971, s. p.).

Recai novamente sobre a sociedade civil o principal mote para o desenvolvimento da área da superdotação. Em 1978, é inaugurada a Associação Brasileira para Superdotados, com representação em sete estados. Desde esse tempo, a temática passa a receber maior destaque no meio acadêmico, registrando uma progressão expressiva de publicações e eventos e a participação brasileira, marcando presença significativa em eventos internacionais (PÉREZ; FREITAS,



2014). As autoras apontam ainda que essa mobilização permitiu que, em 1993, pesquisadores da área tivessem participação ativa na elaboração do Plano Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994b), que inclui explicitamente o estudante com superdotação como PAEE.

Os maiores avanços, tanto no que se refere às políticas públicas quanto à produção acadêmica, se dão de maneira mais acentuada, a partir dos anos dois mil. Em 2003, é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), o qual busca interligar entidades e filiados de todo o país. Essas entidades não só dão maior visibilidade simbólica, como vêm desenvolvendo atividades de informação, atendimento, pesquisas e formação (PÉREZ; FREITAS, 2014). No que tange às Políticas Públicas, foi celebrada, como um importante avanço, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), em 2005; estes foram implementados, nos 26 estados e Distrito Federal, pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁷, em união com a Unesco e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MATOS; MACIEL, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2014). Há ainda a publicação crescente de livros que procuram ultrapassar as limitações acadêmicas, tentando levar a temática a um público mais amplo, especialmente os professores. As universidades se consolidam como as principais instâncias de produção de conhecimento, quer pelo aumento do número de teses e dissertações, as quais, por sua vez, elevam a quantidade de artigos, quer implantando cursos e alguns programas de pesquisa e extensão (CUNHA; BRERO; RONDINI, 2019).

Porém, o que se constata, na atualidade, é que toda essa produção ainda é bastante tímida, ao se levar em consideração as

7 A SEESP foi extinta em 2011, conforme pode ser observado no site <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>, passando a ser uma diretoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual, por sua vez, foi extinta no dia 17 de janeiro de 2019, segundo se verifica no link: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em: 10 jan. 2020.

demandas em termos de formação de profissionais. Segundo Pérez e Freitas (2009), as temáticas mais abordadas ainda se enveredam pelos aspectos mais fundamentais da área, como concepções e formas de identificação. Algo não muito distinto das publicações da década de 30, citadas no início deste tópico.

Outro complicador é que muito do conhecimento produzido fica restrito às próprias universidades. Em geral, restringe-se aos próprios programas de pós-graduação, não atingindo as licenciaturas e, conseqüentemente, não chegando ao polo principal, que é o contexto escolar. Nesse sentido, os mitos relacionados à superdotação têm a sua manutenção garantida. Martins e Chacon (2013) fornecem uma imagem mais acurada dessa situação, uma vez que, analisando as grades curriculares dos cursos de Pedagogia da UNESP, instituição reconhecida pelo seu padrão de qualidade, verificaram que a temática da superdotação não é abordada de maneira satisfatória nas disciplinas de educação inclusiva ou há indícios de que talvez não seja sequer mencionada, nos cursos de algumas unidades. Os autores postulam que, no âmbito nacional, a questão seja ainda pior.

Essa situação se reflete no ambiente escolar, por meio de inúmeros processos, os quais reforçam que o imaginário dos professores sobre os estudantes com superdotação seja permeado de concepções mitológicas, caracterizadas fundamentalmente pelo distanciamento que estabelecem dos conhecimentos científicos. A pesquisa de Mani (2015) traz contribuições importantes, à medida que alarga o panorama do atendimento para além da relação entre professor e aluno. Com o objetivo de analisar o conhecimento da equipe gestora de uma diretoria de ensino da rede estadual paulista, quanto à concepção de superdotação, formas de identificação e atendimento ofertado, e tendo como sujeitos participantes vinte e dois gestores, a autora constatou que os dispositivos legislativos nos quais a inclusão escolar dos estudantes com superdotação se ancora não fundamentam os discursos e ações voltadas a esse PAEE.



A pesquisadora reconheceu a sobrevalorização dos aspectos cognitivos, em detrimento de outras potencialidades, e grande dificuldade no que concerne ao direcionamento ou encaminhamento desses estudantes para um atendimento adequado. Verificou ainda forte dependência do laudo clínico pelos gestores, mesmo que a legislação o tenha como prescindível, pois o atendimento tem caráter pedagógico, voltado ao desenvolvimento, e não clínico, com caráter de tratamento terapêutico. Com isso, fica deficitário inclusive o suporte que a gestão pode oferecer aos professores, em sala de aula, para que reconheçam, através de estratégias e instrumentos referendados pela literatura, sinais de superdotação (MANI, 2015).

Assim, vigoram assunções de que os estudantes com superdotação podem aprender sozinhos, já são privilegiados ou que advêm de classes sociais com padrões econômicos elevados e, portanto, não devem estar nas escolas públicas ou não necessitam de AEE, bem como confusão ou desconhecimento sobre as diretrizes legislativas, implicando a submissão das ações pedagógicas aos saberes médicos. Diante disso, as escolas relatam que não há demanda e que os recursos obterão novos destinos. Por conseguinte, ainda que, dentro das escolas, os estudantes com superdotação sejam negligenciados em suas necessidades, a temática não é abordada e as pesquisas acadêmicas também se restringem aos estádios iniciais, circunscritos à identificação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIENSE, 2013, RAGNI; COSTA, 2011, NEGRINI, 2009). Essa relação entre formação e prática é evidenciada pelo apontamento realizado por Bahiense (2013), no sentido de que os atendimentos especializados denotam uma maior preocupação com a questão das deficiências, situação análoga ao que Martins e Chacon (2013) verificaram nas grades curriculares, conforme já citado.

Tais concepções redundam no número ínfimo de estudantes efetivamente atendidos. Segundo Pérez e Freitas (2014), não



chegavam a 3.000 em todo país, em 2009, sendo que, utilizando a estimativa do relatório *Marland*, já entendida como conservadora, o número seria ao menos de 2.260.000 para o mesmo período. Dados mais atuais mostram uma melhora pouco significativa (CUNHA; BRERO; RONDINI, 2019).

Os autores retomam que essa situação de invisibilidade traz inúmeros riscos ao desenvolvimento dos estudantes, os quais, por falta de um atendimento especializado e adequado, passam a ter pouco interesse pelo ambiente escolar. Desse modo, não são apenas minadas suas possibilidades de desenvolvimento, como podem surgir problemas comportamentais que dificultam a relação educativa dos demais estudantes e também dos professores. Em casos mais extremos, pode ainda ocorrer a evasão escolar (BAHIENSE; ROSSETI, 2014; NEGRINI, 2009; SPERONI, 2015).

Em face do papel crucial que os professores têm, no processo educativo, sendo eles o principal recurso capaz de alavancar o desenvolvimento dos estudantes, eles se tornam o foco de inúmeras investigações, e suas subjetividades e ações pedagógicas são esquadrinhadas, constatando-se suas defasagens teórico-práticas. Como apoio necessário ao docente, a formação inicial e, principalmente, a continuada são exaustivamente conclamadas pelos pesquisadores e também pelos documentos oficiais, como vias de mudanças para que a transformação do cenário seja efetivada, garantindo que os direitos agora assegurados por lei façam parte da realidade educacional, efetivando não apenas a educação dos superdotados como asseverando a concretização de uma educação realmente inclusiva (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIANSE, 2013; PÉREZ, FREITAS, 2014; RAGINI; COSTA, 2011; RONDINI, 2019).

Entretanto, os trabalhos que clamam pela transformação das práticas pedagógicas dos professores raramente avançam, propondo-se discutir o cenário da profissionalização docente, e pouco buscam



avaliar o quanto ela, por si só, é capaz de gerar os efeitos transformadores veementemente esperados, deixando grandes lacunas na relação que se estabelece entre a formação e a prática, as quais, não sendo abordadas, podem não só impedir que a mudança ocorra, como ainda contribuir para que variáveis importantes não sejam consideradas, responsabilizando demasiadamente alguns fatores, enquanto outros permanecem camuflados. Nesse sentido, um dos fatores que pode melhorar essa realidade está vinculado à formação continuada dos professores, a qual será abordada no próximo capítulo.



2

FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORES

A formação de professores continua a ter a honra de ser simultaneamente o pior problema e a melhor solução na educação.

(Michael Fullan)

O axioma de Fullan remete, de maneira sintética, à situação paradoxal em que se encontra a formação de professores – em especial, a formação continuada – sob a qual a produção acadêmica aponta, como medida salutar, as transformações educacionais necessárias, ante o objetivo de alavancar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que refletem poucos efeitos sobre as práticas profissionais dos professores (GALINDO; INFORSATO, 2016). O núcleo de tal paradoxo se dá sobre quais são os limites e possibilidades que a formação continuada dispõe, para que os conhecimentos e saberes dispostos se efetivem nas ações docentes, simplificados pela terminologia de teoria e prática.

Como se evidenciará, a formação de professores é atualmente vista como um amplo processo que se inicia antes do ingresso na formação inicial e se prolonga com o exercício da prática profissional, na formação continuada. Assim, a análise da formação de professores é imprescindível, ainda que o foco seja um recorte temporal que se restrinja a uma de suas etapas. Nesse sentido, abordaremos a formação docente enquanto um objeto de estudo já consolidado, para então discorrermos a respeito da formação continuada (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; MOTA, 2009; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

No que diz respeito à produção acadêmica, a pesquisa, com o foco em formação de professores, se desenvolveu atrelada ao campo da Didática, até a década de 1990. A partir de então, obteve um crescimento exponencial, sendo uma das temáticas de maior recorrência no campo das ciências da educação, promovendo reflexões sobre a natureza do trabalho docente, o processo histórico



de profissionalização, a explicitação de condicionantes locais que interferem no processo formativo etc. (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2014).

Por tal via, instaurou condições de ser compreendida como um campo de conhecimento autônomo. Segundo André (2010), tal estatuto se sustenta em cinco indicadores: objeto de estudo próprio, uso de metodologia específica, conjunto de cientistas definindo um código de comunicação particular, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Adentrando a questão dilemática do objeto de estudo, a autora frisa que, diante das diferentes formas de enquadre, a definição vem se transformando. Costumeiramente, assume-se que o foco da formação de professores são os processos de formação inicial e continuada referentes ao ensino e aprendizagem da docência, de modo a melhorar a qualidade da educação disponibilizada ao estudante. Todavia, recentemente, visualiza-se uma transformação do entendimento sobre a dimensão temporal, considerando que a formação começa a se perfazer antes da graduação, seguindo depois dessa, num contínuo. Segundo André (2010), depreende-se dessa nova concepção temporal uma recente predileção por grandes teóricos da área, pelo conceito de desenvolvimento profissional docente ante as expressões *formação inicial* e *continuada*. Contudo, esse entendimento se refere a um modelo idealizado e ainda distante de ser efetivado.

De qualquer forma, a ideia de desenvolvimento é mais antiga e consensual, quando se trata de formação. A ela associa-se a intencionalidade, já que, em tais processos, se “[...] integram diferentes tipos de oportunidades e experiências *planejadas sistematicamente* para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.” (ANDRÉ, 2010, p. 175, grifo nosso).



A intencionalidade de tais ações visa, em última instância, mas como finalidade precípua, ao desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, essa finalidade tem como elemento fundamental os saberes docentes, que, por sua vez, engendram o desenvolvimento da discussão sobre a relação entre teoria e prática. Com efeito, como salienta Gatti (2016), a educação escolar tem como pressuposto a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem e/ou com menor domínio dos conhecimentos ou práticas dos quais a sociedade dispõe e/ou espera para seus sujeitos, no que tange à formação em suas várias facetas – social, moral, cognitiva, afetiva etc. – implicando, portanto, capital importância na formação do formador. Para que essa dimensão seja efetivamente compreendida, é necessário que se considerem os professores como sujeitos sociais, ou seja, indo além da concepção abstrata que, muitas vezes, abarca apenas o aspecto cognitivo (GATTI, 2016; TARDIF, 2002).

Torna-se imperativo visualizar o docente em suas relações objetivas com os vários níveis do seu entorno, compreendendo que o saber pedagógico tem, como aponta Tardif (2002), origem social, uma vez que emerge das relações estabelecidas historicamente entre os agentes educacionais e instituições a eles relacionadas, ainda que se materialize na figura do professor, o qual, em sua prática cotidiana, os mobiliza. É nesse sentido que o saber docente é ao mesmo tempo heterogêneo, múltiplo em suas fontes, e ainda temporal, já que se produz ao longo da vida do docente. O autor também postula que, na contemporaneidade, a educação é definida como um modo singular de interação, na qual o docente deve dispor de saberes humanos sobre seres humanos (TARDIF, 2002).

No cotidiano educativo, surgem situações das mais diversas, as quais, a despeito das generalidades ou mesmo da exterioridade do contexto escolar, enquanto origem – como no caso das transformações advindas de reformas educativas – assumem sempre certo grau



de singularidade no caso concreto. Tais situações demandam discernimento, para que sejam abordadas da melhor maneira possível. Nesse sentido, as ações dispensadas pelos professores precisam ser elaboradas conceitualmente, teorizadas e preferencialmente compreendidas a partir das ciências da educação, sob pena de uma prática balizada no senso comum, que não só torna o trabalho docente desprovido de um atributo que o distingue como tal, como também, de maneira ainda mais danosa, não permite a superação da questão posta ao professor (TARDIF, 2002; ANDRADE, 2005).

Por outro lado, Tardif (2002) argumenta que o real saber do docente é apropriado e efetivo para lidar com a situação educativa que se apresenta, além de habilitar o professor a justificar – em função das ciências da educação, portanto, conceitualmente – o uso das ações que adota. Em suma, o professor dispõe de consciência teórica sobre suas ações, sabendo não só como e para que agir, como também por que adota uma prática e não outra. Esse tipo de conhecimento ainda carrega o potencial de gerar o reconhecimento social necessário para que a docência seja vista como uma profissão, de fato, dotada de um saber específico, atuando, assim, na valorização profissional.

Já Imbernón (2001) postula que o conhecimento pedagógico tem origem na estrutura social, integrando o patrimônio cultural de uma sociedade, de sorte que se transfere por meio de sucessivas interações aos professores. Nesse ponto, constrói-se e se atualiza, durante a vida profissional do docente, em sua relação com a teoria e a prática. Tal conhecimento não é absoluto, indo do conhecimento cotidiano, que comumente se denomina pensamento espontâneo, ao saber especializado, o qual, por sua vez, remete menos aos conhecimentos das disciplinas e mais aos processos de transmissão. É esse saber especializado que diferencia a profissão e demanda um processo concreto de profissionalização.



Com essas observações, coloca-se como questão por quais métodos tal conhecimento pode ser alçado. Imbernón (2001), ao discorrer sobre a formação continuada e o seu papel de fomentar a inovação às práticas educativas dos professores, salienta que o processo se dá de modo lento, gradativo, e necessita de condições específicas. A fim de que se tenha uma melhor compreensão, a formação precisa ter um alto teor de consonância com a realidade do professor. Nessa perspectiva, o autor defende que toda formação deveria ser atrelada a um espaço e tempo de experimentação pelo professor, para que assim pudesse colocar em prática, de maneira problematizada e contextualizada, aquilo que foi aprendido. Tais processos de problematização e contextualização devem ser engendrados na discussão coletiva pelos professores, promovendo novas reflexões e aprendizagens, ao tempo em que criariam espaços de participação e apoio entre os educadores, possibilitando um posicionamento mais assertivo e menos desgastante ante os dilemas da educação.

Contudo, o autor assevera que isso nem sempre ocorre. As condições não se desenvolvem perante os inúmeros mecanismos de resistência que o contexto escolar pode apresentar, tais como inexistência de recursos materiais, ambiente de trabalho dos professores com seu respectivo clima e ações de incentivo, vulnerabilidade das políticas do magistério, baixo prestígio profissional, atomização e o isolamento forçados pela estrutura que impedem a experimentação das novas aprendizagens e a socialização sempre deficitária, visto que as discussões entre pares, etapa fundamental do trabalho coletivo, ficam inviabilizadas (IMBERNÓN, 2001).

Tardif, Lessard e Gauthier (2001) constataam algo muito semelhante, quando se debruçam de maneira ainda mais aprofundada sobre a forma como o trabalho docente é estruturado. Os autores partem da situação paradoxal que marca o trabalho docente, pois, apesar de a educação ser um desenvolvimento necessariamente



coletivo, o trabalho docente é marcado pela relação isolada entre professor e estudantes, no contexto da sala de aula. Assim, embora esse espaço permita ao docente escapar de um controle total sobre sua atividade, tem como outra consequência o distanciamento de seus pares, inviabilizando situações de colaboração e discussões. Essa estrutura, compreendida como celular, a qual imprime esse duplo constrangimento aos professores, isolando-os e os mantendo em práticas pedagógicas submetidas à adaptação e manutenção desse regime, se mostra como um entrave ao desenvolvimento de inovações, especialmente pela relação que estabelece com a dimensão temporal (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Nessa discussão, conta ainda, na análise dos referidos autores, o papel que as instituições escolares desempenham, enquanto organizações, para que haja um espaço de colaboração ou impedimento às novas práticas, porque as organizações são produto de práticas anteriores que se cristalizaram na relação firmada com instâncias superiores, que determinam quais alterações poderão se efetivar, por meio de uma lógica de cima para baixo, por ação de grupos, em estruturas de poder e subculturas.

Esse modelo, alicerçado no contexto europeu, por volta do final do século XIX, e disseminado para o restante do mundo, está profundamente enraizado na estruturação das sociedades, forjando imperceptivelmente a percepção do contexto escolar, colaborando para que seus atores a reproduzam e inviabilizando novas e distintas perspectivas que poderiam facilitar o trabalho coletivo. Essa estrutura celular engendra uma cisão da percepção temporal; por um lado, existe um tempo burocrático, planejado e que empurra o trabalho docente para frente, fazendo com que cada professor coloque sua disciplina em marcha, a despeito do tempo de aprendizagem dos estudantes, com vistas a assegurar que uma massa seja formada dentro de parâmetros gerais, os quais possibilitam apenas a resolução



de problemas comuns. Na interação entre docente e estudantes é que os problemas ganham individualidade e características próprias. Entretanto, imbuídos no ritmo acelerado de produção da formação de seus estudantes, as respostas educativas remetem ao imediatismo e adaptação ao contexto, sem possibilidade de trocas, análises aprofundadas e, conseqüentemente, inovação. Mesmo assim, é na sala de aula que se forja o tempo em dimensão subjetiva, onde os professores forjam e refletem suas representações, crenças e afetos, que os acompanha para os outros contextos, fazendo que o trabalho ultrapasse de inúmeras formas as horas úteis computadas (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Como resultado, visualiza-se o papel preponderante do professor, no contexto educacional, sendo ele, embora sujeito, o elemento objetivo com o qual o estudante se depara e tem o principal pivô do desenvolvimento. Compreensivelmente, diante da centralidade do papel docente, tornou-se praxe nas pesquisas científicas a busca pelas opiniões, saberes, crenças e preconceitos dos docentes, pois tais elementos atuam de modo a facilitar ou dificultar as mudanças ensejadas, modulando a compreensão dos saberes apropriados e o impacto destas na atuação didática (RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; SANTOS; COUTINHO, 2020). Com isso, uma parte do trabalho se dá justamente na análise das representações sociais, fundamentadas na expectativa de que compreendê-las pode desvelar novas formas de entendimento e estruturação das formações, para que se alcancem os objetivos desejados. Essa forte tendência das pesquisas atuais tem contribuído ainda para que o professor ganhe voz no meio acadêmico (ANDRÉ, 2010). Entretanto, a autora chama a atenção ao fato de que essa é apenas uma ponta do processo:

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece-nos muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta



em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa centralidade das pesquisas no professor pode reforçar o que se ouve habitualmente na mídia, ou seja, que o professor é o único responsável pela qualidade da educação. Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes. (ANDRÉ, 2013, p. 36).

Por conseguinte, há a necessidade de se vincular a temática dos processos de formação continuada aos contextos educacionais e sociais mais amplos, sob o risco de não se compreender as situações em que tais representações se formam e/ou imputar ao professor excessiva responsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação, algo comumente veiculado pela mídia e facilmente assimilado pelo senso comum. Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 54) apresentam uma reflexão muito semelhante:

Ao mesmo tempo, visando, sobretudo a profissionalização dos docentes, há o perigo de suscitar expectativas desmesuradas em relação a eles e ao seu poder na e sobre a escola. Os problemas escolares não podem ser isolados do contexto social, econômico no qual se enraízam. Por exemplo, há cinquenta anos que se observa uma forte correlação entre o insucesso escolar e o nível socioeconômico dos alunos. Bastará melhorar as competências dos docentes para resolver um problema social?

Em face de tais apontamentos, apresentamos o desenvolvimento da Formação Profissional Docente, com ênfase na Formação Continuada, atrelada às reformas educativas e suas condicionantes sociopolíticas, objetivando traçar um panorama internacional como parâmetro comparativo ao contexto brasileiro, onde abordamos, de maneira particular, o processo de instauração da Formação Continuada a



partir das Políticas Públicas, o movimento de modernização do ensino, com base nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e da modalidade de ensino Educação a Distância/online (EaD), e a produção acadêmica relacionada à Formação Continuada, no Brasil. Este capítulo é finalizado com a descrição do programa REDEFOR, foco da análise empírica do estudo em tela.

2.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

A educação foi frequentemente objeto de críticas, manipulação e esperança, no mundo ocidental, dado o valor e importância que ela passou a desempenhar, nas sociedades, especialmente no último século. Já em 1930, a formação continuada ganharia seu primeiro momento de visibilidade, frente à necessidade das nações de evitarem, no pós-guerra, nacionalismos exacerbados observados antes e durante a Primeira Grande Guerra, bem como difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Como hoje claramente sabemos, esse propósito não se efetivou, principalmente no tocante à prevenção dos movimentos ufanistas. Após a Segunda Guerra Mundial, havia o embate de interesses geopolíticos e econômicos e a mobilização da sociedade civil, nos quais os primeiros, no contexto da Guerra Fria, objetivavam ajustar a educação aos interesses do mercado industrial e tecnológico, necessitando de mão de obra capacitada; a segunda depositava na educação forte esperança de que poderia reduzir as desigualdades sociais. Destarte, até a década de 1960, a maior parte das sociedades promoveu uma série de reformas profundas dos sistemas educacionais, partindo dos anos iniciais da Educação Básica até a Universidade. Tal transformação atingiu conjuntamente todas as outras facetas da esfera pública e



também das grandes organizações sociais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Em sua faceta social, essas reformas exibiam um objetivo claro do papel da instituição escolar. Buscava-se chegar ao máximo contingente possível de crianças de todas as camadas sociais, fazendo da escola uma ferramenta da promoção e da mobilidade social. Calcava-se nos ideais de democratização, igualdade de oportunidades, pluralismo cultural e acesso aos conhecimentos e aos saberes científicos e técnicos (TARDIF; LESSARD, GAUTHIER, 2001).

Os interesses econômicos não apresentavam grandes objeções, já que, no esteio dessas reivindicações, era possível, em grande medida, satisfazer suas próprias necessidades, bastando promover a coordenação do processo. Tornou-se, então, impreterível “capacitar os recursos humanos”. É em tal ambiente que se formula a urgência da profissionalização dos professores e se forja o que atualmente se denomina “Modelo Tradicional” de formação docente, também conhecido como formação tecnicista. A escola passa a se tornar cada vez mais burocrática e há uma acentuada divisão do trabalho. No que tangencia à profissionalização docente propriamente dita, atrela-se fundamentalmente ao mundo universitário, com forte inspiração nas ciências aplicadas e profissões consolidadas, especialmente a medicina (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

A concepção epistemológica subjacente a esse modelo remete a uma hierarquia de saberes científicos e de agentes a eles relacionados, perfazendo o caminho que se inicia na ciência fundamental, teórica e mais valorizada, ficando a cargo dos investigadores, passando pela ciência aplicada e, por último, chegando aos “práticos”, os quais deverão reproduzir os conhecimentos aprendidos. Nesse modelo, calcado na ideia de que a educação se faz por uma transmissão descendente de conhecimentos, pesquisa e formação se realizam em mundos distintos. No entanto, o conjunto de investigações efetuado em



contextos sempre artificiais por diferentes disciplinas – muitas vezes desconexas – deve assegurar um *corpus* de saber docente, cabendo ao professor universitário transmiti-lo em sua versão mais atualizada, de modo a tornar o docente escolar apto à tarefa de escolher o melhor meio dentre os modelos ofertados, diante da concretização dos objetivos didáticos-pedagógicos (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Inúmeros desafios do contexto escolar não podem ser reconhecidos como relevantes problemas de pesquisa, pois os investigadores e professores universitários estão a eles completamente alheios. Em oposição, os professores formadores – que menos se vinculam à realização de pesquisa – e os docentes e futuros docentes, cada vez mais, têm dificuldade em se reconhecer na investigação, afinal, [...] “os seus resultados não só estão longe das suas necessidades e preocupações, mas não chegam mesmo até eles. Assim, criam-se dois mundos, dois universos separados, cujos atores acabam por não se encontrarem.” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 21).

Como já apontado no Capítulo 1, por volta dos anos 1980, vários relatórios trouxeram à tona falhas do sistema educativo norte-americano. Do ponto de vista dos interesses econômicos governamentais, entendia-se como principal preocupação a incapacidade em formar a elite científica necessária a manter a supremacia econômica dos EUA, especialmente no contexto de acirramento da bipolarização das potências econômicas, diante da corrida espacial. Novamente, a escola e a formação docente são postas em causa, e se inicia um novo movimento reformista (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

A maioria das reformas educativas associadas à formação docente, com seus modelos propostos, surge, primeiramente, nos Estados Unidos, e são adotadas com relativas adaptações em seguida, com intervalos mais ou menos distintos, conforme também já citado. Assim, críticas semelhantes são retomadas em vários outros



países economicamente desenvolvidos, e as tentativas de integrar pesquisadores, formadores e práticos se iniciam. Surgem novas proposições e modelos de formação docente, como o Professor-Pesquisador e, especialmente, o modelo Crítico-Reflexivo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Ainda segundo Tardif, Lessard e Gauthier (2001), a ideia central que passa a vigorar é de que a formação docente deve estar centrada em uma profissionalização calcada na prática reflexiva e que os saberes e competências necessários a um trabalho pedagógico efetivo devem surgir da análise docente. Enfatiza-se ainda mais a equalização da docência às ocupações liberais, no sentido de que, como estas, o trabalho docente deve repousar sobre uma base de conhecimentos constantemente enriquecida pelas contribuições bem-sucedidas dos praticantes experientes e experimentados e dos investigadores que com eles colaboram.

Numa ótica mais pontual sobre o surgimento do modelo crítico-reflexivo, Zeichner (2008) afirma que o novo paradigma sobre a formação docente deriva de quatro acontecimentos: o início das pesquisas sobre os saberes docentes, a chegada das ciências cognitivas ao campo da Educação, o desenvolvimento crescente e a aceitação de metodologias qualitativas em pesquisa educacional. No plano político-econômico, a prática reflexiva, em sua captação pelos grandes interesses, permitiu um controle mais sutil dos professores, favorecendo a estruturação da educação pública submissa às necessidades neoliberais, ponto de extrema pertinência e revisitado, ao longo das discussões deste trabalho.

O autor também salienta que a ideia de prática reflexiva já existia, no campo da filosofia, seja no mundo ocidental, seja oriental, e que já havia se imbricado com a educação, a partir da obra *Como Pensamos*, de John Dewey, com a primeira publicação datada de 1910. O resgate da ideia e a ressurgência da temática, de maneira mais ampliada,



tiveram como grande propulsora a obra *O profissional reflexivo*, de Schön, em 1983. Com esse trabalho e os de outros autores de grande influência, no mundo ocidental, o ensino reflexivo tornou-se um slogan adotado por inúmeros formadores (ZEICHNER, 2008).

Houve, com isso, desde 1980, um movimento de investigadores em direção aos contextos escolares, buscando analisar situações concretas e atuando juntamente aos professores, num viés colaborativo entre pesquisa e ensino. Nesse modelo, busca-se considerar os docentes como capazes de deliberarem sobre suas práticas, bem como se enfatiza que estes têm capacidade de refletirem conjuntamente, encontrando soluções e promovendo inovações para o espaço escolar, desempenhando um papel ativo e crítico ante as propostas reformistas. Assim, a produção de conhecimentos didáticos não é função exclusiva das universidades, e os docentes escolares são também propositores de teorias com potencial de contribuir para a formulação de práticas efetivas de ensino (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; ZEICHNER, 2008).

Tal modelo exige uma interlocução constante entre prática e formação, experiência e investigação, entre docentes e formadores universitários. A escola passa a ser o lócus privilegiado de formação e surgem novos dispositivos e agentes, tais como estágios de longa duração, mentores, tutores e investigadores que atuam junto aos docentes. É a partir desse modelo que a concepção supracitada de formação contínua, entretanto, marcada por fases distintas, ganha forças. Tal distinção é dada pela natureza dos conhecimentos e espaços formativos. Começa antes da universidade, cristaliza-se na graduação, valida-se no ingresso na profissão e prossegue em seu desenvolvimento, durante a vida profissional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

O modelo crítico-reflexivo se espalhou e, ao menos sob seu nome, novas iniciativas e pesquisas proliferaram pelo mundo



ocidental. No entanto, atualmente se constata que a educação permanece em crise e é alvo de severas críticas, por não produzir os resultados esperados, sendo incapaz de transformar a si mesma e à sociedade. O modelo crítico-reflexivo, ainda que tenha angariado avanços teóricos, no campo da formação docente, e por algum momento tenha aproximado os professores escolares dos pesquisadores universitários, ao priorizar as estratégias de ensino, perdeu ele mesmo de vista as conjunturas econômicas e sociais estruturantes da sociedade e, conseqüentemente, da educação, favorecendo inclusive que estas se efetivassem, de maneira mais sutil (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; ZEICHNER, 2008). Nesse sentido, apresenta-se uma grande dissonância entre os postulados teóricos e os efeitos inicialmente esperados em relação às iniciativas postas em prática quanto aos resultados obtidos.

Na visão de Zeichner (2008), a terminologia “professor-reflexivo”, hoje em dia, constitui-se apenas como um grande *slogan* para inúmeras iniciativas distintas e dissonantes, atuando como um guarda-chuva sob o qual repousa uma diversidade de correntes ideológicas, políticas e epistemológicas, de sorte que essa colonização conceitual, acatada, entrementes, à força e à conveniência, por inúmeros países, sequer explicita a bagagem teórica a que se filia. Assim, a atual crise permanece tensionando os processos e resultados da formação docente em todos os níveis em que ela ocorre (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Nessa situação, muito da produção acadêmica aponta mais uma vez para a necessidade de transformação, enquanto as forças econômicas e políticas articulam novas mudanças, colocando a educação no esteio de um reformismo constante. Porém, na visão de Tardif, Lessard e Gauthier (2001), esse novo momento se distingue dos anteriores, por não explicitar a escola que se quer, tampouco a que se efetiva. Em geral, indica-se um horizonte nebuloso, por meio de termos que pouco explicitam as relações estruturantes que vivenciamos, tais



como formar para a incerteza, formar para a mudança, preparar para o novo. Essa falta de norte impede ainda que se visualize o papel da escola e que objetivos ela pode e deve assumir. De fato, na ausência disso, qualquer caminho que se tome pode ser tachado de fracasso, criando critérios e metas *a posteriori*. Nesse caminho, a educação assume mais uma vez a função de “bode expiatório” das políticas econômicas vigentes, sendo sempre focalizada em seu papel de causa das mazelas sociais e, muito raramente, como consequência.

Segundo Tardif, Lessard e Gauthier (2001), essa nebulosidade pode ser desvelada, ao menos parcialmente, na apreensão de dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as ideologias neoliberais e o paradigma da sociedade da informação.

Entende-se habitualmente por sociedade da informação o acentuado processo de interferência da *cybercultura* nos demais aspectos sociais, mas principalmente econômico. Nesse processo, as informações, consideradas enquanto dados, são dotadas de valor econômico, porque se tornam fundamentais ao desenvolvimento do mercado. Assim, considera-se que a habilidade para obtenção, manutenção e controle da informação, especialmente por meios altamente tecnológicos, vem se destacando como capital cultural, o qual, para Cunha (2014, p. 793), tem “[...] alto poder definidor da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social.” Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação inicial é insuficiente e já não mais garante a entrada no mundo do trabalho, exigindo, portanto, uma qualificação constante, diante da celeridade das informações e para a assimilação das novas tecnologias.

Essa volatilidade do mercado dá a tônica da sensação de incompletude e o imperativo da formação constante (CUNHA, 2014). Ao mesmo tempo, a formação constante postula uma situação de adaptação passiva ante a nova realidade, que vem oferecendo ocupações cada vez mais “proteiformes” (TARDIF; LESSARD;



GAUTHIER, 2001, p. 52). A educação é atingida abruptamente, pois se encontra no centro de dois caminhos: por uma via, é altamente requisitada, sendo as instituições escolares as que devem preparar os sujeitos, ao passo que se verifica a sua incapacidade de satisfazê-las; por outra, pelos projetos de profissionalização docente que vem acompanhando a mesma lógica da incompletude (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 52).

O ressurgimento das ideologias neoliberais e neoconservadoras por todo o Ocidente se intensifica e fornece o mote para a consolidação da dita sociedade da informação. Em suas versões mais rígidas, tais ideologias elevam o conceito de livre mercado à instância fundamental de estruturação da sociedade. Há uma oposição a tudo aquilo que possa limitar a liberdade econômica e, assim, operam como oponentes empresa privada e Estado; a iniciativa individual às ordenações coletivas; e fundamentalmente a economia ante os aspectos sociais, culturais e políticos (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Na submissão de todos os fatos a essa lógica, a educação é apenas mais um espaço de prestação de serviços e, em decorrência, os Estados, sob a chancela da austeridade fiscal, gerencialismo e eficácia, promovem restrições orçamentárias gigantescas, à medida que submetem os sistemas educativos a esquemas avaliativos constantes e transferem parte de sua responsabilidade à iniciativa privada, a qual fomenta valores de competição e processos de individualização na promoção de carreira, ao tempo que visam precipuamente à rentabilidade.

A profissionalização funciona como um dispositivo de “recuperação” dos docentes: sob o discurso da promoção da autonomia, vincula-se a imputação aos professores de responsabilidades nas quais não possuem condições de intervir, ao passo que, face às dificuldades, retoma-se apenas a insuperável necessidade de qualificação. Àqueles que conseguem desempenhar, segundo essa lógica, prestigia-se



como sucesso atingido e como meta plenamente possível de ser alcançada por todos, independentemente das diferenças contextuais, removendo as implicações sociais, políticas e econômicas:

Os professores são então profissionais, especialistas que prestam serviços a um mercado de clientes e devem responder pela qualidade da sua prestação. É ainda perfeitamente normal que os melhores especialistas e as melhores organizações sejam recompensados, por ex., com um salário por mérito ou com um financiamento mais importante. Os estabelecimentos podem competir entre si, o que melhora, na ótica do *struggle for life*, a qualidade dos seus serviços. Consta-se também que a profissionalização permite, em grande medida, esvaziar a educação escolar e a pedagogia dos seus aspectos sociopolíticos, considerando-os como um domínio de práticas deixada aos especialistas. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 50).

Galindo e Inforsato (2016) apresentam um estudo de grande valia para esta discussão, uma vez que traçam um panorama internacional capaz de elucidar a que efetivamente estamos nos referindo, ao se debruçarem especificamente sobre a Formação Continuada. Nos EUA, desenvolve-se a partir da motivação pessoal vinculada a progressão de carreira, aonde o enfoque reflexivo vem significando explicitamente um maior controle dos professores. No contexto europeu, os autores apontam que ela se efetiva de maneira voluntária na Áustria; não coordenada na França, Bélgica e Holanda e por meio de cursos de curta duração no Reino Unido e Portugal. Na Inglaterra há a Agência Nacional de Formação, que oferece cursos em etapas-chave da carreira, porém desvinculadas das necessidades profissionais e intelectuais.

Em Portugal, alguns avanços constituíram um regime jurídico próprio à formação continuada, desde 1992, indo a favor do desejo dos professores. No entanto, atualmente, sofre cortes no orçamento, tal como ocorre em outros países da União Europeia. Paralelamente, assumiu caráter obrigatório, mediante as exigências legais promovidas



pelo Ministério da Educação, que levam os professores aos cursos motivados majoritariamente pela necessidade de cumprirem créditos, enquanto a formação disponibilizada apresenta “[...] vida própria e independente dos sujeitos e locais que ela se remete, se aplica e se volta, desconectada da ‘cultura profissional dos professores’ e da ‘cultura da organização escolar’ a formação continuada tende ao fracasso.” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 469).

Em suma, denota-se que, ou a formação continuada está a cargo do próprio professor, ou decorre de medidas políticas em formatos engessados que não se articulam às especificidades locais. Nos modelos governamentais, vinculam-se ainda aos mecanismos de progressão de carreira. Nesse sentido, o divórcio entre o contexto de pesquisa e de atuação docente se refaz, de maneira ainda mais ácida. Os docentes são captados por uma lógica individualista, consumindo cursos, a fim de que possam melhorar suas condições econômicas e de trabalho, não importando muito a pertinência dos saberes e se estes são possíveis de serem aplicados (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Nas universidades, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) discriminam uma lógica imperativa semelhante e complementar, na qual a pesquisa se configura como o cânone desse ambiente, representando também as formas de progressão de carreira e alinhadas ao reconhecimento social entre pares e demais membros da comunidade acadêmica, o qual, como consequência, imputa aos professores universitários uma lógica “draconiana” que os leva a consagrar a maior parte de seus esforços e tempo à produção de pesquisas e se distanciarem, cada vez mais, dos processos de ensino desenvolvidos nos contextos reais e práticos da educação.

Com clareza, observa-se que, na prática, vigora um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, ainda que a terminologia do modelo reflexivo atue no plano discursivo, conforme apontado por Zeichner (2008). O autor, discutindo como o paradigma reflexivo



minou a possibilidade de os professores alcançarem a intenção emancipatória – ao passo que explicita uma dinâmica dos contextos escolares – aponta, dentre outras razões, a seguinte:

Um terceiro aspecto do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Nessa perspectiva, o autor demonstra a importância de o professor ir além da reflexão, na sua sala de aula, tendo um viés individualista, pois, com essa postura, dificilmente possibilitará uma transformação no seu contexto e conseguirá atingir as metas educacionais, as quais serão discutidas no próximo item.

2.2. CONTEXTO BRASILEIRO

A formação continuada vem se instaurando, no contexto nacional, com base em um conjunto de iniciativas federais, estaduais e – impulsionadas pela política de municipalização e profissionalização que estabelece o nível superior como necessário e desejável aos professores – também nos municípios, sendo que, na maior parte, ocorre nas universidades e, em algumas situações, em parcerias com estas ou



nas próprias escolas. No esteio dessa ampliação, desenvolve-se ainda um mercado e a paralela terceirização dessa modalidade de formação (GALINDO; INFORSATO, 2016; SANTOS; BATISTA NETO, 2015).

Porém, a despeito desse crescimento de cunho quantitativo, é imprescindível considerar uma análise qualitativa, a qual avalie a forma e os efeitos alcançados. Galindo e Inforsato (2016) apontam, como temáticas recorrentes: oferecimento de estratégias metodológicas, apresentação e aprofundamento de conteúdos basilares em educação; informação quanto às orientações e diretrizes da política nacional e conteúdos curriculares a serem ensinados. Os autores ponderam igualmente que, mesmo a formação continuada tendo elevado o nível formativo dos docentes efetivos da rede pública, em termos estruturais, se constitui de um conjunto de ações relativamente dispersas e relacionadas à formação de base, no entanto, ocorrendo em serviço. A oferta de cursos pelas universidades e outras agências também é vista com ressalvas pelos autores, os quais sublinham os entraves na promoção da transformação das práticas docentes, limitando-se a, de um lado, ofertar um conjunto de informações, e, do outro, enquanto efeito, restringindo-se apenas a mudanças dos discursos do professorado.

Aponta na mesma direção uma ampla pesquisa sobre a situação docente, em termos de formação e carreira, coordenada por Gatti e Barreto (2009), a qual sintetiza o panorama da formação continuada no Brasil da seguinte forma:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa



desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (p. 221).

Há, assim, um distanciamento entre as demandas que imperam nas propostas apresentadas nas instâncias governamentais e as necessidades dos professores, quanto à sua prática, expectativas de aprendizagens e desenvolvimento da carreira docente. Esse distanciamento, ao não ser devidamente analisado, contribui para que haja uma demanda constante por formação e, ao mesmo tempo, para que as ações formativas ocorram de sobressalto e por meio de iniciativas desconexas (GALINDO; INFORSATO, 2016).

Os autores salientam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem assumido precipuamente a função de atuar perante as demandas que os sistemas educacionais oficiais possuem, advindas dos critérios e padrões de qualidade fixados pelas instâncias superiores do governo (Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos).

Vieira e Gomide (2008) aglutinam a essa discussão o papel das influências internacionais e os interesses econômicos no desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, na profissionalização docente, realçando as antigas e profundas raízes históricas sob as quais as reformas postas em prática se deram, partindo da chegada dos Jesuítas às influências dos atuais organismos internacionais. Logo, as governanças sempre se prenderam mais ao que se fazia na Europa e/ou Estados Unidos do que efetivamente encararam a situação social concreta em que o Brasil se encontrava. A propósito das reformas existente desde o início do período republicano, as autoras salientam: "A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e



modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas.” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3841).

Contudo, é especialmente após a Primeira Guerra Mundial que as relações entre Estado, economia e educação se intensificam. Semelhante ao contexto internacional, a educação é organizada pelo Estado, mediante as necessidades econômicas que visam prioritariamente à sua manutenção, enquanto a sociedade demanda por saberes que possibilitem um maior desenvolvimento social. Os discursos, de ambos os lados, apostam na educação como o grande caminho para o desenvolvimento. Assim, esse período já evidencia o espaço escolar como um lugar permeado de contradições e, não raramente, sendo responsabilizada por questões que escapam sua alçada (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3841).

No que diz respeito especificamente à formação continuada, as primeiras proposições datam da época do regime militar, o qual promoveu uma remodelação profunda de todo o sistema educacional com políticas normativas da educação deferidas em 1968 e 1971. No entanto, com poucos e inespecíficos dispositivos legais, as “capacitações” ficaram a cargo de variadas interpretações e ações fundamentadas numa lógica tecnicista e submetida à adequação dos docentes à própria reforma em curso (GALINDO; INFORSATO, 2016; SILVA; MEYER, 2015).

Destarte, em termos de políticas públicas propriamente ditas, os principais documentos que versam a propósito da formação continuada são a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais da Educação (BRASIL, 2001b, 2014) – também reconhecidos por PNE – e especialmente a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005b). Na ótica de Galindo e Inforsato (2016), o primeiro refere-se à legislação, enquanto os demais promovem efetivamente a



institucionalização. Salientam ainda que a lacuna temporal entre a LDB e a criação da Rede foi permeada de total ausência de critérios para se encaminhar as propostas de formação de professores em todos os níveis, tanto em aspectos legais quanto institucionais. Constata-se, por conseguinte, uma história recente de políticas públicas especialmente destinadas à construção e consolidação da formação continuada.

Com a promulgação da LDB de 1996, que tramitou no Congresso ao longo de oito anos, a formação continuada foi citada de maneira incisiva, todavia, tendo que aguardar pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), a fim de que pontos importantes fossem regulamentados (GALINDO; INFORSATO, 2016; SILVA; MEYER, 2015).

Nas letras da LDB, essa modalidade de formação é enfocada como direito do professor e um dos instrumentos de valorização profissional, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta de programas, caracterizando-se explicitamente como Política Pública. Tem como base de sustentação econômica o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que, tal como a nomenclatura já aponta, é dotado de uma finalidade dupla e articulada: promover a universalização do Ensino Fundamental e a valorização do magistério, desenvolvida especialmente por meio do pagamento de salários, planos de carreira e formação em serviço (SANTOS; BATISTA NETO, 2015).

Desde esse tempo, a cargo do MEC, um conjunto de outros dispositivos legais regulatórios foi disponibilizado para o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada, articulando as três esferas governamentais. Essa agenda conseguiu promover um aumento exponencial da formação continuada, explicado em parte pela possibilidade que se vislumbrava de que pudesse equacionar os problemas da formação inicial do professor e de como estes refletiam na qualidade do ensino (SANTOS; BATISTA NETO, 2015).



O contexto atual da formação continuada parece adquirir maior concretude, a partir do PNE (BRASIL, 2001b), buscando sanar o caráter disperso das iniciativas que se desenvolviam e apontando para a construção de um sistema constituído pela União, sistemas de ensino e IES, com forte participação da modalidade de educação a distância. Entretanto, cabe às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a coordenação, financiamento e manutenção dos programas, bem como constituir parcerias com universidades e instituições afins. Por se tratar de um plano decenal, o documento teve regência até 2011. Atualmente, vigora o novo PNE (BRASIL, 2014) que traça a linha de desenvolvimento para a educação até 2024 e, apesar de revogar o anterior, mantém e dá continuidade às proposições que tangenciam as políticas públicas de formação de professores.

Para Santos e Batista Neto (2015), a Rede Nacional de Formação Continuada insere a formação docente numa nova fase, pelo fato de avançar na institucionalização, através de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes e/ou vinculados às universidades públicas, enquanto busca se pautar numa concepção de atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional; visa ainda à valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação. Segundo os autores, há, ao menos em potencialidade, progresso na articulação entre o MEC, universidades (centros de pesquisa) e os sistemas de ensino, podendo estreitar a relação entre formação inicial e continuada, ao passo que articula os saberes acadêmicos e científicos produzidos nas universidades com os saberes docentes e os espaços profissionais.

Tal possibilidade não se constatava nos documentos anteriores, os quais trazem um profundo viés do Modelo Tecnocrata arraigado a uma perspectiva de adaptação do professor à dita sociedade da informação, considerando-o como um mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos científicos, o qual precisa constantemente se atualizar,



mas que retira de cena as temáticas relacionadas às condições em que o trabalho docente se realiza (SANTOS; BATISTA NETO, 2015).

Galindo e Inforsato (2016) assumem que as proposições e programas, embora interessantes, são marcados pela amplitude e generalidade, “[...] lugar onde todas as falhas e dificuldades encontram morada” (p. 472), de forma que a valorização dos saberes docentes e a possibilidade de um papel mais ativo na formulação dos programas não encontraram, até este ponto, espaço real.

Avanços mais significativos foram vislumbrados a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. O referido documento se beneficiou e alicerçou várias demandas e indicações elencadas pela comunidade educacional e a sociedade em geral.

Destaca-se principalmente a maior organicidade e articulação entre a formação inicial e a continuada, que favorecem exponencialmente a implantação de programas mais eficazes, sobretudo pelo fato de que o documento traz ainda uma concepção de formação continuada marcada pela coletividade, constância, e relacionada ao contexto no qual ocorre, pois advoga pela sua integração ao cotidiano educativo planejada ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica. Enfatizamos a alínea III do artigo 16º, que prevê “[...] o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (s/p), pois, em nossa compreensão, tal posicionamento implica não só o aumento da valorização docente, como também assegura condições bastante fundamentais – conquanto extremamente deficitárias – ao desenvolvimento de programas de formação continuada capazes de promover mudanças positivas e reais.



Na análise de Dourado (2015), possibilita-se ainda avançar na integração entre teoria e prática dos processos formativos, postulando que a pesquisa assume um eixo nuclear enquanto princípio de desenvolvimento intelectual e formativo. O autor também destaca que a resolução contempla concepções historicamente promovidas e defendidas por entidades da área, como Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e Forumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação). Contudo, o potencial transformador é ainda uma virtualidade, diante do fato de que os dizeres documentais dependem das ações de inúmeros sujeitos, para que ganhem concretude e, além do tempo necessário às ações de implementação, se exige mais tempo, a fim de se desenvolvam mecanismos avaliativos seguros.

Há ainda fatores importantes, de ordem especialmente econômica, que precisam ser destacados, no que tange, principalmente, ao crescimento da Formação Continuada. Tais fatores relacionam-se inicialmente às Políticas Públicas, mas se lançam a problemáticas mais amplas. O primeiro desses pontos refere-se à implantação de um sistema de certificação e avaliação ligado à realização de cursos de formação continuada. Embora situado nas ações de valorização e profissionalização docente pelo MEC, pode se apresentar com efeitos indesejáveis. Um deles é o aspecto de motivação extrínseca, ou seja, o professor busca os programas de formação continuada como forma de promoção na carreira e não necessariamente pela proposta pedagógica do curso; como efeito, pode se inscrever em programas que oferecem pouca relevância ao seu contexto.

Essa questão fica ainda mais preocupante, ao levarmos em conta os resultados obtidos pela pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI; BARRETO, 2009), concebida pela UNESCO



e contando com a colaboração do MEC. O trabalho teve como base de análise dados de 2006 e atingiu, enquanto estimativa, o cômputo de 2.803.761 postos de trabalho docente, no Brasil, sendo 77,00% – 2.159.269 – ocupados por professores da Educação Básica.⁸ Os professores situaram-se no terceiro lugar no ranking de subconjunto de ocupações, correspondendo a cerca de 8% do total de empregos. A despeito de ser o subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes com maior nível de escolaridade (53,00%) – partilhado com engenheiros, médicos, dentistas e advogados – suas condições de trabalho e valorização, em especial a salarial, não refletem a condição acadêmica, como se vê nos outros ofícios.

Tratando especificamente da Educação Básica, as autoras salientam a acentuada discrepância entre as cifras e as regiões do Brasil. Entretanto, constatando que, mesmo nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, nas quais atingiram as melhores médias, os valores percebidos estão longe de representar uma proposta de valorização do magistério, especialmente nos grandes centros urbanos, onde o custo de vida é mais acentuado.

A questão fica mais evidente, em uma pesquisa realizada por Barbosa e Fernandes (2016). As autoras efetuaram um importante estudo, que buscou discutir a situação dos salários e jornadas de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista – o estado mais rico da federação, com maior PIB e arrecadação de impostos – diante da adequação da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008b), que versa sobre o estabelecimento do piso salarial para a categoria. Entre 2009 e 2016, o valor do piso salarial nacional passou de R\$ 950,00 para R\$ 2.135,64, em uma jornada de 40 horas semanais. O reajuste, apesar

8 Dada a temática do trabalho, informa-se ainda que esse número não contabiliza os professores da educação especial, os quais, no mesmo período, contavam com a irrisória estimativa 0,60% do total de ocupações docentes. Tal percentual contribui para clarificar as condições de atendimento aos PAEE.

de representar um aumento de 125,00%, procurou remediar o nível de precarização da remuneração docente.

Contudo, o ajustamento à lei é extremamente controverso. O estado de São Paulo diferencia o valor recebido pelos docentes dos anos iniciais (PEB I) daqueles que atuam nos anos finais e Ensino Médio (PEB II), o que resultava num recebimento de R\$ 1.309,17 aos primeiros e R\$ 1.515,52 aos segundos, no ano de 2009. Em 2016, essa diferença implicou um salário de R\$ 2.086,93 aos professores PEB I, deixando-os com uma remuneração de pouco mais de 2,00% abaixo da estabelecida pela lei federal (BARBOSA; FERNANDES, 2016). Além disso, as autoras abordam como o estado se vale de brechas legislativas, manipulando o que considera como tempo das horas-aula, para não realizar um reajuste real.

Assim, elucida-se por que esse sistema que associa formação e remuneração, na ótica do movimento dos educadores, foi considerado potencialmente fomentador da individualização e competitividade docente. Colabora ainda para a negação de dimensões indissociáveis do trabalho do professor, ao desconsiderar a realidade concreta na qual a prática docente se efetiva e, em certo sentido, contrapõe-se à ideia de Formação Continuada enquanto direito, afastando-se do que advogam a LDB e o PNE (SANTOS; BATISTA NETO, 2015).

O segundo fator concerne ao fato de que o supracitado crescimento da Formação Continuada se atrela à expansão de um mercado, fundado incisivamente nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A tendência à terceirização coopera para que haja uma transferência da responsabilidade do Estado às iniciativas privadas. Como implicações, Santos e Batista Neto (2015) destacam ainda o papel secundário que as Secretarias passam a desenvolver, na medida em que se desligam da função de formular e implementar políticas de formação docente e se voltam a uma função aplicacionista ou meramente contratual; a



exclusão do professor na definição das políticas educacionais e diminuição das possibilidades de participação das propostas de formação fundamentadas em seus contextos e reais necessidades; e um consequente empobrecimento dos programas e práticas, que, por sua vez, fomenta a motivação somente pelo certificado.

Com efeito, esse mercado excita e se alimenta do imperativo da capacitação contínua, diante de uma sociedade em mutação que exige a aquisição de novas habilidades a todo tempo. Assim, visualiza-se, nesse processo, a forma pela qual a formação docente no contexto brasileiro se insere no quadro das políticas econômicas neoliberais e vivencia a dinâmica da sociedade da informação compondo mais um exemplo ao quadro internacional.

Pelo breve relato, observa-se – inclusive pelo atrelamento histórico, no qual o Brasil nasce e se desenvolve, enquanto nação e economia – que a passagem do contexto internacional ao cenário brasileiro de formação docente não apresenta grandes rupturas, senão pela história mais recente e, portanto, mais curta da formação continuada.

No esteio desse processo se inserem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais, por sua vez, permitiram e fomentaram o desenvolvimento do Ensino a Distância (EaD). A despeito da vastidão da temática e sem a pretensão de abarcá-la, o próximo tópico tem como objetivo realizar alguns apontamentos de como TIC e EaD se inserem, no Brasil, colocando em perspectiva seus potenciais e desafios.

2.2.1. A inserção das TIC e a EaD no contexto educacional brasileiro

A EaD possui aval legislativo desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), por meio de seu 80º artigo. Nesse mesmo ano é criada a



Secretaria de Educação a Distância do MEC e, desde então, outros dispositivos legais foram promulgados, com o objetivo de regulamentar e operacionalizar esse modelo de ensino, instituindo o credenciamento das instituições de ensino superior e os mecanismos de supervisão e avaliação (SARTORI et al., 2017). Oficialmente, a EaD recebeu sua primeira definição a partir do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a), que, em seu artigo 1º, a apresenta 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.”

Compreende-se por EaD um processo de ensino/aprendizagem pautado na distância geográfica entre o professor e o estudante ou os agentes envolvidos no ato educativo, de forma que a interação entre eles demanda um suporte ou meio auxiliar, o qual, não obstante, se trata de algum tipo de tecnologia. Nesse sentido, Ferreira (2011) assinala que o percurso histórico da EaD está relacionado a três gerações que se diferem essencialmente pelo tipo de tecnologia utilizada. A primeira, compreendida entre final do século XIX e início do século XX, centralizava-se no discurso escrito e no emprego de impressos, em que a correspondência com caráter instrucional é o elemento definidor. Como dados históricos, no contexto brasileiro, Sartori et al. (2017) asseveram que um dos primeiros registros pode ser encontrado no *Jornal do Brasil*, que, em 1904, anuncia em seus classificados cursos de profissionalização para datilógrafos via correspondência.

A segunda geração abarca os anos 60 e 70, onde as mídias audiovisuais da época, como rádio e televisão, passaram a ser usadas no contexto educativo. No cenário nacional, surgiram iniciativas mais incisivas relacionadas à EaD, com vistas à profissionalização, como o Instituto Monitor, o Instituto Universal Brasileiro e a Universidade do Ar. Por fim, dos anos 90 até o presente, vivencia-se a terceira geração, que



inclui as TIC advindas da informática e da comunicação informacional virtual. Por meio do computador e dispositivos análogos, da *internet*, hipermídia e da multimídia, vislumbra-se um vasto conjunto de metodologias e recursos, os quais, por sua vez, podem ser utilizados de modo intercambiável, tais como: CD-ROMs, fóruns, grupos de discussão e comunicadores instantâneos, *e-mail*, banco de dados, websites, *softwares* interativos etc. A conjunção desses recursos, de maneira integrada e articulada, através de plataformas virtuais de acesso *online*, formam aquilo que convencionalmente é reconhecido por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (FERREIRA, 2011).

Inegavelmente, as tecnologias da terceira geração se distinguem pela possibilidade praticamente imediata de comunicação e interação entre as pessoas, ofertando ainda inúmeros recursos pedagógicos capazes de ilustrar e explanar termos teóricos em detalhes. Associado a fatores políticos e econômicos abordados mais adiante, as últimas três décadas foram marcadas pelo intenso crescimento de um mercado formativo na modalidade EaD, bem como um avanço das TIC em todo os aspectos do sistema educacional (BUENO; GOMES, 2011; GOMES; ASSUNÇÃO, 2016; SARTORI et al., 2017).

Evidencia-se, portanto, que a implementação de tecnologias nos processos educativos é um processo que ocorreu desde que se passou a sistematizar os processos didáticos, pois a estrutura escolar é fruto de uma construção histórica. Nesse sentido, a sociedade produziu, aperfeiçoou e vem aperfeiçoando, para além dos livros, inúmeros outros instrumentos de registro, desenvolvimento e formas de socialização e divulgação dos saberes historicamente construídos e acumulados. Isso aponta para as TIC como uma ferramenta extremamente rica, uma vez que tem o potencial de incidir sobre esses itens, de forma vertiginosa, expandindo-os exponencialmente (BUENO; GOMES, 2011).



Contudo, o crescimento avassalador e o contexto no qual ele se desenvolveu fomentaram inúmeras críticas e dúvidas quanto à possibilidade de a EaD promover o desenvolvimento educativo necessário, ou atribuindo a ela o potencial de proceder a uma defasagem ainda mais evidente na qualidade do ensino disponibilizada aos estudantes. As maiores resistências voltaram-se especialmente à formação inicial, enquanto a formação continuada teve uma aceitação relativamente maior. Contudo, de maneira geral, a polêmica polarizou fortemente o debate em contrários e defensores, mas também estimulou o debate sobre a situação educacional, bem como pesquisas voltadas à avaliação de métodos e estratégias pedagógicas, principalmente dessa modalidade.

Parece-nos ingênua uma argumentação que se resume a um posicionamento favorável ou contrário em face da apresentação de aspectos positivos ou negativos, sem que se aborde o que engendra o desenvolvimento de tais aspectos. Nesse sentido, buscamos apresentar primeiramente o papel que a EaD vem desempenhando, na formação continuada de professores, para, em seguida, problematizar o modo como as TIC vêm ocupando espaço no contexto educativo, a partir da realidade brasileira.

Com o objetivo de compreender a importância da EaD nos processos de Formação Continuada de professores da Educação Básica, Gomes e Assunção (2016) se valeram de levantamento de fontes secundárias em um trabalho de revisão bibliográfica. As autoras constataram, pela literatura elencada, que a EaD vem se constituindo numa importante ferramenta de promoção da formação continuada. Na visão das autoras, esse desenvolvimento tem favorecido aspectos econômicos, pela ampliação de um mercado formativo, e socioculturais, dada a natureza do objeto em questão, o qual procura promover a ampliação dos saberes docentes. Ainda segundo as autoras, as tecnologias empregadas na EaD permitem



a adoção de novas metodologias de ensino, conteúdos, métodos de avaliação, ensejando uma participação ativa dos estudantes, ao passo que muitos deles não teriam condições de enfrentar uma formação presencial. A EaD vem contribuindo para que exista não só uma ampliação quantitativa, mas igualmente qualitativa, nas propostas de formação continuada, alargando as chances de que se coadunem antigos preceitos idealizados, como a construção coletiva dos saberes associada a uma partilha mais democrática.

De maneira análoga, Sartori et al. (2017) desenvolveram um levantamento bibliográfico, almejando analisar o papel da EaD na educação especial, enquanto meio de favorecer os processos de inclusão. As autoras constataram que existem poucas propostas relacionadas ao uso das TIC voltadas ao trabalho direto com estudantes que apresentam alguma deficiência, havendo prevalência de propostas que tangenciam a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Especificamente quanto a esta última, pontuam que vem se mostrando uma alternativa viável, capaz de trazer resultados satisfatórios, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades dos professores para o trabalho de inclusão, e que há, por parte deles mesmos, uma crescente demanda de formações que tratem dessa temática na modalidade EaD, devido à junção da necessidade de conhecimentos voltados à Educação Especial e à Inclusão Escolar, atreladas a cursos que propiciem ao cursista a gestão do tempo despendido.

Analisando especificamente a articulação entre teoria e prática, por meio de formações iniciais e continuada, Almeida e Silva (2014) também encontraram resultados favoráveis. No que concerne à formação continuada, as autoras avaliaram um curso específico, fundamentado metodologicamente em design based-research e teoricamente, na abordagem sócio-histórica. A partir do relato dos professores cursistas, as pesquisadoras observaram que houve uma forte articulação entre os aspectos teóricos, fundamentando as práticas



docentes e estas sendo refletidas com base nos conceitos abordados, alcançando uma ressignificação própria e promovendo inovação e autonomia, no contexto de atuação particular, tal como Zeichner (2008) propõe como objetivos da formação continuada, a partir do modelo prático-reflexivo.

Contudo, as autoras afirmam categoricamente que o motivo para os resultados favoráveis reside numa fundamentação teórico-metodológica robusta, posta em prática por professores-formadores capacitados e dispostos dos recursos necessários para que houvesse uma efetiva bidirecionalidade entre o grupo de professores-estudantes e os professores-formadores. Os dados das autoras corroboram a visão da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004 apud GEGLIO, 2015), segundo a qual as TIC devem ser apropriadas por todos, enquanto recurso necessário à democratização do acesso à informação. Entretanto, deve-se assegurar tanto a infraestrutura tecnológica necessária quanto uma equipe de profissionais capazes de operá-la, para que não sejam transformadas numa retórica política ensejada pelo objetivo de barateamento da formação.

Há ainda grande consenso de que a EaD favorece, em alguma medida, dada a flexibilidade ensejada pelas TIC, uma adaptação ao tempo que o cursista tem disponível, com resultados que apontam para o aumento do número de participantes, diminuição do absenteísmo ou abandono dos processos de formação continuada e menor comprometimento da educação dos estudantes escolares, mediante a retirada dos professores da sala de aula para processos formativos (BUENO; GOMES, 2011; GEGLIO, 2015; GOMES; ASSUNÇÃO, 2016, SARTORI et al., 2017).

Contudo, também parece ponto pacífico que o caminho futuro da EaD e das TIC é permeado de desafios, especialmente pela forma como se integram às políticas públicas, onde o prisma da retórica



da democratização camufla os objetivos de baratear e aligeirar os processos formativos. Trata-se de ponto que buscamos aqui abordar, pautando-nos na concepção de Bueno e Gomes (2011), para quem, socialmente, existe a forte tendência de que os benefícios das inovações tecnológicas para o conforto e dinamização do tempo/ espaço passam a ser consumidas acriticamente, incorporadas à cultura, sem que se visualizem suas potencialidades nocivas ou simplesmente naturalizando-as como inerentes ao processo.

Alencar (2009), em consonância ao já exposto no tópico *Contexto internacional*, aventa que o processo de globalização tem se intensificado energeticamente, nas últimas três décadas, com as interações transnacionais dos setores produtivos associados às rápidas transferências financeiras e o acirramento notório da busca pela obtenção, criação e manipulação de informações com as TIC, concomitante ao processo que compreende a educação como elemento de competitividade. Todavia, essa interação atinge diferentes nações de maneira distinta e, dentro destas, segmentos sociais também de forma distinta. Diante disso, o Brasil sofre consequências específicas, agravadas pela associação entre aspectos socioculturais e o lugar de economia periférica que ocupa, no processo de mundialização econômica.

Com governos que atuam em consonância com os interesses econômicos internacionais, a despeito da observação das necessidades internas, observa-se que as políticas sociais de atendimento à população são restritas ou apresentam grande queda na qualidade, ao passo que se universalizam. Ademais, sofrem descontinuidade e adaptações ou, pior: são interrompidas de acordo com os grupos que se alternam no poder, os quais se valem dos programas sociais como demarcadores de suas ações (ALENCAR, 2009; BUENO; GOMES, 2011).

Malgrado o desenvolvimento econômico que o Brasil alcançou, nas últimas décadas, o cenário da exclusão e desigualdade sociais



permaneceu. Na verdade, embora o poder de consumo da população mais pobre tenha atingido alguma melhora, quando comparado aos grupos sociais de maior poderio econômico, constata-se que a desigualdade cresceu. Cabe ainda colocar que, diferentemente de nações que vivenciaram o estado do bem-estar social e que agora assistem ao desmanche do Estado, diante das políticas de austeridade impostas pelo neoliberalismo, o Brasil nunca vivenciou um processo contínuo de democratização, universalização da cidadania e efetivação de direitos, mesmo que descritos em documentos legislativos (ALENCAR, 2009; BUENO; GOMES, 2011).

Para Bueno e Gomes (2011), a tecnologia passou a ser utilizada a partir dos processos gerenciais no modelo econômico capitalista, tendo como objetivo precípua o aumento da lucratividade, através de mecanismos de aumento da produtividade e competitividade associados ao barateamento do custo da produção, ou externalização desse valor a outras instâncias, em rigor, os trabalhadores. Dessa forma, as inovações tecnológicas permitem ampliar a força de trabalho e conservar os salários; de fato e não raramente, possibilitam a dispensa de funcionários.

Essa estrutura avança sobre todos os setores da sociedade, que devem ser geridos na mesma lógica, e, por tal via, a educação é atingida em suas diversas instâncias. Assim, o Brasil encontra o discurso de que todo o cenário educacional deve ser redesenhado em função do prisma da eficiência, que tem como um dos seus suportes o uso das TIC. Como efeitos, verificamos que, na gestão, a tecnologia automatiza os procedimentos burocráticos, acentuando a estrutura hierárquica e sua rigidez, as quais resultam em maior controle dos grupos minoritários em relação de poder e engessamento das ações, perante os acontecimentos da realidade imediata. No direcionamento dos investimentos, observamos um debate mais voltado aos aspectos da economicidade do que da qualidade de que se deve dispor, para



que uma situação seja abordada de modo satisfatório, atingindo desde políticas públicas para a formação docente até os aspectos didáticos direcionados ao estudante da Educação Básica, de sorte que a instalação de laboratórios de informática é vista como o denominador comum para a resolução de todas as demandas, como se todos os problemas que afligem a educação pudessem ser virtualizados e, assim, corrigidos (ALENCAR, 2009; BUENO; GOMES, 2011).

Como já discutido, a escola, em seu formato mais comum e tradicional, evidencia-se como uma instituição ineficiente e anacrônica, pois remete a um modo de produção industrial anterior e que agora apresenta suas limitações, inviabilizando a sociabilidade e conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento do mundo globalizado, em vista do programa de desenvolvimento neoliberal. Nesse sentido, especialmente a escola pública é compreendida num prisma de crise gerencial, demandando uma reforma administrativa para que entre ela mesma, bem como os estudantes que pretende formar, no mercado extremamente competitivo dessa nova ordem. Na avaliação de Bueno e Gomes (2011), este é o cenário propulsor da proatividade de organismos internacionais, com destaques à UNESCO e ao Banco Mundial, no que tange às reformas educacionais, conferindo primazia à formação de professores, porque se trata de um elemento estratégico na efetivação dos ideais de manutenção da hegemonia do regime capitalista.

No esteio dessa discussão é que se insere o crescimento exponencial do Ensino Superior brasileiro, pois decorreu, de fato, na expansão de vagas, abrindo a possibilidade para um segmento social que antes não tinha condições de alcançar esse nível de ensino. Os docentes desse nível passaram a ter um alunado mais heterogêneo e, logo, a concepção de que o menor número de estudantes estava associado à maior qualidade da educação passa a ser vista como uma ineficiência do sistema. Como já visto, a ocupação docente é



uma das atividades laborais de maior incidência, no Brasil; contudo, a demanda por professores ainda não é suprida em sua totalidade. Assim, o Estado brasileiro busca formas, ele mesmo, de tornar a educação menos onerosa. Para Bueno e Gomes (2011), o fomento à EaD e, conseqüentemente, ao uso das TIC, bem como o crescimento exponencial das licenciaturas se dão mediante um afrouxamento dos critérios legais e visam à aceleração da formação, colocando um maior número de formados no mercado. Propaganda-se, por um lado, que o Estado vem universalizando o ensino e ampliando o acesso aos níveis mais elevados. Mas, não raramente, a qualidade da educação ofertada não é discutida ou é transposta a outros agentes do poder público, sobretudo aos professores, a exemplo de outros níveis de ensino.

Seja aos professores, seja aos estudantes, cabe ressaltar que, se a presença das TIC na educação resultar apenas em conhecimentos técnicos, não incentivando a transformação do modelo tradicional a favor de um desenvolvimento que propicie alcançar os saberes científicos, capaz de oportunizar aos sujeitos envolvidos a compreensão da realidade, em seus múltiplos aspectos, de modo que possam se engajar num projeto que os reconheça, ela não pode ser vista como uma inovação, pois será só mais um elemento, ao mesmo tempo, cotidiano e estranho, no ambiente escolar.

Alargando a problemática das TIC a um contexto social que ultrapassa as instituições de ensino propriamente ditas, encontra-se a expressão “exclusão digital”, apontada como o fator limitador das benesses tecnológicas. Veiculada majoritariamente pelos órgãos oficiais, recebe contornos quase abstratos sobre quais seriam suas causas – isso se vê em uma sociedade onde a própria exclusão geral é a regra e não a exceção. Assim, os documentos passaram a discorrer sobre a importância de superarmos o analfabetismo digital, enquanto o analfabetismo, em si mesmo, não foi superado (ALENCAR, 2009).



Uma vez que exclusão digital é mais uma das facetas da exclusão social, percebe-se que compreender a primeira no binômio acesso/não acesso ao computador e internet, ainda que represente uma polaridade real, não abarca aspectos intermediários de crucial importância. Na realidade, o tempo disponível e a qualidade do acesso afetam sobremaneira a usabilidade; as TIC estão em constante transformação, exigindo uma atualização constante e, conseqüentemente, demandam investimento financeiro constante do usuário, sob pena de limitações severas ou mesmo na impossibilidade de fazer uso do serviço; finalmente, o uso é dependente da capacidade de leitura e interpretação da informação, por parte do usuário, bem como de outros aspectos, como sua rede social, a fim de que possa explorar a vastidão do mundo virtual, para se beneficiar de algum nível de desenvolvimento (ALENCAR, 2009).

Em face desse quadro, a própria interpretação do que seja exclusão digital é transformada, implicando, de fato, as conseqüências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual no acesso a computadores e *internet* (SORJ; GUEDES, 2008 apud ALENCAR, 2009).

Finalmente, retomamos o ponto de que analisar o uso das TIC, no contexto de sua inserção social, necessita de um olhar que ultrapasse o lugar comum de um posicionamento reducionista, especialmente um movimento oposicionista às inovações tecnológicas sob pena de repetirmos o erro do Movimento Ludita inglês, no qual os trabalhadores atacavam as máquinas, culpabilizando-as pelas mazelas sociais, sem que percebessem acuradamente a real estruturação de que a sociedade dispunha, naquele momento. Assim, a tecnologia, enquanto ferramenta, gera seus efeitos a partir do uso que dela se faz. Alencar (2009) assinala que o emprego das TIC pode alavancar o desenvolvimento econômico, social e cultural, promovendo uma melhor qualidade de populações desfavorecidas, provendo a inclusão e favorecendo o engajamento na transformação da realidade. Bueno e Gomes (2011)



salientam que a utilização das TIC na educação, se feita com critérios e voltada ao aprimoramento das relações de ensino, potencializa a socialização do conhecimento, diminuindo distâncias. Para tal, é imprescindível a transformação da sociedade brasileira, ultrapassando os patamares mínimos de garantia de condições de vida, pois elas só podem democratizar o conhecimento, numa sociedade estruturada democraticamente.

Refletindo sobre o desafio de se pensar em uma formação com impacto no ambiente escolar e que o uso das TDIC tenham sentido, Schlünzen (2000, 2015) Schlünzen e Santos (2016) e Schlünzen et al. (2020) indicam a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) como um caminho para o processo formativo. A abordagem CCS consiste em criar situações-problema que permitam à pessoa em formação resolver questões do seu cotidiano e construir o conhecimento, por meio do uso da tecnologia, vivenciar a experiência e, junto com a teoria, compreender os conceitos envolvidos em suas resoluções. Essa abordagem subsidiou o programa REDEFOR, em todas as áreas das deficiências contempladas, incluindo a de AH/SD.

2.3. O PROGRAMA REDEFOR AH/SD

Apresentamos, a seguir, os aspectos principais do desenvolvimento e estruturação do programa REDEFOR AH/SD, sobre o qual esta obra se debruça. Embora o intuito capital seja a descrição de suas principais características, deve-se levar em conta que todos os elementos aqui destacados não se desvencilham das discussões anteriores, relacionadas aos processos de desenvolvimento das políticas públicas de formação docente, ante as demandas educacionais, tais como percebidas pelos órgãos governamentais, a problemática da



inclusão do estudante com superdotação, as características dos programas de formação continuada apreciados na revisão de literatura, tendo nelas descrição de condicionantes e parâmetros comparativos.

O Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) foi desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Às universidades coube o papel de realizar a promoção de cursos de formação continuada aos profissionais do quadro do magistério, enquanto que, à Secretaria, o papel regulatório, mediante critérios e diretrizes, a fim de que a demanda fosse atendida em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo, selecionando, então, a proposta considerada mais adequada e a respectiva instituição para celebração do convênio. As instituições universitárias recebiam do governo do estado de São Paulo a verba estipulada, de modo que os cursos pudessem ser oferecidos gratuitamente aos docentes dessa Secretaria.

No que tange à parceria com a UNESP, foram ofertados, nas duas primeiras edições (2010 e 2012), cursos de especialização na modalidade a distância, com encontros presenciais em áreas específicas: Química, Artes, Filosofia, Geografia e Língua Inglesa (SANTOS et al., 2014). Posteriormente, em 2013, contanto também com a grande demanda na Secretaria, deu-se continuidade à parceria da Rede do Saber, sendo promovidos seis cursos voltados à Educação Especial (para atuação nas Salas de Recursos) e um à Educação Inclusiva (para atuação na gestão e sala de aula comum). Ou seja, sendo um de caráter geral, denominado Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destinado a supervisores de ensino, diretores e vice-diretores, professores coordenadores e professores PEB I e II do



quadro do Magistério da SEE-SP; os demais tinham caráter específico, com o intuito de formar os educadores no atendimento dos alunos com deficiência auditiva, visual, física, intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A abordagem metodológica desenvolvida nesses cursos foi a CCS, com o intuito de partir da realidade do cursista, favorecer a construção do conhecimento, por meio do uso da TDIC, e ter maior impacto no seu campo de atuação, aliando a teoria com a prática, nesse processo formativo.

Os cursos específicos, dentre os quais o voltado à superdotação (REDEFOR AH/SD), contaram com uma carga horária total de 686 horas e 100 vagas disponíveis. Os tipos de atividades desenvolvidas foram: Atividades Web (460 horas de carga horária); dez encontros presenciais (EP), com duração de 4 horas cada um (totalizando 40 horas); estágios presenciais (100 horas); Trabalho de Conclusão de Curso (80 horas); Provas presenciais (6 horas). Um segundo nível de estruturação, que permite uma compreensão mais precisa sobre como o curso foi desenvolvido, pode ser observado no Quadro 1. Tal nível apresenta o conjunto de disciplinas cursadas, em função de três módulos: o primeiro difere dos demais, por apresentar os fundamentos filosóficos, pedagógicos e científicos da educação inclusiva e especial. É, desse modo, mais abrangente e compartilhado pelos demais cursos.



Quadro 1 – Módulos do curso REFEFOR AH/SD

Módulo	Disciplina	Carga horária
Tronco Comum: MÓDULO I (170 horas)	D00 - Introdução à EaD	20 horas (Facultativo - não será computado na carga horária do certificado)
	D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva	30 horas
	D02 - Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva	30 horas
	D03 - Gestão Democrática e PP	30 horas
	D04 - Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa	20 horas
	D05 - Ética na Profissão Docente	30 horas
	D06 - Desenvolvimento Humano e Família	30 horas
MÓDULO II (200 horas)	D07 - Contextualização e Conceito das Altas Habilidades/ Superdotação	30 horas
	D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa	20 horas
	D09 - Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades/Superdotação	30 horas
	D10 - Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação	50 horas + 20 horas de estágio
	D11 - Planejamento de Ensino	30 horas + 20 horas de estágio
MÓDULO III (190 horas)	D12 - Escolarização do Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação	40 horas
	D13 - Tecnologia da Informação e da Comunicação	30 horas + 20 horas de estágio
	D14 – Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE junto ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação	40 horas + 40 horas de estágio
	D15 - Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso.	20 horas

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em UNESP (2013).



Observa-se ainda que as 100 horas de estágios presenciais foram divididas por quatro disciplinas, das quais três (D10, D11, D14) tinham como temática central o trabalho realizado com o estudante com superdotação. As práticas de estágio deveriam se realizar nas escolas nas quais os cursistas atuam como docentes, adequando-se aos contextos particulares com suas respectivas estruturas e recursos disponíveis e, em seguida, relatadas e debatidas nos Encontros Presenciais, como forma de suprir a carência de supervisor no local de estágio.

Com tais temáticas ofertadas no rol de disciplinas, o REDEFOR AH/SD trouxe em seu plano de trabalho, como objetivo geral, o aperfeiçoamento da formação dos professores da rede pública do estado de São Paulo, para que possam desenvolver o atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, articulando a inclusão escolar por meio do auxílio, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico de sua Unidade Escolar, consonante ao Currículo do Estado de São Paulo. Enquanto objetivos específicos, apresenta:

Ao final do curso espera-se que os professores sejam capazes de: Compreender o conceito de educação inclusiva, superando a visão restrita de educação apenas da PD; Ter conhecimento para superar alguns mitos em relação a educação da PD e de outros grupos minoritários; Conhecer, planejar e avaliar práticas pedagógicas para o estudante com altas habilidades/superdotação; Planejar ações colaborativamente tendo como foco um PPP inclusivo. (UNESP, 2013).

Cabe ainda assinalar que as disciplinas foram ministradas por professores vinculados à UNESP e que possuíam comprovada expertise na temática abordada, enquanto as atividades realizadas no AVA e os Encontros Presenciais foram desenvolvidos sob a orientação de tutores com formação específica na respectiva área de atuação.



O Quadro 2 transcreve o conjunto de Competências e Habilidades, as quais o curso busca desenvolver nos docentes cursistas, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Quadro 2 – Competências e Habilidades

Competências	Habilidades
Domínio dos principais conceitos da área de altas habilidades/superdotação.	Habilidades de leitura, interpretação e problematização dos textos da legislação e de práticas observadas.
Domínio dos principais programas de educação para alunos com altas habilidades/superdotação.	Habilidade de escolher o programa a ser utilizado com o estudante com altas habilidades/superdotação.
Competência para trabalhar de forma colaborativa.	Habilidade em organizar processos de ensino colaborativos considerando a equipe escolar, o PPP inclusivo para a educação do estudante com altas habilidades/superdotação.

Fonte: UNESP (2013).

Para cursar o programa, o candidato deveria realizar a inscrição através de formulário eletrônico disponível no sítio do REDEFOR. Como visto, os inscritos deveriam pertencer ao quadro de educadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estando em exercício e não pertencendo à categoria “O”.⁹ A classificação dos candidatos se deu mediante a ordem de inscrição em relação ao número de vagas, sendo o único critério preferencial ofertado a professores que se inscreveram em versões anteriores, mas não foram chamados por falta de vagas.

O cronograma oficial apresentava uma duração de dois anos, com início das atividades em fevereiro de 2014 e término previsto para dezembro de 2015, já contando com a elaboração do TCC, sendo essa

9 O estado de São Paulo conta com docentes de diversas categorias. A categoria OFA - “O” refere-se ao Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas, mas que possui vínculo temporário.

data passível de ser postergada até março de 2016, para os cursistas aprovados pelo 3º conselho de nota, mediante prova presencial substitutiva do Módulo III (UNESP, 2014).



3

COM OS TEXTOS
EM ANÁLISE

Em face de o delineamento metodológico constar de duas etapas com procedimentos únicos e com objetivos próprios, a apresentação dos resultados e a análise dos dados estão organizadas em dois momentos, cada um direcionado a uma etapa.

Portanto, retomando que, na Etapa 1, as Atividades executadas pelos professores, durante o curso REDEFOR AH/SD, foram transcritas em corpora e estes submetidos a procedimentos de análises categoriais, com o objetivo de focalizar a interação estabelecida entre os professores e os conhecimentos disponibilizados, os resultados expostos derivam fundamentalmente das análises realizadas pelo software, especialmente a CHD (*Classificação Hierárquica Descendente*), de forma que é fundamentalmente a partir dela que as discussões serão organizadas e desenvolvidas.

Por sua vez, a Etapa 2 concerne à aplicação do *Questionário sobre Práticas Docentes e Institucionais no Contexto das AH/SD*, tendo como objetivo investigar se os conhecimentos e práticas levantadas ao longo do curso como necessárias realmente se efetivam, no contexto escolar-laboral. Nesse sentido, os resultados enfocados referem-se à análise das respostas obtidas através de procedimentos de Estatística Descritiva e Análise de Conteúdo.

3.1. CASUÍSTICA

O curso Especialização em Educação Especial: Área – Altas Habilidades/Superdotação (REDEFOR AH/SD) contou com 99 inscritos, matriculados para um total de 100 vagas. O critério adotado para aceitação da matrícula eleito pelo programa REDEFOR AH/SD foi a ordem de inscrição em relação ao número de vagas disponíveis. Os inscritos foram distribuídos, aleatoriamente, em três turmas. A Turma 1



totalizou 34 cursistas; a Turma 2, 33 cursistas; e a Turma 3 contou com 32 cursistas.

Como esta investigação se fundamentou principalmente em três Atividades efetuadas pelos cursistas, por meio da plataforma AVA-U-NESP, adotou-se como critério de inclusão para o presente trabalho a realização de, ao menos, uma dessas atividades. Dois cursistas da Turma 2 e um cursista da Turma 1 não fizeram nenhuma dessas atividades e, portanto, foram excluídos. Assim, 96 professores cursistas atenderam ao critério, para serem incluídos como participantes da pesquisa.

Quanto à formação dos 96 cursistas, Letras e Pedagogia apareceram em maior número, com 14 (14,60%) e 13 (13,50%), respectivamente; em seguida, vieram Biologia/Ciências Biológicas, com 9 (9,40%); Matemática, com 8 (8,30%); História e Artes, em igual quantidade, cada uma com 4 (4,20%); Física e Psicologia, em igual quantidade, com 3 (3,10%) cada uma; Educação Física, Filosofia e Geografia, em igual quantidade, com 2 (2,10%) cada uma; Inglês e Química: 1 (1,00%) cada uma. Não foram encontrados os dados de formação de 30 cursistas (31,3%). Desses cursistas, 3 (3,10%) tinham uma formação adicional e 2 (2,10%) tinham duas formações adicionais.

Quanto à cidade em que exercem a profissão, 20 (20,80%) cursistas advêm da cidade de São Paulo; 10 (10,40%), da cidade de Campinas; 9 (9,40%), da cidade de São José dos Campos; 6 (6,30%), da cidade de Itapeva; 4 (4,20%), da cidade Limeira; 3 (3,10%) atuam em Itapevi e, em igual número, nas cidades de Jales, Jundiá e Registro; 2 (2,10%) trabalham em Assis, com igual número nas cidades de Barretos, Caraguatatuba, Franca, Guarulhos, Santo André, São João da Boa Vista, Taboão da Serra; 1 (1,00%) atua na cidade de Bauru, com igual número nas cidades de Botucatu, Carapicuíba, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jaú, Lins, Marília, Mogi das Cruzes, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Sorocaba, Sumaré, Suzano, Taquaritinga, Taubaté, Tupã.



3.2. INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizadas, como documentos de análise, três atividades realizadas ao longo do curso. O Quadro 3 apresenta tais documentos em relação ao momento em que foram desenvolvidos, em meio ao quadro geral de atividades previstas pelo programa.

Quadro 3 – Documentos analisados na Etapa 1

Módulo	Disciplina	Documentos analisados
Tronco Comum: MÓDULO I (170 horas)	D00 - Introdução à EaD	-
	D05 - Ética na Profissão Docente	-
	D06 - Desenvolvimento Humano e Família	-
	Encontro Presencial 07	Atividade: Memória: minhas aprendizagens até o momento
MÓDULO II (200 horas)	D07 - Contextualização e Conceito das Altas Habilidades/ Superdotação	Atividade 1: Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD Atividade 2: Legislação sobre altas habilidades ou superdotação
	D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa	-
	D09 - Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades/ Superdotação	-

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em UNESP (2013).

Para a realização da *survey*, criou-se um questionário *online* sobre Práticas Docentes e Institucionais no Contexto das Altas Habilidades/Superdotação, aplicado através da Plataforma *Google Docs*.

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

3.3.1. Etapa 1

O Programa REDEFOR do NEaD/UNESP (Núcleo de Educação a Distância da UNESP) mantém, em seu Banco de Dados, o registro de todas as atividades propostas, bem como as respectivas resoluções desenvolvidas pelos cursistas e a interação destes com os seus tutores, nos fóruns voltados aos debates temáticos *online*. Tais dados estão registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A coordenação acadêmica do curso REDEFOR cedeu o Banco de Dados para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3.2. Etapa 2

Esta etapa exigiu a criação de um instrumento de investigação próprio. Nesse sentido, elaboramos um questionário, com vistas ao levantamento de dados que permitisse analisar se estavam se efetivando as práticas levantadas pelos próprios professores, durante a realização das atividades do curso REDEFOR AH/SD, compreendidas como necessárias às transformações e inovações do contexto escolar educativo, em prol da educação inclusiva e atendimento ao estudante com superdotação.



A primeira versão (piloto) do questionário foi enviada a seis cursistas, a fim de se constatar a pertinência das questões e estruturação adotada. A última seção era uma questão aberta que solicitava a estes que dessem seus pareceres. Dois cursistas responderam e um sugeriu alteração.

A segunda versão foi enviada a outros seis cursistas. Obtiveram-se novamente duas respostas e nenhuma crítica ou sugestão de alteração. Essa segunda versão foi adotada como a versão final (Apêndice A). As respostas da versão-piloto foram excluídas e todos os demais cursistas foram convidados a participar da pesquisa sobre práticas docentes e institucionais relacionadas ao atendimento dos estudantes com superdotação.

Em ambas as versões do questionário, os participantes foram convidados unicamente via *e-mail*, a partir dos dados informados à instituição UNESP, durante o curso; as duas versões continham uma seção inicial, com status de consentimento livre e esclarecido, onde eram disponibilizadas informações sobre as características e objetivos da pesquisa; adotou-se anonimato dos participantes, em vista do pressuposto de que essa escolha daria mais liberdade aos respondentes, bem como maior nível de fidedignidade às respostas. O período da coleta abarcou quatro meses, iniciando-se em setembro de 2017 e terminando em janeiro de 2018. Em face da previsão de término do curso REDEFOR AH/SD, em dezembro de 2015, e a coleta de dados ter ocorrido a partir de setembro de 2017, a aplicação do questionário assume propriedades de *follow up* (acompanhamento).

Além do convite inicial feito aos cursistas, foram efetivadas mais duas tentativas, com intervalo de um mês, aproximadamente.



3.4. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada precipuamente com base na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, com o apoio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), versão 0.7 Alpha 2, para aplicação de procedimentos de análise textual específicos.

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin da seguinte forma:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2004, p. 37).

Essa análise se organiza em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, quando ocorre, então, a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2004). A primeira fase se refere à organização do material, orientada pelos objetivos da pesquisa e visando à estruturação dos *corpora* textuais. Seu procedimento principal é a leitura flutuante, na qual o pesquisador, ao interagir e se familiarizar com o conteúdo dos documentos, elabora indicadores que fundamentam a interpretação e a construção das categorias lexicais, formula hipóteses iniciais etc. Na segunda fase, os dados são codificados, a partir das unidades de registro selecionadas. Na terceira fase, as categorias são reorganizadas, em função das semelhanças e diferenças que estabelecem entre si, além do espaço que cada uma ocupa dentro do *corpus*. Assim, a categorização fornece um panorama estatístico a respeito das manifestações verbais dos sujeitos sobre seu modo de se relacionar e interagir com determinados assuntos e em determinados contextos. Cabe ao pesquisador dotar a estatística de sentido, descrever as relações existentes e formular



hipóteses explicativas, com base em sua fundamentação teórica (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Enquanto técnica de análise textual, a Análise de Conteúdo visa a subsidiar a interpretação de dados qualitativos e subjetivos da interação humana, produzidos pela linguagem, a partir da materialização do conteúdo verbal em um *corpus* textual. A Análise de Conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa. Na abordagem qualitativa, considera-se a presença ou ausência de um sentido ou conjunto de características num determinado fragmento dos textos que compõem o corpus. Na abordagem quantitativa, contabiliza-se a frequência de determinados léxicos ou signos linguísticos no texto (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Ambas as abordagens ensejam a análise categorial. No entanto, a abordagem qualitativa se vincula fortemente a categorias pré-estabelecidas, geralmente conceituadas e delimitadas com certo rigor pelo pesquisador, antes mesmo da coleta de dados. Na análise do *corpus*, busca-se fundamentalmente constatar se ou quais segmentos textuais representam ou se relacionam aos conceitos pré-definidos.

A abordagem quantitativa resulta na Análise Categorial Temática, na qual as categorias emergem do próprio *corpus*, por critério de frequência lexical. São mais concretas e específicas e só podem emergir após a coleta de dados (MINAYO, 2010). Essa discussão importa, pelo fato de que este trabalho fez uso intercambiável das duas abordagens, ao longo da Análise de Conteúdo.

3.4.1. Etapa 1

Preparação do Corpus para Análise Textual no software IRAMUTEQ

Como já visto, o *corpus* é uma construção do pesquisador, elaborado com base no conjunto de textos. Os textos, por sua vez,



dependem da natureza da pesquisa. Numa entrevista, a resposta de cada entrevistado a uma determinada questão constitui um texto e todas as respostas a essa questão formam um corpus. A análise textual realizada pelo IRAMUTEQ divide automaticamente os textos em unidades de análise, denominadas segmentos de textos. Esses segmentos são definidos como ambientes de palavras e são tais segmentos que são analisados e comparados estatisticamente, de acordo com o método escolhido.

Todavia, para que as análises possam ser bem executadas, o *software* exige um tipo de formatação específica do *corpus*. O corpus adequado à análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – análise prioritária desta etapa – deve ser monotemático. Do contrário, a análise reproduzirá a própria estruturação do documento, já previamente conhecida.

A escolha pelo uso das atividades efetivadas pelos docentes é vantajosa, por ter se desenvolvido no próprio contexto que se pretende compreender. Porém, como se pode notar no Quadro 4, tais atividades não tinham o objetivo e, obviamente, não foram projetadas para a construção de um corpus textual. Muitos enunciados solicitavam aos cursistas que articulassem temas diferentes, num único texto. Assim, submetendo a *Atividade 1 - Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD* ao método CHD, sem a devida preparação, seriam obtidas, possivelmente, as mesmas classes temáticas que a atividade relaciona: Escolarização, Parceiros, Função das parcerias.



Quadro 4 – Descrição das atividades realizadas durante o curso

Atividade EP7	Atividade (Avaliativa) – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	<p>Elabore uma memória, que abranja as reflexões coletivas realizadas no EP7 e as suas principais aprendizagens em termos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade; 2. As políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e sua aplicabilidade em seus ambientes de atuação; 3. A gestão democrática e participativa e da organização conjunta dos projetos pedagógicos das escolas (se isso não existe, o que acham necessário fazer para que seja efetivado); 4. A articulação do trabalho entre gestores, professores sala comum e do SAPE; 5. O conhecimento das áreas específicas (DA, DI, DF, DV, TGD, AHS).
Instruções	<p>Olá, cursista!</p> <p>Após participar das atividades proposta no EP7, onde trabalhamos os aspectos relacionados ao trabalho colaborativo e às especificidades de Educação Especial, a proposta de atividade avaliativa é que você elabore uma memória, a partir dos cinco eixos que foram analisados na conclusão do Encontro Presencial. Caso você não tenha participado do encontro, utilize sua memória das aprendizagens vivenciadas nas disciplinas que você realizou até o momento no curso.</p>
Atividade 1 D07	Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	<p>Você acredita que é possível/necessário estabelecer parcerias para um trabalho colaborativo, visando ao desenvolvimento do estudante com AH/SD? Quais parcerias seriam necessárias? E qual seria o papel de cada parceiro, nessa ação?</p>
Instruções	<p>Para subsidiar o diálogo e para que você tenha condições de trazer posicionamentos embasados, faça uma busca de textos/artigos que estão disponíveis na internet sobre AH/SD e identifique como vem ocorrendo o atendimento especializado ao estudante com AH/SD. Contemple argumentos apresentados no(s) texto(s), em suas postagens no fórum, bem como a relação deles com o seu contexto de atuação. Atenção: Não se esqueça de referenciar o texto/artigo pesquisado.</p>



Atividade 2 D07	Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	<p>Você deverá escrever um texto de no mínimo 2 e no máximo 3 páginas, relatando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os trabalhos que são desenvolvidos em sua cidade para o estudante com AH/SD – descreva-os e relacione-os com os apontamentos do texto e do vídeo; 2. Se, em sua cidade, não existem trabalhos realizados nessa área, construa o texto apresentando propostas que poderiam ser desenvolvidas e quais parcerias poderiam ser mobilizadas pelo SAPE - justifique sua proposta, com base no conteúdo apresentado no texto e no vídeo.
Instruções	<p>Olá, cursista!</p> <p>Para a realização dessa atividade, você deverá inicialmente ler o texto “Legislação sobre Altas Habilidades ou Superdotação: questionamentos que apontam caminhos” e, na sequência, deve assistir ao vídeo que apresenta um bate-papo que nós tivemos com Denise Rocha Belfort Arantes, responsável pela área de AH/SD do CAPE. Tanto o texto quanto o vídeo estão juntos no mesmo link indicado acima.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Banco de dados REDEFOR.

Diante disso, a primeira estruturação efetuada teve como objetivo a identificação de tópicos específicos para a construção de *corpora* monotemáticos e independentes. O Quadro 5 mostra as monotemáticas que foram criadas a partir dos tópicos propostos pelas atividades, subsidiando, assim, a criação dos *corpora*.



Quadro 5 – Atividades e monotemáticas derivadas

Atividade	Temáticas derivadas (<i>Corpus</i>)
Atividade EP7 - (Avaliativa) – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Políticas Públicas; 2. Gestão Democrática; 3. Educação Inclusiva; 4. Conhecimentos específicos; 5. Ação Articulada.
Atividade 1 - Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parcerias Possíveis; 2. Função das Parcerias.
Atividade 2 – Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da situação/cidade; 2. Sugestão de programas; 3. Legislação (citação de leis).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Banco de dados REDEFOR..

Elaboração dos Corpora e Variáveis

Em função dessa categorização, foram criadas onze temáticas distintas (monotemas). Para que um *corpus* seja compreendido pelo *software* IRAMUTEQ, existe a necessidade de um tratamento prévio. Esse tratamento requer algumas adaptações quanto às siglas e a determinados caracteres que não devem ser utilizados. Há ainda a necessidade de se criar as linhas de comandos com as variáveis relacionadas aos *textos* (respostas dadas por cada cursista). As linhas de comando informam a identificação do sujeito produtor do texto, enquanto as variáveis apresentam características adicionais. A escolha das variáveis depende da natureza e objetivo da pesquisa, e discriminá-las possibilita que a correlação entre elas e os segmentos seja auferida, permitindo saber se há ou não significância estatística (CAMARGO; JUSTO, 2013). Os *corpora* devidamente preparados são processados pelo IRAMUTEQ, submetidos à análise estatística e principalmente à CHD.



O método de Classificação Hierárquica Descendente

A CHD é um tipo de análise lexicográfica, na qual os segmentos de textos são classificados em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto é organizado numa distribuição fundamentada na frequência de formas reduzidas, também compreendidas como raízes lexicais das palavras. São aplicados sucessivos testes do tipo Qui-Quadrado sobre matrizes que cruzam as formas reduzidas com os segmentos de textos, de sorte a se obter uma classificação. Os segmentos de textos que compõem uma classe são, portanto, aglutinados pela semelhança de vocabulário que estabelecem entre si, ao passo que se distinguem das outras classes, pela diferença estabelecida com os vocabulários das demais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Dentre todas as mensurações estatísticas geradas pelo *software*, ao se aplicar a CHD, Camargo e Justo (2013) destacam como as mais importantes:

- a) **Número de textos:** indica a quantidade de textos inicialmente reconhecidas pelo *software*, a partir das linhas de comando citadas no tópico anterior;
- b) **Segmentos de Textos (ST):** ambientes de palavras. São os excertos gerados automaticamente pelo *software*, com a fragmentação dos textos;
- c) **Formas distintas:** referem-se à quantidade de termos únicos;
- d) **Ocorrências:** a quantidade de palavras no *corpus*;
- e) **Formas ativas:** são as classes gramaticais que o pesquisador seleciona, durante a lematização, para que o *software* considere nas análises;
- f) **Classes:** os agrupamentos textuais gerados pela análise;
- g) **Retenção:** de crucial importância, indica o aproveitamento que o *software* conseguiu fazer do *corpus* analisado.



Assim, mensura-se pela divisão dos segmentos de textos que foram passíveis de categorização pelo número total de segmentos. Camargo e Justo (2013) indicam que uma análise confiável requer um aproveitamento de, no mínimo, 75,00%. Contudo, os autores apontam para a não consensualidade desse critério com pesquisadores que trabalham com um nível de 70,00%. Desse modo, tais dados já permitem ao pesquisador obter um panorama quantitativo inicial do *corpus* analisado e, pelo índice de retenção, verificar se a análise é útil e adequada.

Nesta pesquisa, adotamos 75,00% para a apresentação dos resultados e discussão. Ressalva-se que a CHD, seguida da nomeação interpretativa das classes obtidas em cada *corpus*, foi aplicada aos onze corpora. Todavia, após a análise comparada, constatou-se que ao menos um *corpus* de cada atividade obteve esse índice de retenção e que estes que obtiveram abarcavam satisfatoriamente os dados e discussão de determinada atividade, contemplando, inclusive, os principais aspectos daqueles que não alcançaram o mesmo nível, pois estabeleciam profunda relação, já que, originalmente, se tratava de componentes da resposta dada a uma mesma questão.

A aplicação da CHD gera ainda um dendograma, é uma representação gráfica que ilustra a relação entre as classes, evidenciando as partições ou iterações pelas quais o *corpus* passa, até que consiga estabelecer as classes estáveis finais, com os respectivos tamanhos que ocupam em cada *corpus*. Junto ao dendograma, é possível apresentar a relação das palavras mais significativas que constituem cada classe obtida pela análise. Por último, o pesquisador ainda pode acessar os segmentos de textos representativos de tais classes, a fim de saber o contexto nos quais tais palavras se encontram e, assim, ter maior clareza e facilidade para realizar a obtenção dos sentidos e interpretação das classes (CAMARGO; JUSTO, 2013).



3.4.2. Etapa 2

Elaboração do questionário

Para a obtenção do formato e conteúdo das questões criadas para o questionário sobre práticas docentes e institucionais, os corpora foram revisitados, pela busca de duas categorias pré-estabelecidas, quais sejam: ações/práticas e agentes responsáveis. Dos onze corpora criados, seis revelaram passagens que se enquadravam em tais categorias: Escolarização dos estudantes com *superdotação*; *Parcerias possíveis*; *Função das parcerias*; *Gestão democrática*; *Ação articulada*; *Educação Inclusiva*.

Os segmentos de textos que retratavam práticas e ações foram dispostos numa lista e, com base na similitude de operação/função/objetivo, foram reagrupados em categorias maiores e relacionados com os agentes responsáveis. É importante frisar que, em inúmeras ocasiões, os professores citavam ações sem dizer ou possibilitar inferir quem deveria executá-las; ou, ainda, ações a cargo de instâncias distantes, como governo estadual ou federal, as quais escapam da alçada do contexto escolar e requisitam forte mobilização social, caracterizando práticas de atores difusos. Essas ações foram descartadas. Surgiram, por conseguinte, três agrupamentos: no primeiro, ficaram as práticas voltadas aos estudantes com superdotação, a cargo dos atores escolares; em seguida, as práticas associadas aos estudantes com superdotação, atribuídas às parcerias entre escola e outras instituições; por fim, as práticas que a comunidade escolar, como um todo, deve realizar, a fim de que as propostas da inclusão num ambiente democrático se efetivem. As Tabelas 1, 2 e 3 demonstram esses agrupamentos e os agentes e práticas categorizadas com a frequência computada.



Tabela 1 – Práticas voltadas aos estudantes com superdotação e agentes institucionais

Agente	Ações	N
Professores das salas Especiais/Regulares	<i>Desenvolvimento da superdotação</i> : desenvolver atividades adequadas ao nível e interesse; estimular, de forma adequada; garantir permanência; flexibilização de currículo.	54
	<i>Reconhecer interesses, habilidades e necessidades</i> : registro de habilidades de maior desempenho; identificar possibilidades e dificuldades de cada estudante; identificar reais necessidades.	44
	<i>Diagnóstico</i> : diálogo com os pais; informações sobre comportamentos em outros contextos e aplicação de teste.	16
	<i>Motivação e acompanhamento</i> : oferecer suporte psicológico; acompanhamento monitorado e especializado; evitar que o aluno perca o interesse.	14
	<i>Ações colaborativas</i> : oferecer suporte aos demais professores; planejamento conjunto do currículo, estratégias e projetos; combinar habilidades e dividir responsabilidades; implantar programas de enriquecimento.	26
	<i>Aceitação da superdotação</i> : reconhecê-lo com AH/SD; reconhecê-lo PAEE; acolher e compreender.	5
	<i>Conscientização</i> : conscientizar a comunidade escolar; combater mitos, conversar com os pais dos estudantes; buscar informações e atualização.	5
Regulares	<i>Atividades diversificadas</i> : oportunizar concursos, olimpíadas, feiras, eventos e mostra de talentos.	3
	<i>Papel ativo</i> : permitir e promover a tutoria dos estudantes.	2
Equipe gestora	Suporte aos professores: apoio de especialistas; investimento na formação, compreensão de suas demandas.	15
	Suporte aos estudantes com superdotação: disponibilizar sala de recursos; prover apoio pedagógico especializado.	5
	Garantir a permanência dos estudantes com superdotação: programar atividades de enriquecimento e extraclasses; oportunizar demonstração de talentos; garantir a identificação.	7
Equipe gestora/professores	Articulação entre professores regulares e especialistas.	11
	Articular interação entre família de estudantes com superdotação e professores.	11



Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de dados REDEFOR.

Tabela 2 – Práticas relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva

Agente	Ações	N
Comunidade escolar	<i>Respeito e valorização da diversidade e diferenças</i> : exercício de valores; tolerância a diferença; ofertar condições ao relacionamento harmonioso.	23
	<i>Garantia de direitos</i> : garantia da acessibilidade; exercer educação de qualidade; a escola conscientiza a família e sociedade sobre os valores democráticos; a escola reconhece os direitos democráticos; dá resposta às diferentes necessidades educacionais; ultrapassa práticas segregacionistas.	21
Comunidade escolar/ Equipe Gestora	<i>PPP democrático</i> : construção conjunta; estabelecimento de planos de ações e metas; articular necessidades dos estudantes e da comunidade.	30
	<i>Ambiente democrático</i> : participação dos alunos; espaço para que o professor fale e seja ouvido; autonomia escolar, rede de apoio; participação da comunidade.	10

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de dados REDEFOR.

Tabela 3 – Práticas e agentes interinstitucionais

Parcerias	Ações	N
Universidades e/ou Centros de atendimento	Promover programas de atendimento/enriquecimento para desenvolver habilidades.	48
	Realizar diagnóstico ou auxiliar os professores a identificar os alunos.	
	Auxiliar nas pesquisas e oferecer recursos financeiros.	
	Ofertar formação continuada aos professores.	
Centros de Atendimento	Disponibilizar alunos da graduação para trabalhar com estudantes com superdotação.	5
	Ofertar orientação aos pais.	
Empresas	Disponibilizar recursos estruturais e financeiros.	5
	Fornecer modelos de atuação profissional.	3

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de dados REDEFOR.



Estrutura do questionário no Google Docs

Por fim, as perguntas inseridas no questionário *online* foram dispostas em cinco seções (ver Apêndice A). A seção inicial conta com uma única questão, a qual procura obter informações sobre a situação profissional do docente. As seções seguintes investigam especificamente as ações e as interações voltadas ao contexto da educação especial.

Nesse sentido, a segunda seção refere-se às Práticas Docentes e busca avaliar tanto as medidas pedagógicas dispensadas aos estudantes com superdotação pelos professores da sala regular e da educação especial, de maneira individual, quanto as ações desenvolvidas conjuntamente por essas duas categorias. A terceira seção alude às Práticas Institucionais e procurou obter informações sobre como a gestão e a comunidade escolar como um todo atuam, ante o desenvolvimento da inclusão, especialmente dos estudantes com superdotação. Em seguida, encontra-se a seção Parcerias Institucionais, a qual teve como objetivo investigar se há parcerias entre as escolas e outras instituições, como universidades, centros de atendimento e empresas, com o intuito de criar ou aprimorar as práticas direcionadas aos estudantes com superdotação. Esse conjunto de seções conta com três questões cada uma.

A seção final engloba um espaço discursivo, para que o participante possa complementar livremente as respostas dadas, caso julgue pertinente.

Análise dos dados levantados pelo questionário

As questões de múltipla escolha foram interpretadas a partir da análise estatística descritiva, enquanto as respostas dadas à questão aberta foram utilizadas como subsídio qualitativo para as inferências feitas pelos autores.



3.5. ASPECTOS ÉTICOS

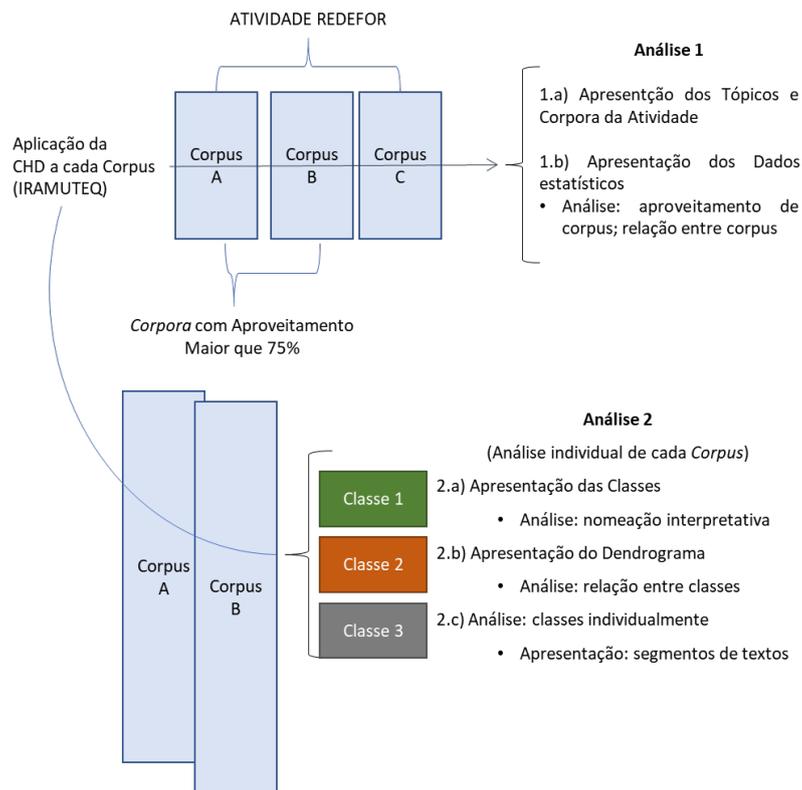
Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, sob o Parecer nº 632.386. CAAE: 26341614.3.0000.5402.

3.6. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA ETAPA 1

A apresentação dos resultados da Etapa 1 terá como Macroanálise a CHD e será disposta conforme a Figura 2.



Figura 2 – Modelo da estruturação da apresentação dos resultados



Fonte: Elaborada pelos autores



3.6.1. Atividade 1- Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD

1.a) *Corpora* da Atividade 1

O Quadro 6 contempla os tópicos que compunham a Atividade 1 e os *corpora* que deles derivaram, para submissão à análise Classificação Hierárquica Descendente. A intencionalidade da atividade está relacionada à circunstância de o cursista refletir sobre a escolarização do estudante com AH/SD, para refletir quais parcerias e suas funções seriam possíveis, em seu contexto.

Quadro 6 – *Corpora* derivados da Atividade 1

Atividade	Tópicos a serem desenvolvidos pelos cursistas	Temáticas derivadas para análise (<i>Corpora</i>)
Atividade 1- D07 Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.	1. Você acredita que é possível/necessário estabelecer parcerias para um trabalho colaborativo, visando ao desenvolvimento do estudante com AH/SD? Quais parcerias seriam necessárias? E qual seria o papel de cada parceiro nessa ação?	1. Parcerias; 2. Função das Parcerias.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR.

1.b) Dados Estatísticos da Atividade

A Tabela 4 reúne os dados estatísticos da Atividade 1. Como se pode observar, o *software* gerou a mesma quantidade de classes para todos os *corpora*. Porém, o *corpus* Parceria teve um aproveitamento de apenas 65,2%. Ou seja, as cinco classes resultantes da análise correspondem a essa porcentagem, de forma que 34,8% do *corpus* não puderam ser analisados.

Tabela 4 - Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade 1. (n = 96)

Corpus	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Parcerias	56	1307	4491	774	5	88/135	65.20
Função das parcerias	28	978	3118	614	5	68/90	75.50

Fonte: Elaborada pelos autores com dados obtidos no Iramuteq.

A análise dos dados expostos na Tabela 4 favorece outro apontamento, no que diz respeito à atenção dispensada a cada tópico, pelos cursistas, tomando como base a quantidade de textos de cada *corpus*. Compreendendo que essa coluna indica a quantidade de respostas dadas pelos cursistas a cada um dos tópicos da Atividade 1, visualiza-se que, embora 96 docentes tenham frequentado o curso, apenas 56 responderam ao primeiro tópico, possibilitando uma discriminação dos parceiros, enquanto somente 28 descreveram as funções destes. Contudo, pode-se inferir que as 28 respostas obtidas eram amplas, ao se comparar as ocorrências, formas distintas e formas ativas dos dois últimos *corpora*.

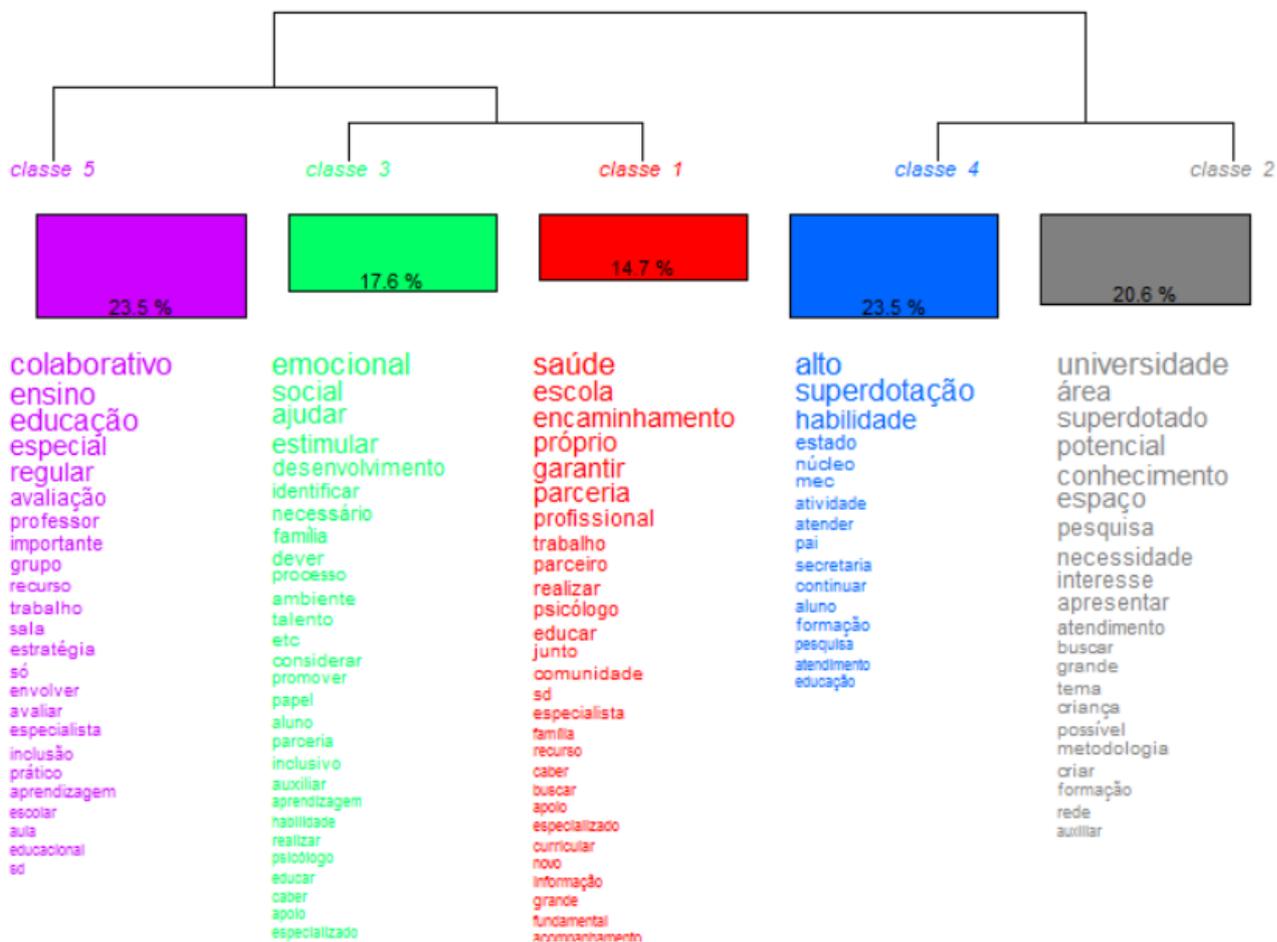
Corpus: Função das parcerias

2.a) Tópico/Questão analisada e dendograma

Em relação à questão *Qual seria o papel de cada parceiro na escolarização do estudante com AH/SD?*, a aplicação do método CHD no Iramuteq resultou em cinco classes. A Figura 3 representa o dendograma do *corpus* e traz a relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.



Figura 3 - Dendograma *Corpus* Função das parcerias



Fonte: IRAMUTEQ

2.b) Interpretação nominativa e análise da relação entre as classes

A análise do dendograma permite constatar que, antes da formação das classes definitivas, a CHD realiza certas divisões e agremiações, as denominadas *iterações*. Assim, entende-se que o pertencimento de determinadas classes a um mesmo grupo implica o compartilhamento de características entre elas. Com isso, iniciar a análise por tais agrupamentos é um procedimento profícuo, a fim de se compreender as relações estabelecidas. A análise de tais agrupamentos e a consequente identificação dos aspectos compartilhados pelas classes que os compõem favorecem uma interpretação nominativa. Do mesmo modo, a análise do conteúdo de cada classe também oferece essa possibilidade. Como se verá, nós nos valem de interpretações nominativas de grupos e classes, como forma de apresentar a temática abarcada de maneira explícita e sucinta, já indicando ao leitor o teor sumário do conteúdo analisado.

Na primeira divisão, compreende-se a constituição de dois subgrupos. Primeiramente, temos um conjunto composto pelas Classes 1, 3 e 5, nomeado de *Parcerias direcionadas à escola*. O subgrupo refere-se às parcerias que ofertariam suporte para que o trabalho com o estudante ocorresse dentro da escola, de maneira eficaz. O grupo totaliza 55,8% do *corpus*.

Há ainda nesse grupo uma subdivisão. As Classes 1 (*Família: desenvolvimento emocional e identificação*) e 3 (*Escola, comunidade e profissionais da saúde*), respectivamente, apontam para o desenvolvimento psicológico, em termos de saúde psíquica e adaptação social do estudante com superdotação. Por fim, a Classe 5 (Professores especialistas e regulares) se restringe ao contexto interno da instituição. Alude à parceria entre os próprios agentes educacionais, visando, de maneira mais específica, ao desenvolvimento intelectual/cognitivo.



As Classes 2 (*Universidade e seus recursos*) e 4 (*Núcleos de atendimento: suporte obrigatório*) constituem o segundo grupo, identificado como Parcerias direcionadas ao atendimento externo. O traço comum dessas classes é a menção a instituições parceiras que possam ofertar recursos e suportes de cunho material, sendo, em alguns casos, responsabilizadas pelos verdadeiros espaços de atendimento ao estudante com superdotação. O subgrupo totaliza 44,1%.

2.c) Análise individual das classes a partir de seus subgrupos

Subgrupo: *Parcerias direcionadas à escola*

Classe 1 (*Escola e profissionais da saúde*)

A classe coloca em destaque a atuação conjunta entre agentes educacionais, principalmente os professores das diferentes disciplinas e das salas especiais, com instituições públicas e profissionais ligadas à saúde, com ênfase no psicólogo, sobretudo das regiões próximas, de modo que possa favorecer ou fortalecer o laço com a comunidade: 10

Além da família pode ocorrer uma parceria com a prefeitura para que possamos garantir um trabalho integrado entre posto de saúde e escola para encaminhamento dos alunos para uma sondagem.

a equipe gestora deve garantir parcerias entre a escola, a família e profissionais da saúde, principalmente psicólogos na colaboração com os trabalhos dos professores em sala de aula para que não inibam o desenvolvimento desses alunos.

já entre escola e psicólogos o intuito desta união seria um acompanhamento psicológico do educando baseado nos relatos de convívio escolar. A comunidade parte essencial do compromisso de inclusão seria a parceira mais próxima do aluno.

10 Os excertos discursivos dos docentes não foram submetidos a correções ortográficas ou outro processo normativo, para que fossem reproduzidos de maneira mais fidedigna.

Parece disputarem espaços as percepções de que professores e profissionais da saúde devam estabelecer encontros sistemáticos entre si, a fim de uma ação efetivamente conjunta, de forma que o trabalho pedagógico se associe com a ideia de um trabalho relacionado a aspectos clínicos, especialmente nos trechos que trazem uma forte associação entre psicologia e saúde. A fala seguinte reitera o acima afirmado, ao elucidar que a relação recorrente entre os agentes educacionais e os outros profissionais aparece sob o termo *encaminhamento*, sugerindo que o aluno deva se dirigir de um local a outro, segundo as orientações:

à escola inclusiva cabe a adoção de novos processos avaliativos, estratégias metodológicas, com encaminhamentos aos profissionais da saúde e parceria das famílias.

Classe 3 (*Família: desenvolvimento emocional*)

Ressalta o papel da família como uma importante parceria diante do desenvolvimento social/emocional, apontando para uma preocupação com a adequação social/comportamental do estudante com superdotação, conforme se pode perceber nos relatos a seguir:

a parceria com a família também se faz fundamental para que o aluno possa ser constantemente estimulado e apoiado emocionalmente e possa se desenvolver adequadamente do plano social, afetivo e cognitivo.

família e colegas devem ajudar a identificar esses alunos talentosos e os ajudar nas relações e interações sociais, entender, aceitar e estimular suas habilidades, guarnecer o aluno de todas às condições necessárias para um desenvolvimento pleno e feliz

Contudo, o principal suporte se direciona ao caráter motivacional do estudante, quanto às atividades escolares e ao desenvolvimento cognitivo. Os excertos seguintes revelam ainda que os cursistas consideram a possibilidade de os familiares contribuírem com a identificação:



as famílias desempenham um importante papel na estimulação das habilidades do estudante além de todo o equilíbrio emocional que devem promover aos filhos, os professores especialistas podem ajudar na disseminação da ideia de uma escola inclusiva além de auxiliar no diagnóstico de alunos com ah sd e na prática de adaptação curricular

além de identificar e estimular alunos com altas habilidades os professores de sala com o apoio do professor de educação especial e da família deveriam criar parcerias com cursos preparatórios oficina objetivo etc.

Em conjunto, as Classes 1 e 3 se referem às parcerias que têm como objetivo comum o suporte ao desenvolvimento afetivo e emocional do estudante, para que este não se sinta deslocado ou não compreendido.

Classe 5 (*Professores especialistas e regulares*)

Traz a importância da parceria entre os professores das duas modalidades, por meio do ensino colaborativo. Desse modo, os cursistas perfazem a discussão de estudos sobre educação especial que dão ênfase à necessidade de se combinar as habilidades, sendo os professores regulares retratados como especialistas nos conteúdos de suas respectivas disciplinas, enquanto os professores da Educação Especial são tidos como especialistas na avaliação e compreensão das necessidades educacionais:

Um dos modelos de trabalho colaborativo que vem sendo investigado tem sido a colaboração entre o professor da educação regular e o do ensino especial. O ensino colaborativo proposto por autores norte americanos considera importante a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico.

Como aponta a literatura, o ensino colaborativo consiste em uma parceria entre os professores da rede regular de ensino e da educação especial que dividem a responsabilidade de planejar instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de alunos.



O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar envolvendo a parceria direta entre os professores da educação comum e especial, tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva.

Subgrupo: *Parcerias direcionadas ao atendimento externo*

Classe 2 (*Universidade e seus recursos*)

Coloca as universidades como um espaço rico de possibilidades voltadas ao atendimento dos estudantes com superdotação, podendo desenvolver e prover a identificação, programas de enriquecimento, pesquisas sobre metodologias de ensino, formação de professores. No que tange aos recursos, teria a possibilidade de ofertar laboratórios, equipamentos, áreas esportivas, contato com temáticas científicas e profissionais diversos e discentes para trabalhar com os estudantes com superdotação, em situações de enriquecimento dos quais a escola carece, como exemplificam os seguintes relatos:

universidades e centros de pesquisas tais como laboratório de informática oficinas de pintura, astronomia e em diversas áreas do conhecimento que as universidades apresentam com a finalidade de estimularem e apresentar um novo parâmetro de aprendizagem

Uma parceria possível seria com as universidades no intuito de oferecer a oportunidade dos estudantes apresentarem uma proposta de estágio de docência àqueles que se almejem à licenciatura junto aos alunos com ahs de modo a potencializar suas competências

A recorrência da palavra *criar*, ao longo dos segmentos que compõem a classe, aponta para a necessidade de ações iniciais, denunciando a percepção de que nada disso existe ainda. Ante a clareza de que as transformações demandam investimento e recursos, revela-se a percepção dos docentes, através de um binômio entre escola e universidade, onde parece existir uma carência de recursos



na primeira, em contraste a uma abundância na segunda, como este cursista exemplifica, em sua fala:

os parceiros auxiliariam nas pesquisas tanto monetariamente como também oferecendo seus espaços para pesquisas que seriam as universidades.

Classe 4 (Núcleos de atendimento: centralizador do suporte)

A Classe 4, ao lado da Classe 5, ocupa o maior espaço da área do corpus aproveitada pelo software. Assim, se a Classe 5 indica a principal parceria dentro do contexto escolar, a Classe 4 apresenta a instituição com a qual a escola pode firmar parcerias que mais reteve a atenção dos docentes. Os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S) foram amplamente citados, a partir dos textos acadêmicos e oficiais que versam sobre sua implantação pelo MEC, em 2005, segundo sintetizado pela seguinte fala:

a proposta na criação dos núcleos de atividades de altas habilidades superdotação os chamados naah/s em novembro de 2005 pelo governo federal através do seesp secretaria de educação especial do ministério da educação mec aos estados brasileiros é um importante subsidio aos professores.

Os cursistas reconheceram, nos núcleos, um espaço de suporte aos estudantes e a si mesmos mediado por aparato legal, colocando essa parceria em distinção das demais, por conta do caráter de obrigatoriedade e Política Pública, ressaltadas pelas expressões “devem promover...”, “tem o papel de...”, “tem a obrigação de...”:

além disso, os núcleos devem promover a formação de profissionais para identificar e atender às necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades superdotação prestando o devido acompanhamento aos pais e à comunidade escolar produzindo conhecimentos e disseminando informações para inclusão desses alunos

estes órgãos tem o papel de auxiliar as escolas quando reconhecem alunos com esse perfil em suas salas de aula e tem a



obrigação de indicar uma psicopedagoga para avaliar se a criança ou jovem têm mesmo uma alta habilidade e o encaminhar ao programa oficial de estímulo

Em conjunto com a classe anterior, a demanda com as instituições externas remete a certo nível de “temor” de que a escola não tenha as condições de levar a cabo a inclusão dos estudantes com superdotação, no nível apregoado pela literatura, bem como a necessidade de um suporte constante, que ultrapasse a duração do curso no qual estão inseridos.

Do exposto, a análise da Atividade 1 ensejou que a estrutura isolada e desarticulada que impera na estruturação do trabalho docente, discriminada especialmente por Tardif, Lessard e Gauthier (2001), fosse tangenciada. Na atividade, essa estrutura é apresentada e denunciada pelo viés de novidade com que os cursistas encaram as propostas de ensino colaborativo, ao mostrarem que, apesar de a metodologia estar em ascensão e ser referendada por meio de pesquisas acadêmicas internacionais, não faz parte da realidade vivenciada. Verifica-se que a formação ofertou um espaço de problematização do contexto laboral, enquanto também trouxe subsídios teóricos para o enfrentamento da situação e transformação do espaço educacional, dando significado ao aprendido, levando os cursistas à construção do seu conhecimento, segundo a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2020). Essa parceria, por meio do ensino colaborativo, carrega o potencial de favorecer a educação inclusiva e o fortalecimento da categoria profissional. Distingue-se ainda das demais, por ter menor dependência de sujeitos e instituições externos à escola.

Com efeito, originalmente foram instaurados 27 núcleos dispostos somente nas capitais brasileiras, com a perspectiva de uma gradativa ampliação, com vistas a superar a já evidente dificuldade de atendimento caracterizada pela disposição e dispersão geográfica. Contudo, Marques (2016), objetivando caracterizar os programas de atendimento em superdotação ofertados no Brasil, constatou



que, dos 66 programas encontrados em seu levantamento inicial – já evidenciando um crescimento muito tímido, em relação ao necessário –, sete haviam encerrado suas atividades, enquanto quatro possivelmente tiveram sua função original desvirtuada.

O autor pôde levantar dados sobre onze desses programas, que conjuntamente atendiam menos de 2000 casos. Constatou ainda que os programas atuantes enfrentam inúmeros entraves, tais como: número restrito de agentes da equipe, os quais, em alguns casos, se restringem a duas pessoas; falta de espaço adequado para desenvolvimento das atividades; desinteresse do poder público; dificuldades no atendimento relacionadas aos mitos sobre superdotação, especialmente à primazia do atendimento às pessoas com deficiência. Diante dessa situação, alguns programas buscavam, eles mesmos, parcerias com outras instituições, a fim de se sustentarem e viabilizarem o atendimento. Assim, poucos são os núcleos que conseguem levar a cabo um trabalho sistemático, garantindo a inclusão e, nesse sentido, podem ser considerados uma fonte de apoio segura aos professores e instituições escolares.

No esteio da discussão das parcerias, é reconhecida a importância da integração com a comunidade e com a família. Quanto ao vínculo com a comunidade, este parece ser engendrado pelo estabelecimento de vínculos com profissionais e instituições próximas. As parcerias demandam a interlocução entre equipe gestora e poder público, o que seria um passo relevante, interligando serviços estaduais e municipais, inclusive. O papel da família é reconhecido como suporte comunicacional, emocional e motivacional, para uma melhor compreensão do estudante com AH/SD e o desenvolvimento não só cognitivo. Aparece como um importante elemento na hora do processo de identificação, em consonância com processos identificatórios multifatoriais, inclusive na metodologia proposta por Renzulli (2004, 2014). Além disso, Rerch e Negrini (2019, p. 490) assinalam, com



respeito ao Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011: “Decreto señala que el AEE debe ser parte integradora de la propuesta pedagógica de la escuela, que deberá contar con la participación de la familia de los alumnos público-objetivo de la educación especial.”

Entretanto, em ambas as parcerias, surgiram elementos que tangenciam a discussão da patologização da superdotação e que merecem uma análise cautelosa. Na relação com a comunidade, houve alta incidência das parcerias com os profissionais da saúde, espaço representacional no qual os psicólogos são alocados, inclusive. Esse ponto merece destaque, pois pode levar a concepções clínicas, em vez de alicerçar efetivamente o trabalho pedagógico (MANI, 2015; PÉREZ, 2004). Quanto à família, aparecem, embora de maneira não tão incidente, aspectos de adequação social, os quais devem ser tomados mesmo com cautela, porque a literatura aponta que a associação entre desajuste social e superdotação parece só ser verificada em casos de superdotação extrema (PISKE, 2013).

3.6.2. Atividade 2 – Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação

1.a) *Corpora* da Atividade 2

O Quadro 7 apresenta os tópicos que compunham a Atividade 2 e os *corpora* que deles derivaram, para submissão à análise Classificação Hierárquica Descendente. A intencionalidade da atividade está associada a partir dos programas e ações que a legislação oferece, objetivando instigar o cursista a refletir e elaborar uma proposta para o seu município, apoiado na abordagem CCS.



Quadro 7 – *Corpora* derivados da Atividade 2

Atividade	Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos pelos cursistas	Temáticas derivadas para análise (<i>Corpora</i>)
Atividade 2 -D07 Legislação sobre Altas Habilidades/ Superdotação	Você deverá escrever um texto de no mínimo 2 e no máximo 3 páginas, relatando: 1. Os trabalhos que são desenvolvidos em sua cidade para o estudante com AH/SD – descreva-os e relacione-os com os apontamentos do texto e do vídeo; 2. Se em sua cidade não existem trabalhos realizados nessa área, construa o texto apresentando propostas que poderiam ser desenvolvidas e quais parcerias poderiam ser mobilizadas pelo SAPE - justifique sua proposta, com base no conteúdo apresentado no texto e no vídeo.	Análise da situação/cidade; Sugestão de programas; Legislação (citação de leis).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

1.b) Dados Estatísticos da Atividade

A Tabela 5 contempla os dados estatísticos da Atividade 2. Como se pode observar, dos três *corpora* submetidos à CHD, apenas o *corpus* Análise da Situação obteve uma retenção maior que 75%.

Tabela 5 - Dados estatísticos dos *corpora* pertencentes à Atividade 2. (n = 96)

<i>Corpus</i>	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Análise da Situação	60	3787	25223	518	2	632/713	86.60
Sugestões de programas	43	3426	18969	196	4	375/529	70.80
Legislação	18	1256	6004	142	5	113/174	64.90

Fonte: Elaborada pelos autores com dados obtidos no Iramuteq.

A análise da Tabela 5 ainda nos permite perceber que 60 cursistas executaram a atividade. Contudo, apenas 43 respostas expuseram sugestões de programas voltados aos estudantes com superdotação e somente 18 fizeram referência à legislação. As diferenças expressivas nos números de respostas entre os *corpora* repercutiram em seus respectivos tamanhos, de forma que o *Corpus* Análise da situação apresenta um número de ocorrências mais que quatro vezes maior do que o *Corpus* Legislação.

Corpus Análise da Situação

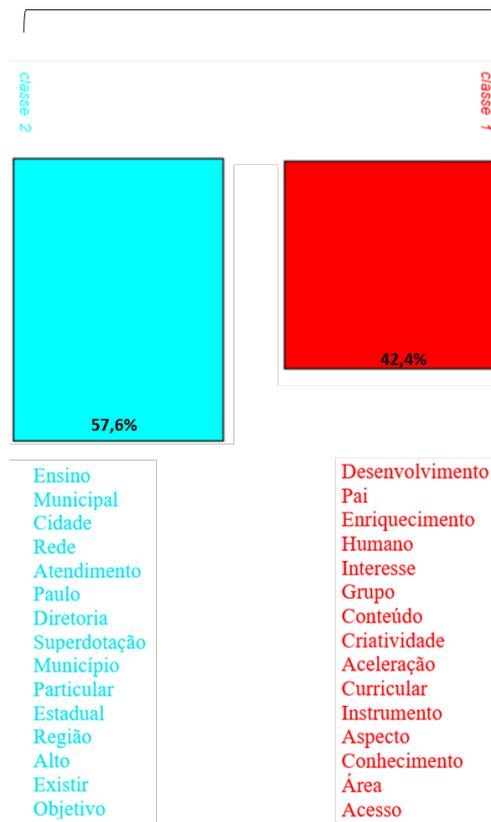
2.a) Tópico/Questão analisada e dendograma

Quanto ao tópico *Você deverá escrever um texto de no mínimo 2 e no máximo 3 páginas, relatando os trabalhos que são desenvolvidos em sua cidade para o estudante com AH/SD – descreva-os e relacione-os com os apontamentos do texto e do vídeo*, a aplicação do método CHD no IRAMUTEQ resultou em duas classes.

A Figura 4 representa o dendograma do corpus Análise da Situação, bem como traz a relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.



Figura 4 - Dendograma *Corpus* Análise da Situação



Fonte: IRAMUTEQ

2.b) Interpretação nominativa e análise da relação entre as classes

O dendograma mostra que o *corpus* Análise da Situação dividiu-se apenas em dois grupos, sendo cada um deles constituído por uma única classe; a Classe 2 (*Não existem projetos ou estão prejudicados*) constitui a maior parte do *corpus* aproveitado.

2.c) Análise individual das classes

A Classe 1 (*Características desejáveis e Projetos existentes*)

A classe é composta pela descrição de como um projeto voltado aos estudantes com superdotação deve se estruturar e, principalmente, quais objetivos deve buscar, momento quando os professores retomam a adaptação curricular sob as formas de atendimento enriquecimento e aceleração, como estratégias que promovam o desenvolvimento do estudante com superdotação. No relato a seguir, o cursista ainda postula a importância da interação entre os vários sujeitos relacionados à educação do superdotado:

oferecer apoio psicológico a crianças jovens diagnosticadas com ah sd, implantar programas que visem o equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e o emocional de crianças e jovens, promover reuniões encontros e palestras regulares onde possa haver troca de experiências entre pais, professores e interessados

A classe cita também alguns programas de atendimento encontrados pelos professores. Em geral, almejam identificação seguida de suplementação ou enriquecimento e, algumas vezes, atendimento aos familiares. Chama a atenção que muitos professores entraram em contato com as Diretorias de Ensino de suas respectivas unidades escolares para obterem informação sobre possíveis projetos e programas voltados aos estudantes com superdotação. Esse dado importa, pois mostra que, mesmo nas situações nas quais se confirma a existência de alguma medida de atendimento, ela tem pouca visibilidade, sendo desconhecida daqueles que mais deveriam estar cientes delas, como exemplifica este cursista, em seu relato:

Ao questionar os responsáveis pelo atendimento dos alunos com ahsd na diretoria de Suzano os dados levantados foram que esses alunos geralmente são identificados nas unidades escolares pelos seus professores de diversas disciplinas que reconhecem o grande desenvolvimento e habilidade para um conhecimento mais amplo.



Outra característica relevante foi que muitos professores, ao pesquisarem sobre formas de atendimento, ampliaram a busca para a região, encontrando, muitas vezes, as iniciativas de maior reconhecimento ou o programa ou o instituto de atendimento mais próximo, que não raramente está situado numa cidade vizinha. Assim, embora os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) tenham aparecido com frequência e reconhecidos como iniciativas importantes, eles não necessariamente abarcam a demanda da escola ou cidade onde o cursista trabalha:

No estado de São Paulo, embora ainda desconhecido de muitos docentes e gestores, dentro do cape centro de apoio pedagógico especializado funciona o sape, serviço de apoio pedagógico especializado que tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial.

Outros projetos citados foram o POIT (Programa Objetivo de Incentivo ao Talento) do colégio Objetivo e o projeto Decolar, localizado na cidade de São José dos Campos:

o projeto decolar busca estimular cada vez mais o desenvolvimento do potencial e da capacidade dos alunos através do enriquecimento de experiências ampliação da visão de mundo e convívio responsável com respeito e aceitação por isso torna se importante o domínio do assunto e esclarecimento a todos envolvidos no processo

Classe 2 (Não existem projetos ou estão prejudicados)

A classe concentra os professores que, procurando responder à sua pesquisa, ficaram restritos à região em que atuam. Também houve situações nas quais os professores entraram em contato, a fim de obter informações sobre as formas de atendimento em suas respectivas delegacias de ensino, constatando que, muitas vezes, sequer a identificação era feita, ao passo que a justificativa era a não existência de demanda. A fala seguinte ainda aponta para a falta de recursos para atendimento dos estudantes com superdotação:



estive na diretoria de ensino de tupã no início do mês de agosto 2014 para conhecer casos de possíveis alunos ah s da cidade ou região e descobri que não há casos que sejam de conhecimento deles e que não há sala de recursos preparada para atendimento desses alunos

Outros cursistas trouxeram alguns exemplos de atendimento, mas há uma lentidão no processo de identificação, o que dificulta todo o trabalho. Há ainda os casos onde a escola conta com o Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado, mas voltado às deficiências e/ou TGDs, como indicam os seguintes relatos:

o tema superdotação e altas habilidades não é muito comum durante os meus 10 anos como professora de educação básica ensino médio e fundamental anos finais nunca visualizei ou vivenciei um único atendimento ou encaminhamento para análise de casos advindos da rede pública de ensino da minha cidade frente a esta temática

em nível de diretoria de ensino há uma pcnp que coordena as ações na região em nossa cidade, há duas escolas que contam com a sape mas não há atendimento a alunos com altas habilidades e superdotação.

Na cidade de campinas existem duas diretorias de ensino, divididas em campinas leste e campinas oeste. Na diretoria de campinas leste são 80 escolas vinculadas e na diretoria campinas oeste são 95 escolas vinculadas, destas escolas algumas possuem salas de recurso porem nenhuma dessas salas atendem crianças com altas habilidades superdotação.

A análise da Atividade 2 permitiu, inicialmente, que se conhecesse mais sobre como os cursistas vislumbram um projeto direcionado a estudantes com superdotação, ao desenvolverem suas propostas. Trata-se de momento no qual eles sintetizaram, a partir da adaptação curricular desenvolvida por meio da parceria entre os agentes educacionais, apresentando grande semelhança com o já trazido pela Atividade 1.



No que se refere aos atendimentos ofertados, os achados destacados pelos cursistas apontam um quadro preocupante, visto que desvelam a descontinuidade de alguns programas privados; os programas públicos não são divulgados adequadamente aos próprios docentes, sofrem pela carência de recursos, dificuldades para prestação do serviço ou existe a predominância do atendimento para os demais públicos-alvo da Educação Especial, em consonância com inúmeros dados sobre a situação de invisibilidade e negligência já enfocados pela literatura (PÉREZ, 2004; NEGRINI, 2009; BAHIANSE, 2013). Todavia, os relatos evidenciam que os cursistas se engajaram na atividade, buscando com afincamento informações, aumentando a sensibilidade para o contexto real da Educação Especial destinada aos superdotados. Segundo Schlünzen et al. (2020), essas atitudes ocorrem, porque a abordagem CCS estimula o cursista a conseguir olhar para o contexto e as possibilidades para a situação-problema que se criou, com base na atividade que foi dada.

3.6.3. Atividade EP7 – Memória: minhas aprendizagens até o momento

1.a) Corpora da Atividade EP7

O Quadro 8 reúne os tópicos que compunham a Atividade EP7 e os *corpora* que deles derivaram, para submissão à análise da Classificação Hierárquica Descendente. A intencionalidade da atividade está relacionada à circunstância de o cursista refletir sobre a formalização do conhecimento, o que ele analisa e sistematiza e o que foi aprendido.

Quadro 8 – *Corpora* derivados da Atividade EP 07

Atividade	Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos pelos cursistas	Temáticas derivadas para análise (<i>Corpora</i>)
Atividade EP 07 Atividade (Avaliativa) – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”	Elabore uma memória, que abranja as reflexões coletivas realizadas no EP7 e as suas principais aprendizagens, nestes termos: 1. A construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade; 2. As políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e sua aplicabilidade em seus ambientes de atuação; 3. A gestão democrática e participativa e da organização conjunta dos projetos pedagógicos das escolas (se isso não existe, o que acha necessário fazer para que seja efetivado); 4. O conhecimento das áreas específicas (DA, DI, DF, DV, TGD, AHS) 5. A articulação do trabalho entre gestores, professores de sala comum e do SAPE;	1. Políticas Públicas; 2. Gestão Democrática; 3. Educação Inclusiva; 4. Conhecimentos específicos; 5. Ação Articulada.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR.

1.b) Dados Estatísticos da Atividade

A Tabela 6 apresenta os dados estatísticos da Atividade EP7. Como se pode observar, os *corpora* Políticas Públicas e Conhecimentos Específicos tiveram um aproveitamento inferior a 75%. Portanto, não serão expostas análises desses itens.

Tabela 6 - Dados estatísticos dos *corpora* pertencentes à Atividade EP7. (n = 96)

<i>Corpus</i>	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Políticas Públicas	51	1661	6515	964	5	122/185	65.90
Gestão Democrática	67	2106	10252	1205	6	237/292	81.10
Educação Inclusiva	63	1852	8054	1081	5	190/236	80.50
Conhecimentos específicos	48	1663	3806	1018	4	127/200	63.50
Ação articulada	47	1491	6620	879	4	138/183	75.40

Fonte: Elaborada pelos autores com dados obtidos no Iramuteq.

Observando a coluna Textos, podemos observar que, no *corpus* Gestão Democrática, 67 professores executaram essa atividade. No entanto, muitos deles não abarcaram todos os tópicos propostos pela atividade, sendo que o item Ação Articulada foi o que contou com menor número de respondentes. O *corpus* Conhecimento Específico é o de menor tamanho (ocorrências), ainda que tenha uma resposta (Textos) a mais que o *corpus* Ação Articulada, evidenciando que foi o item da atividade para o qual os professores dispensaram menor atenção.

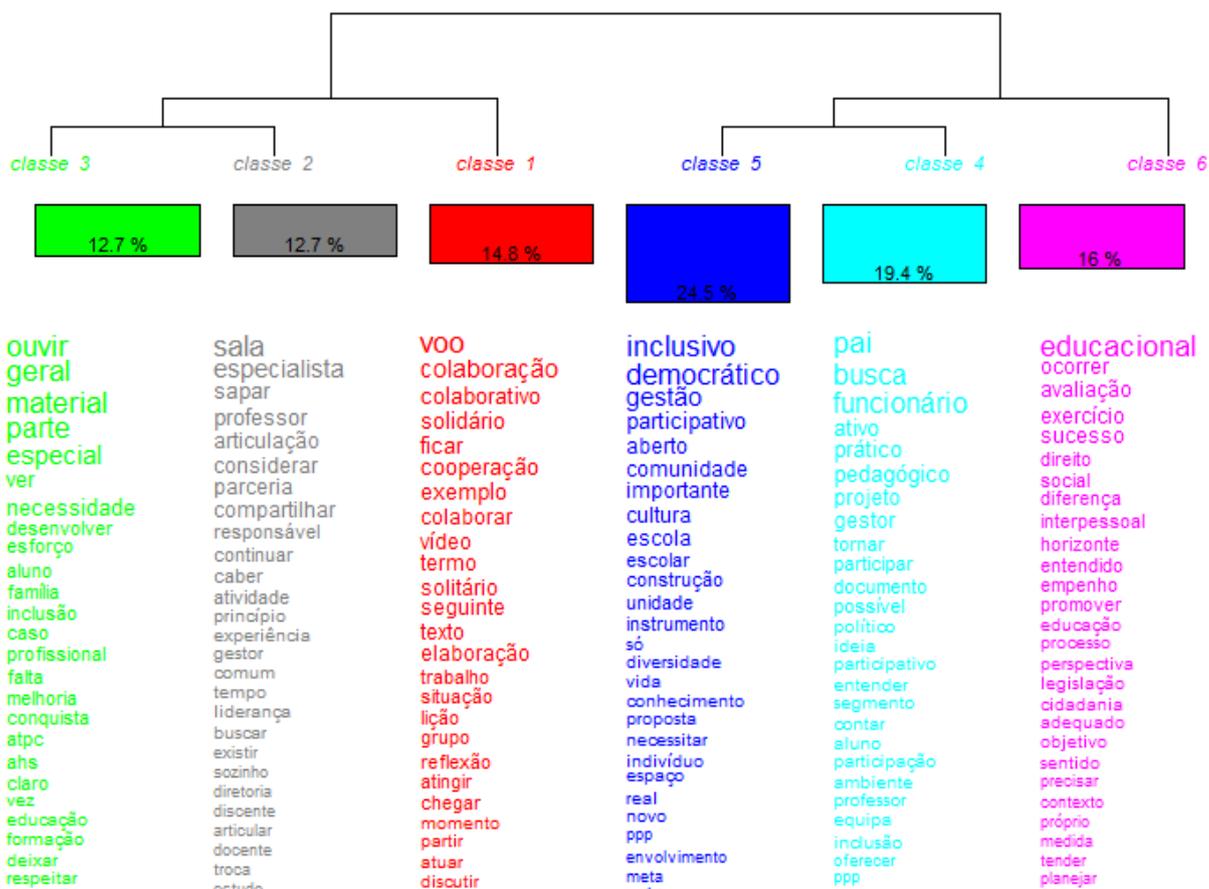
Corpus Gestão Democrática

2.a) Tópico/Questão analisada e dendograma

Em relação ao tópico *Memórias e aprendizagens sobre a gestão democrática e participativa e da organização*, a aplicação do método CHD no IRAMUTEQ resultou em seis classes. A Figura 5 representa o dendograma do *corpus* Gestão democrática, acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.



Figura 5 - Dendograma *Corpus* Gestão democrática



Fonte: IRAMUTEQ

2.b) Interpretação nominativa e análise da relação entre as classes

O dendograma do *corpus* Gestão Democrática divide-se inicialmente em dois subgrupos, compostos por 3 classes cada um. O primeiro, nomeado *Modos* de atuação totaliza 40,2% e é composto pelas Classes 1, 2 e 3. O traço comum dessas classes é que elas aludem a práticas que devem embasar o relacionamento interpessoal e as formas de trabalho entre os atores envolvidos na comunidade escolar, para que a gestão democrática se efetive. A Classe 1 (*Cooperação e colaboração*) assume caráter mais abstrato perante as Classes 2 e 3 e também delas se distingue, ao se debruçar sobre as práticas e condições que atualmente vigoram.

O segundo grupo, nomeado de *Gestão e Inclusão*, tem como centralizador os objetivos da gestão democrática e a relação mais explícita com a Inclusão. É composto pelas Classes 4, 5 e 6. As Classes 4 e 5 compartilham ainda a temática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um importante mecanismo, o qual articula os dois tópicos que dão nome ao grupo.

2.c) Análise individual das classes a partir de seus subgrupos

Subgrupo: *Modos de atuação*

Classe 1 (*Cooperação e colaboração*)

São feitas menções às reflexões desencadeadas a partir das leituras e vídeos propostos pelo programa, com destaque especial ao texto de sensibilização *Voo Solidário*. As memórias evocadas nessa classe adquirem grande carga emocional, como mostra esta cursista, em sua fala:

lemos então o texto voo solidário e em grupos também houve reflexão e discussão a partir do texto e do vídeo utilizando as

questões norteadoras apresentadas por nossa tutora, um relator de cada grupo apresentou aos demais as considerações do grupo sobre as discussões levantadas.

Os conceitos de cooperação e colaboração são apresentados a partir da citação das referências ou mesmo em analogia aos materiais apresentados pelos professores do Encontro Presencial 7, evidenciando o atrelamento entre o texto de sensibilização e os conceitos teórico-práticos:

e o quanto aprendi sobre o voo solitário situações de cooperação e colaboração que vão além dos esforços naturais como nos filme os mosqueteiros um por todos e todos por um que lição de vida maravilhosa

os rumos e os principais objetivos desejados dentro de um trabalho coletivo e colaborativo identificando se por exemplo com a organização dos pássaros quando partem para um voo no qual possuem comando estratégias e objetivos para chegarem onde desejam.

A Classe 2 (Articulação entre agentes)

Revela a necessidade de articulação entre a equipe gestora e os docentes e, em relação a estes, também a necessidade de articulação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial. Por vezes, as falas avançam para a participação dos estudantes e familiares:

neste contexto a equipe gestora, os professores das salas comuns e do sape serviço de apoio pedagógico além dos alunos e das famílias devem participar da escola colaborativa

Alguns cursistas usam o espaço para falar das percepções que têm das condições atuais: citam que o SAPE, nas escolas em que atuam, é um serviço sem recursos, e apontam que a articulação não existe, ficando cada professor trancado na sua sala:

Vejo os professores sacrificarem seus tempos de descanso ou estudo para articularem seus trabalhos; as salas de sape não



existem em minha cidade por falta de espaço, mas não de alunos.

Visualiza-se que a articulação é igualmente algo a ser conquistado, e essa tarefa é atribuída especialmente ao gestor diretor ou à equipe gestora, como exemplifica o relato a seguir:

Caberá a equipe gestora articular com a equipe de docentes da escola professores da sala regular e especialistas momentos de formação continuada troca de experiências e avaliação da prática pedagógica.

Classe 3 (*Problemáticas da Inclusão e a importância da família e da comunidade*)

Apresenta novas análises sobre a contexto de atuação docente, diante da temática da inclusão. Em alguns trechos, os cursistas reconhecem que, apesar das dificuldades, se encontram num contexto laboral que busca superá-las; outros destacam dificuldades atitudinais por parte dos próprios agentes educacionais, com gestores pouco aptos a ouvir e trabalhar conjuntamente, como apresenta o excerto a seguir:

os gestores precisam aprender a delegar funções a ouvir as sugestões apresentadas e a incentivar novos projetos e ações referentes aos alunos de inclusão; os gestores devem ainda garantir que professores de sala regular e professores de sala de recursos trabalhem em colaboração para o benefício dos alunos com necessidades especiais

Mesmo nas situações onde há cooperação, as condições objetivas ganham atenção, e a falta de recursos se apresenta novamente:

mesmo com o esforço das partes envolvidas é preocupante a falta de profissionais especializados e de recursos materiais para os receber

Por fim, algumas falas retomam a temática das parcerias, sublinhando a necessidade de integrar a família e a comunidade no cotidiano escolar, para que a inclusão seja potencializada:



é fundamental também que a comunidade e a família sejam parceiros da escola ou seja desenvolver juntos um currículo atendendo as necessidades da clientela compartilhando a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio e tanto, mas o esforço compensa.

Subgrupo: Gestão e Inclusão

Classe 4 (*Construção de um PPP democrático*)

Os cursistas colocam a necessária revisão da prática educativa, que, ao mesmo tempo, promove e depende da construção de um projeto político-pedagógico formulado pela participação coletiva e ativa da comunidade escolar:

a revisão da prática é fundamental, o estudo, a busca de alternativas, a construção de um ppp que conta com a participação ativa de todos gestores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar

Constata-se ainda que a discussão sobre o PPP permitiu que este fosse compreendido e conceituado como um documento voltado ao contexto concreto no qual a escola se insere, representando um plano de ações coletivas e que balizam a condição de autonomia da instituição escolar:

o projeto político pedagógico é a identidade de uma escola um documento que detalha objetivos diretrizes e ações do processo educativo é um trabalho coletivo entre gestores professores funcionários pais responsáveis e alunos que visa buscar ações a curto médio e longo prazo para transformar a realidade atual

Classe 5 (*Gestão democrática e inclusão*)

A Classe mostra como as respostas articularam a Gestão Democrática e Educação Inclusiva, sendo a primeira um meio para a segunda, uma vez que a concepção de cultura inclusiva precisa, como elemento fundamental, do papel ativo de todos os sujeitos envolvidos



no contexto escolar. Relaciona-se fortemente com a classe anterior, ao advogar o PPP como base da Gestão Democrática, de maneira que, implicitamente, os cursistas compreendem um processo que é desencadeado na construção do PPP e que culmina com a Inclusão, como se pode observar pelos seguintes dizeres:

a gestão democrática e participativa se inicia com a constituição de um projeto político pedagógico feito por toda comunidade escolar gestores professores funcionários familiares e alunos e só assim será possível construir uma cultura inclusiva dentro da escola

a gestão democrática e participativa na escola constitui instrumento determinante para a criação de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade como ingrediente que enriquece a convivência e o conhecimento para a sociedade contemporânea.

uma gestão democrática e participativa faz se necessária para o atendimento à diversidade da comunidade. Uma união entre todos da equipe é importante para que propostas de transformações no espaço escolar formem indivíduos competentes e capazes para elaborar e realizar seus sonhos.

Classe 6 (Gestão democrática: objetivos e sucesso)

Contempla a importância de se assumir metas ou objetivos, e que estes devem contar com uma avaliação constante para a obtenção de uma educação de qualidade. Nesta classe, os cursistas ressaltam que tais objetivos dependem da canalização dos esforços, do empenho coletivo:

monitoramento e avaliação de planos de ação visando os melhores resultados do processo educacional é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa

principalmente quando falamos de educação especial esperamos que nesta modalidade de ensino, esta gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais em seu sentido amplo depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar



É perceptível que gestão democrática é tratada como algo visualizado no horizonte, portanto, elenca mais um indicativo de que o contexto prático não apresenta tais características. Apesar de o trabalho coletivo implicar a atuação de todos os sujeitos envolvidos na relação educativa, algumas falas responsabilizam a gestão pela criação das condições necessárias para que se concretize, como exemplifica o excerto a seguir:

em torno de objetivos educacionais entendidos e assumidos por seus membros com empenho coletivo em torno da sua realização, a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva

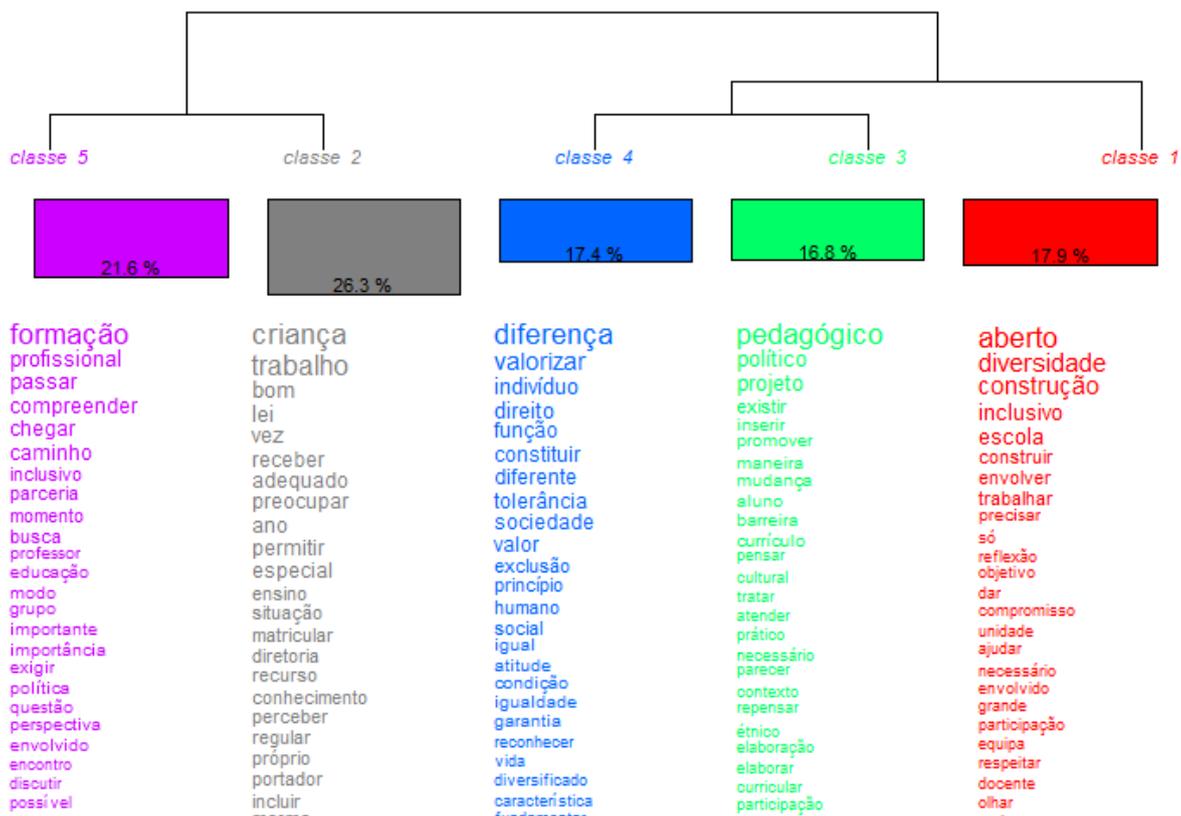
Corpus Educação Inclusiva

2.a) Tópico/Questão analisada e dendograma

Em relação ao tópico *Memórias e aprendizagens: a construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade*, a aplicação do método CHD no IRAMUTEQ resultou em cinco classes. A Figura 6 representa o dendograma do corpus Educação Inclusiva, acompanhado da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente:



Figura 6 - Dendograma *Corpus* Educação Inclusiva



Fonte: IRAMUTEQ

2.b) Interpretação nominativa e análise da relação entre as classes

O *Corpus* Educação Inclusiva passa primeiramente por uma subdivisão em dois subgrupos, sendo o primeiro composto pelas Classes 2 (*Percepções docentes sobre a inclusão*) e 5 (*Formação docente e Inclusão*), e o segundo, pelas Classes 1 (*Escola Inclusiva: uma construção*), 3 (*PPP que reflita direitos e ações afirmativas*) e 4 (*Educação Inclusiva: História e conceito*).

O primeiro subgrupo totaliza 47,80% do *corpus*. Nomeou-se esse subgrupo de *Vivência e Formação Docente*. O ponto comum entre as duas classes se dá pelos efeitos que a inclusão exerce sobre o docente, em especial em termos de suas práticas pedagógicas. Como se verá, de maneira mais aprofundada, na análise individual, a Classe 2 demonstra como os professores vivenciam a temática da inclusão, em seus contextos de atuação, sendo uma das dificuldades a falta de preparo. Já na Classe 5, ao retomarem as temáticas discutidas ao longo do curso, os professores dão centralidade ao papel da Formação Docente, estabelecendo uma relação entre o que sentem como falta e como esta poderia ser atenuada ou sanada.

O segundo subgrupo totaliza 52,20% do *corpus*. Nomeou-se o subgrupo de *Inclusão: Construção Coletiva*, em razão de que, em conjunto, as Classes 1, 3 e 4 remetem a um processo de mobilização social e coletiva, de cunho histórico, compreendendo a inclusão como um processo em construção alicerçado sobre o desenvolvimento da concepção de direitos humanos.



2.c) Análise individual das classes a partir de seus subgrupos

Subgrupo - Vivência e Formação Docente

Classe 2 (*Percepção dos Docentes Sobre a Inclusão*)

A classe de maior tamanho dentro do *corpus* contempla as percepções dos professores relacionadas à vivência da inclusão no cotidiano escolar, analisando a presença de esforços nessa direção, com alguns docentes os quais citam gestores que colocam a inclusão como pauta de discussão em ATPCs; e empecilhos, em que são denunciadas algumas situações de descumprimento à legislação, como diretoras de unidades escolares que não realizam ou promovem entraves à matrícula de estudantes PAEE, falta de conhecimento da legislação por parte dos agentes escolares, falta de recursos destinados às escolas, que, por sua vez, tangenciam os problemas relacionados às barreiras arquitetônicas:

no momento da matrícula os funcionários da secretária já estão orientados a não efetuarem as de alunos com laudos de deficiência, a diretora conversa com a família e os convence de que aquela escola não é adequada às necessidades da criança

a equipe gestora tenta fazer esse trabalho entre as professoras através dos atp informando cursos relacionados à inclusão desenvolvendo projeto e até mesmo uso das salas de recursos

penso que a inclusão ainda é um tema controverso dentro de nossa sociedade porque incluir não é só permitir que o aluno esteja em sala de aula regular mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige muito trabalho

por isso que toda a comunidade escolar deve ter conhecimento das leis que regem e assim procurar apoio para ajudar naquilo que está fora do nosso alcance como os especialistas na área para que o trabalho de ensinar seja efetivo principalmente para o aluno com necessidades especiais



Os cursistas versam ainda sobre o papel docente, indicando as dificuldades que vão além das pedagógicas associadas à inclusão, recaindo mais uma vez sobre a questão do trabalho individual, sem comunicação ou união entre os professores:

essa situação permanece pois o corpo docente não se une para reverter isso e a diretoria de ensino por sua vez também não interfere nessa situação que está visivelmente errada há anos recebem o relatório de alunos com necessidades especiais zerados e não questionam.

Classe 5 (Formação Docente e Inclusão)

Os professores rememoram uma síntese dos conteúdos e temas abordados ao longo do curso e, nesse processo, dão ênfase à formação profissional docente, que deve ser contínua, colocando-a, nesses termos, como uma condição importante para efetivação de uma escola inclusiva, como apontam os seguintes relatos:

foi chamada também a atenção para a questão do currículo escolar e a formação do professor como elementos importantes de serem considerados para uma prática educacional inclusiva integradora com base nos levantamentos do grupo a política de educação inclusiva

para estar aberta é necessário se preparar, realizar adequações nos espaços físicos, buscar conhecimento científico, orientações de outros profissionais. Se houver necessidade fazer parcerias, buscar formas para tornar o currículo acessível e prover e manter momentos de formação dos professores, funcionários, etc.

Como se pode notar, a questão da formação continuada manteve forte associação com a questão da adaptação curricular, da qual se pode inferir que, voltada à inclusão, esses espaços formativos promoveriam reflexões sobre estratégias didáticas direcionadas às necessidades educacionais especiais. Contudo, alguns relatos apontaram para uma concepção de formação continuada aparentemente mais ampla, abrangendo mais sujeitos, como o deste cursista:



durante o ep7 discutimos que a construção de uma escola inclusiva busca uma interação entre todos que fazem parte do processo, governo e comunidade escolar num todo levando em conta também a uniformidade curricular e a formação continuada dos profissionais da educação

Subgrupo – Inclusão: Construção Coletiva

Classe 1 (*Escola Inclusiva: uma construção*)

A classe retoma os principais termos do próprio tópico, sublinhando que a construção de uma escola inclusiva e aberta à diversidade necessita de reflexão, aceitação da diversidade, e que o trabalho dos agentes educacionais deve ocorrer de maneira colaborativa e conjuntamente à comunidade, especialmente às famílias dos estudantes, como sintetizam os seguintes excertos:

a construção de uma escola inclusiva aberta à diversidade constrói valores como igualdade, direitos, participação da comunidade, sustentabilidade, não violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança e otimismo.

a construção de uma escola inclusiva aberta à diversidade é necessária uma maior participação da sociedade no sentido de fazer valer a legislação no caso da escola inclusiva com a ideia de educação de qualidade para todos

Algumas falas apontam, de maneira mais explícita, para a diversidade existente, não só entre os alunos, como também entre os agentes da educação, ressaltando, enquanto demanda entre os cursistas, o estabelecimento de algum nível de coesão para que o trabalho educativo possa se consolidar:

uma escola onde todos se envolvam ajudando se mutuamente para que aja uma escola aberta à diversidade pois cada aluno é único por mais que tenha a mesma faixa etária; pessoas que trabalham em equipe têm que procurar olhar nas mesmas direções e assim conseguem atingir seus objetivos com mais rapidez



a construção de uma escola inclusiva aberta à diversidade é feita por todos os envolvidos, equipe escolar, alunos e família, pois a inclusão envolve disponibilizar e este envolvimento das pessoas é que faz a diferença

Em alguns casos, os docentes retomam aspectos do texto *Voo solidário*, para exemplificar a necessidade de união, dando carga mais emocional e abstrata a alguns excertos:

a construção de uma escola coletiva e inclusiva e aberta à diversidade é necessária que toda equipe escolar esteja envolvida assim como os gansos voam em v para terem mais velocidade

Classe 3 (PPP que reflita direitos e ações afirmativas)

A Classe 3 é a de menor espaço, dentro do corpus. Nela, os docentes apresentam a relação entre Inclusão e PPP, postulando que este deve contemplar a diversidade, ser elaborado coletivamente e com autonomia pela escola, com possibilidade de flexibilização do Currículo e contando com uma participação efetiva de todos, para superação das barreiras à inclusão. É, portanto, a classe de caráter mais pragmático dentro do corpus, conquanto a forma como se elabora o PPP e como a ele se responde é que vai possibilitar a transformação da escola rumo a um ambiente inclusivo. Nesse sentido, o PPP ganha centralidade, no contexto interno das escolas, como o indicador da construção de uma escola inclusiva:

também é necessário agir, construir um projeto político pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar evidenciando as ações pensadas no grupo para alcançar uma escola inclusiva planejar adequações curriculares para que todos os alunos tenham acesso ao currículo formal e que possam aprender.

o projeto político pedagógico deve em sua elaboração contemplar a diversidade dos alunos, deve atender a todos os alunos de forma a possibilitar a inclusão para tanto as atividades elaboradas pelos professores devem estar associadas a esta ideia



para tanto a escola deve repensar o seu plano político pedagógico e inserir ações efetivas que possam garantir essa aprendizagem a todos os alunos tendo a preocupação de inserir relações respeitosas e solidárias entre as pessoas.

Algumas falas ainda levantaram a importante questão da autonomia da escola, para que possa se gerir, no que tange aos seus planejamentos específicos e ao contexto social no qual cada uma está inserida. Alguns cursistas fazem apontamentos direcionados à distinção necessária entre suporte e controle, na relação que a instituição escolar instaura com as instâncias superiores:

para isso efetuar se de maneira satisfatória é ainda necessário que a escola tenha estímulo e autonomia na elaboração de seu projeto pedagógico que possa elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural onde os alunos estão inseridos

Classe 4 (Educação Inclusiva: História e conceito)

Os docentes apresentam a concepção de Educação Inclusiva vinculada aos valores democráticos nos quais se fundamenta, tangenciando o movimento histórico que levou à concepção de direitos humanos e às conseqüentes mobilizações sociais que buscaram e buscam superar as formas de exclusão:

um sistema inclusivo que respeita as diferenças valoriza a diversidade e cultiva a cultura inclusiva pratica um ideal democrático de justiça e igualdade de garantia dos direitos sociais culturais humanos para todos, já que as sociedades são constituídas por pessoas de muitas proveniências

uma educação inclusiva deve respeitar as diferenças de todos os alunos e o tempo de aprendizagem de cada um valorizando assim cada indivíduo

Um ponto significativo no conteúdo desta classe é que, ao compreender a inclusão no prisma histórico, os cursistas não só abordam as perspectivas e necessidades futuras, como visto nas falas



imediatamente anteriores, mas postulam a exclusão enquanto um fenômeno de construção histórico-social, conforme se constata nas falas seguintes:

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

fundamentada nos princípios de direitos humanos e alavancada pelos movimentos sociais que buscam reverter processos históricos de exclusão educacional e social prioriza a garantia da acessibilidade de todos os alunos à escola da sua comunidade independente de suas diferenças sociais

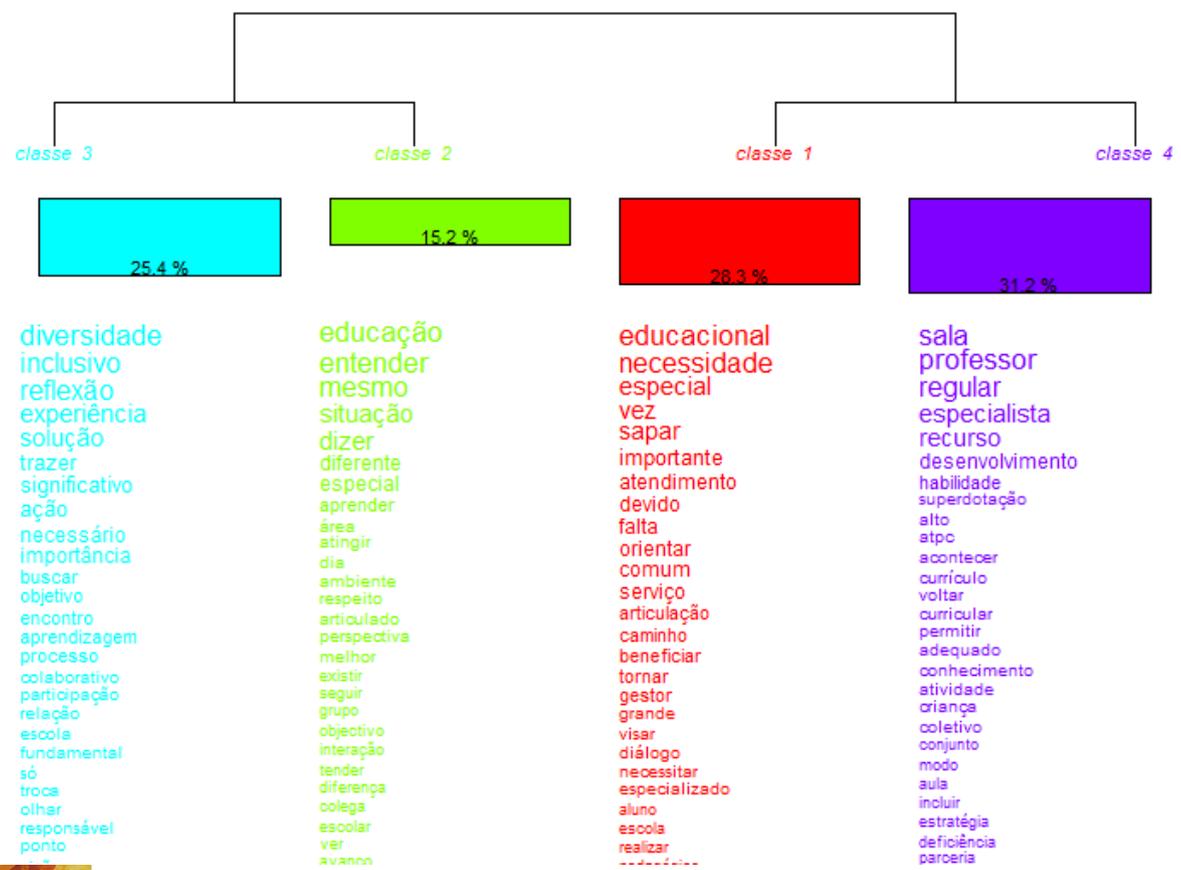
Corpus Ação Articulada

2.a) Tópico/Questão analisada e dendograma

Em relação ao tópico *Memórias e aprendizagens: a articulação do trabalho entre gestores, professores sala comum e do SAPE*, a aplicação do método CHD no IRAMUTEQ resultou em seis classes. A Figura 7 representa o dendograma do *corpus* Ação Articulada, acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.



Figura 7 - Dendograma *Corpus Ação Articulada*



Fonte: IRAMUTEQ

2.b) Interpretação nominativa e análise da relação entre as classes

Como representa a Figura 7, o *Corpus* Ação articulada subdividiu-se em dois subgrupos, com duas classes cada um. O primeiro subgrupo é composto pelas Classes 2 (*Entre a inclusão defendida nos textos e a vivenciada nas escolas*) e 3 (*Ações afirmativas pró-inclusão*). O subgrupo constitui 40,60% do corpus e foi nomeado de Contraponto, pelo fato de colocar em pauta as ações e os objetivos veiculados pela literatura, ante a percepção que os docentes trazem sobre como a Inclusão vem de desenvolvendo, em seus contextos de trabalho, até o momento do curso.

O segundo subgrupo é composto pelas Classes 1 (*Articulação entre SAPE e professores regulares*) e 4 (*Articulação entre agentes escolares voltada aos estudantes com Superdotação*) e constitui 59,50% do corpus Ação Articulada. O grupo foi nomeado de *Agentes da Inclusão*, uma vez que ambas as classes mencionam as parcerias que devem ser articuladas na construção da escola inclusiva.

2.c) Análise individual das classes a partir de seus subgrupos

Subgrupo – Contraponto

Classe 2 (*Percepções sobre a inclusão defendida nos textos e a vivenciada nas escolas*)

A classe apresenta percepções sobre a educação inclusiva defendida nos encontros e textos trabalhados pelo Curso REDEFOR AH/SD, relacionando-as com alguns aspectos do contexto vivenciado nas escolas e, dessa forma, determinando a distância entre o que se prescreve e se espera, do ponto de vista teórico ou como objetivo, e aquilo que se pratica e vem sendo efetivamente construído. A fim de evidenciar esse aspecto, primeiramente, ressaltamos excertos relacionados às discussões teóricas:



discutimos que buscar parcerias com trabalho colaborativo é atingir o objetivo da educação; para entendermos melhor a questão do trabalho colaborativo vimos um vídeo sobre as cinco lições dos gansos que nos levaram a refletir profundamente sobre o tema por meio de imagens e frases que dizem muito a nossas almas

com relação à política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva podemos dizer que a mesma tem como objetivos a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores

As duas próximas falas relatam a vivência dos cursistas sobre as escolas onde atuam, classificando-as como distantes ou mesmo permeadas de obstáculos para a efetivação da inclusão:

penso que os textos da educação especial não atingem a realidade do dia a dia pois as situações do cotidiano escolar são bem diferentes aqui tenho minhas divergências não concordo plenamente com as colocações do grupo.

temos ainda poucos diálogos com o grupo gestor para a tomada de decisões conjuntas a respeito da educação inclusiva, penso que nossa perspectiva tende a caminhar em passos lentos, infelizmente vejo que há pouca vontade de se fazer cumprir todos os avanços e metodologias em que a educação especial chegou até agora

Classe 3 (Ações afirmativas pró-inclusão)

Os docentes retomam temáticas e conteúdos abordados durante o curso, de sorte a elencar um conjunto de ações e posturas, a cargo dos agentes educacionais, que visa a promover a inclusão no contexto escolar:

cada escola deve encontrar suas soluções usando modelos gerais e que isto tudo pode ser alcançado em longo prazo se houver uma troca positiva de experiências, reflexões coletivas sobre a diversidade e a insistência em uma mudança de visão sobre a inclusão.



são necessários conduta com valores inclusivos trabalhar com ética respeitando a diversidade e aplicando a legislação corretamente para converter em ações concretas, deverá garantir a participação de todos na construção do processo educativo

As falas anteriores enfocam a relação dos agentes educacionais entre si, ou destes com as instâncias superiores e/ou externas à escola, enquanto as falas seguintes são mais específicas, direcionando-se às condutas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes, retratando uma espécie de subdivisão da classe:

outro fator apontado durante nossas reflexões é que a aprendizagem do aluno deficiente depende em muito do currículo do professor que deve possuir formação adequada para o trabalho que irá exercer buscando sempre informações e experiências relacionadas à educação especial e inclusiva

é necessário o espírito colaborativo, a troca de experiências e o compartilhamento de responsabilidades, pois os olhares de cada profissional são diferentes e cada um pode dar a sua colaboração contribuindo com os seus saberes para desenvolver ações que viabilizem o desenvolvimento dos alunos.

Subgrupo – Agentes da Inclusão

Classe 1 (*Articulação entre SAPE e Professores Regulares*)

Os cursistas simplesmente reafirmam a importância de que professores da sala regular trabalhem de maneira conjunta com os professores do SAPE, a favor dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Transparece, ainda, a inclusão como um elemento desafiador:

a articulação do trabalho entre gestores professores da sala comum e do sape a educação especial e inclusiva trouxe consigo muitos desafios às escolas atuais em múltiplos sentidos, a escola teve que se transformar visando atender as necessidades educacionais dos públicos alvos da educação especial



Entretanto, a ideia de desafio está associada à busca de uma inclusão efetiva. Visualiza-se, em alguns excertos, que o objetivo seja o aprendizado real dos conteúdos pelo aluno e/ou a possibilidade de que, por meio do atendimento educacional especializado, ele se torne apto a acompanhar as aulas regulares. Há também a percepção de que a presença dos estudantes PAEE junto à necessidade de buscar efetivamente atendê-los gerou transformação do ambiente escolar:

o sape neste contexto torna se importante devido o aluno portador de necessidades especiais necessita muitas vezes de um atendimento especializado esse atendimento é fundamental para que estas crianças consigam acompanhar e participar nas classes regulares

a articulação entre o ensino comum e a educação especial sobretudo através do atendimento educacional especializado deve visar sempre à aprendizagem dos alunos que se beneficiam desse serviço

visando reais oportunidades de serem incluídos na escola e contemplados no ppp da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais participam do serviço de apoio pedagógico especializado sapees em deficiência intelectual em outro município desde agosto.

Classe 4 (Articulação entre agentes escolares voltada aos estudantes com superdotação)

A Classe 4 trata de ações voltadas à inclusão e atendimento dos estudantes com superdotação. Assim como a Classe 1, focaliza a necessidade de parcerias entre os professores da sala regular com o professor do SAPE:

a articulação entre a equipe gestora professores das salas comuns e os profissionais do sape e cape contribui para o desenvolvimento pleno das atividades voltadas para os alunos embora o cape ainda não tenha uma sala de recursos voltada para o atendimento especializado para alunos com altas habilidades e superdotação ah sd.



é preciso reforçar ou criar onde não houver a interação entre os professores da sala comum e a sape, precisamos ensinar nossos professores a identificar os alunos com altas habilidades superdotação bem como os auxiliar no desenvolvimento do aprendizado dessas crianças

No entanto, algumas falas remetem a outros agentes, contando ainda com a necessidade de trabalho articulado com órgãos externos, com ênfase no CAPE.

cape sape diretorias de ensino regionais e escolas em conjunto com especialistas para dar apoio aos alunos com altas habilidades e superdotação desenvolvendo atividades em conjunto com os professores das salas regulares.

Como visto, as memórias evocadas pelos relatos da atividade avaliativa do Encontro Presencial 7, consoante a proposta da atividade, referem-se mais à transformação da cultura escolar geral, com vistas ao fomento da educação inclusiva, do que ao atendimento específico dos estudantes com superdotação. Atrelados ao desenvolvimento da inclusão, a elaboração do PPP, a gestão democrática e o trabalho colaborativo também foram enfocados, ganhando espaços, ora centrais, ora tangenciais, ao longo dos corpora. No conjunto, as lembranças apresentam que a participação do REDEFOR AH/SD propiciou espaços para debates e reflexões sobre a própria prática, promoveu um entendimento mais acurado e contextualizado a respeito da educação inclusiva, no cenário brasileiro, fornecendo possibilidades de superação, a partir de referências teóricas e modelos reconhecidos por seus resultados positivos, em outros contextos de aplicação. Por sua vez, a universidade precisa rever a formação voltada para a academia, levar os cursistas a pensar na escola, conhecendo a realidade em que irão atuar. Assim, necessita-se buscar uma interlocução com o trabalho que o educador realizará, nos ambientes de aprendizagem. De acordo com a abordagem CCS, abre-se essa perspectiva nas estratégias formativas do professor (SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JUNIOR; SANTOS, 2017).



Quanto à inclusão, os cursistas frisam que os documentos oficiais não se efetivam na realidade escolar, que dela não só estão distantes, quanto muitas vezes parecem dispor de elementos contrários à sua concretização. Em alguns excertos, transparece um conjunto de aspirações sentimentais voltadas à transformação da realidade. Apesar de importantes, no sentido motivacional, precisam ultrapassar esse aspecto, redundando numa compreensão crítica da própria realidade, a fim de que um plano de ações efetivas possa ser construído e efetivado. Do contrário, as reflexões promovem apenas um efeito catártico momentâneo, com a possibilidade de se esvaír tão logo aconteça o retorno aos espaços laborais e se volte a vivenciar as mesmas dificuldades. Entretanto, em outros momentos, encontram-se relatos evidenciando que a educação inclusiva foi abarcada em seu processo histórico e compreendida enquanto um movimento articulado às demandas de democratização, a partir de processos de mobilização social, segundo igualmente entendem Mazzotta e D'Antino (2011). Essa dimensão parece ter redundado na importante sensibilização de que a escola inclusiva é uma construção e, enquanto tal, demanda um trabalho contínuo de ações alicerçadas conjuntamente, cujos efeitos se dão em longo prazo.

O PPP, assumindo centralidade nas discussões, remete à concepção de um documento que deve ser elaborado conjuntamente com objetivos, avaliações e planos de ações que assegurem e ampliem a participação coletiva. Os cursistas compreendem a necessidade de uma atitude dialética, uma vez que a elaboração do PPP demanda, promove e articula a gestão democrática e a educação inclusiva. Coerentemente, relacionaram essa questão à importância da autonomia das escolas, com valores de respeito às diferenças e participação da comunidade local, para que o documento reflita aspectos importantes do contexto no qual a escola se insere. Nesse sentido, manifesta-se na percepção dos cursistas a necessidade de uma construção que fuja de determinações hierárquicas rígidas, impostas de cima para baixo.



Mani (2015) salienta que o PPP redonda num dos principais eixos norteadores para consolidação do atendimento educacional dos estudantes PAEE, pois, ao refletir a realidade da escola, abarcando o contexto em que está inserida, suas condições e estrutura de funcionamento, pode traçar estratégias e ações para serem empreendidas nas salas comuns, em sala de recursos ou em outros serviços, em conformidade com as possibilidades reais. Os cursistas tocam pontos semelhantes, ao vincularem o PPP aos conceitos de Gestão Democrática e Escola Inclusiva.

As discussões sobre o ensino colaborativo e gestão democrática subsidiaram, de maneira mais acentuada, as reflexões sobre as condições objetivas de trabalho, remetendo a certas questões, como o uso do tempo livre para a atividade laboral ou as dificuldades engendradas pelo trabalho individual e solitário, como apontam Tardif, Lessard e Gauthier (2001). Associados a esses apontamentos, os cursistas enfocam a relação com a equipe gestora e sua forte influência na instituição escolar, colocando-a como um espaço ora voltado a cooperação e colaboração, ora assumindo uma postura rígida que reforça o isolamento docente. Reconhecem, dessa forma, os espaços escolares como dotados de práticas cristalizadas, tornando-se distintos entre si, por meio dos seus peculiares percursos de desenvolvimento, corroborando mais uma vez as análises dos autores citados sobre a organização e a burocratização da escola, enquanto organização.

Também figuram, nas falas, as preocupações concernentes à escassez de recursos materiais. Assim, nas discussões sobre parcerias com outras instituições, pais e comunidade são conclamados, não só como um modo de favorecer o trabalho didático, mas como uma rede de apoio e suporte que, ora implícita, ora explicitamente, é convidada a fomentar recursos, suprimindo a carência escolar.

Essa discussão ganha um direcionamento mais efetivo, mediante a proposta de ensino colaborativo, especialmente pela



parceria entre professores do ensino regular e da Educação Especial. O trabalho colaborativo se apresenta como um elemento mobilizador de transformações dessa realidade e, ainda que, como já visto, seja dotado de caráter abstrato, posto que vem se desenvolvendo majoritariamente, no contexto internacional, não deixa de ser vislumbrado como uma ferramenta valiosa para a resolução de problemas, especialmente no contexto da inclusão (PINTO; FANTACINI, 2018). Na esteira desses pensamentos, Rerch e Negrini (2019, p. 490) assinalam que “[...] es importante que se establezcan parecerías: que el profesor especialista y el profesor de la enseñanza común trabajen en conjunto, que el equipo directivo sea apoyador de este proceso y que la familia sea el soporte necesario a lo largo de este trayecto.”

O ponto mais controverso se dá pela demanda dos cursistas às equipes gestoras, como as responsáveis pela introdução da prática, pois, se efetivamente existem equipes avessas às transformações e/ou inovações (IMBERNÓN, 2001), segundo os relatos afirmam, esse processo já encontra dificuldades em seus estágios iniciais. Diante disso, os cursistas apresentam a prospecção de um cenário desafiador, mas justamente porque estão sensibilizados para a consolidação de uma educação inclusiva que perpassa o trabalho conjunto, especialmente dos professores do SAPE e das salas regulares, a fim de que as estratégias educativas sejam postas em movimento.

3.7 Resultados e Análise dos dados da Etapa 2

Oteve-se um total de 21 respostas ao questionário, o que equivale a 21,9% do número de 96 cursistas participantes da Etapa 1. Contudo, há de se levar em consideração que, em sua versão final, o questionário foi disponibilizado a apenas 72 deles, pelo fato de que 12 convites não puderam ser enviados, por conta de *e-mails* inválidos dispostos no banco de dados e pela utilização de outros 12 contatos,



na etapa de testagem do questionário. Nesse sentido, trata-se de uma amostra por conveniência cujas análises não são generalizáveis (embora não fosse esse nosso objetivo), mas fundamentais para entendermos melhor o campo de ação do curso.

A apresentação dos resultados seguirá a estrutura na qual o questionário foi montado (ver Cap. 3, tópico *Estrutura do questionário no Google Docs*), replicando a ordem das sessões. Todavia, as falas dos participantes, obtidas na seção final, serão distribuídas ao longo das discussões, como meio de favorecer e fortalecer as interpretações realizadas pelos autores, ao longo das análises. Terminada a apresentação da discussão dos dados levantados, é promovida uma discussão geral da etapa 2.

3.7.1 Situação profissional

A seção pedia aos participantes que assinalassem a forma de trabalho, no momento da coleta de dados. Trazia como objetivo avaliar como o cursista se inseria na docência, do ponto de vista laboral/institucional.

Dos 21 respondentes, 18 (85,70%) afirmaram atuar como professores do ensino regular da rede pública, sendo que 7 (33,30%) deles relataram jornada dupla de trabalho, cumprida em mais de uma escola; 3 (14,30%) não mais trabalham, no contexto da educação; nenhum dos respondentes atua na gestão ou Secretarias de Educação e nenhum atua como professor especialista em superdotação.

A situação profissional é elucidativa das condições de trabalho abordadas por Gatti e Barreto (2009), evidenciando que muitas vezes os docentes cumprem suas horas de trabalho em instituições distintas.

O fato de nenhum dos respondentes atuar na Educação Especial é o dado mais chamativo. É, pois, elucidativo, no apontamento de



Gatti e Barreto (2009), que apenas 0,6% dos professores da Educação Básica estão alocados na Educação Especial, implicando que os investimentos na contratação de professores não acompanham as demandas da inclusão, que inclusive são fomentadas pelas políticas públicas, desenhando assim uma situação paradoxal. O paradoxo se torna ainda mais intenso pelo contraste que revela com os achados de Pletsch, Araújo, Lima (2017), os quais encontraram professores sem formação específica atuando no AEE, contrariando o que é estabelecido pela política de âmbito federal, ao investigarem sobre a Formação Continuada voltada à inclusão na região da Baixada Fluminense.

Inferese, ainda, que a saída de professores do contexto educacional, indicada no levantamento desta pesquisa, pode ter alguma relação com o fenômeno da evasão docente, a qual, na investigação de André (2015), tem-se tornado uma preocupação em vários países, porque, diante da insatisfação com a carreira de docente, muitos optam pela mudança de setor, fazendo com que o nível educacional seja prejudicado, pois, nesse movimento, comumente se perdem professores com experiência e qualificação.

3.7.2 Práticas docentes

Observa-se que foram 18 respostas analisadas diante de 21 obtidas. Isto se deve ao fato de que, conforme já visto, 3 participantes não atuam mais no contexto da educação. Como não foi possível estabelecer o momento em que isso ocorreu, as respostas foram desconsideradas.

As três questões iniciais tinham como agentes os professores do ensino regular e da Educação Especial, visando a obter dados sobre as principais ações voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação, bem como a interação entre docentes do ensino regular e da Educação Especial.



A primeira questão versava especificamente sobre as práticas dos professores especialistas, no contexto de trabalho. A Tabela 7 evidencia o cômputo das respostas obtidas.

Tabela 7 - Atuação dos professores especialistas em superdotação. (n = 18)

Item	Práticas desenvolvidas	n	%
1	Reconhecem que estudantes com AH/SD podem apresentar comportamentos indisciplinados ou ainda dificuldades de aprendizagem em áreas distintas da qual o fenômeno se expressa.	5	27,80
2	Usam os recursos disponíveis para desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas.	4	22,20
3	Buscam informações adicionais sobre as AH/SD, para aperfeiçoarem suas estratégias de trabalho com estudantes com AH/SD.	3	16,70
4	Levam a temática das AH/SD para os ATPCs e elaboração do PPP, a fim de conscientizar a comunidade escolar sobre o fenômeno e suas NEE (Necessidades Educacionais Especiais).	3	16,70
5	Permitem ou promovem a tutoria de estudantes com AH/SD, como forma de incentivá-los.	2	11,10
6	Desenvolvem atividades extras, buscando adequá-las aos interesses e níveis de dificuldades dos estudantes com AH/SD.	2	11,10
7	Elaboram registro das atividades/temas de maior desempenho e interesse dos estudantes com AH/SD.	1	5,60
8	Solicitam a presença dos familiares dos estudantes com indicativos de AH/SD, para partilha de informações.	1	5,60
9	Oferecem suporte aos demais professores, para melhor atenderem aos estudantes com AH/SD.	1	5,60
10	Na minha escola, não há professores especialistas em AH/SD atuando nessa função.	13	72,20

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

Como se pode perceber, o dado mais relevante aponta para a não existência de professor especialista em superdotação. Nesse sentido, sugere-se uma realidade onde os cursistas não foram

contratados, mesmo em locais onde não haja alguém ocupando essa função. Ainda entre os respondentes que não assinalaram o item 10, deve-se notar que, nas questões abertas, apareceram dois relatos afirmando claramente que, apesar da existência do SAPE, na escola onde atuam os respondentes, ele não é direcionado à superdotação:

Ambas as escolas em que trabalho desenvolvem atividades destinadas à inclusão e ao apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, nada que diga respeito a alunos com AH/SD, sendo que este é um tema que causa bastante desconforto aos docentes e gestores que preferem aguardar e observar mais a incentivar a identificação de tais alunos.

Na minha escola tem apenas especialista que trabalham com necessidades especiais, mas não com AH/SD. Sinto muito a falta deste profissional neste ambiente escolar pois sei exatamente o quanto é importante o trabalho dele.

Assim, a interpretação dos dados dispostos na Tabela 7 enseja uma atuação muito incipiente do SAPE e que, muito seguramente, ao menos 15 (83,30%) dos 18 contextos escolares abarcados pela amostra não possuem professor especialista em superdotação. Entretanto, embora não remetam à prática dos cursistas do REDEFOR AH/SD, tais dados fornecem indícios das práticas ali desenvolvidas.

Nesse sentido, salientamos inicialmente que o Item 1, de maior frequência, refere-se a uma postura de reconhecimento e concepção de superdotação; mas não é, por si mesmo, uma estratégia de desenvolvimento. Logo, os dados sugerem uma situação na qual o trabalho do SAPE voltado aos estudantes com superdotação com caráter pragmático, quando ocorre, se refere a algumas atividades extras (Item 6), situações de monitoria (Item 5) e principalmente pelo esforço dos professores em utilizar os recursos disponíveis como uma forma de aprimorar as estratégias didáticas (Item 2), caracterizando um trabalho muito desarticulado, ou mesmo isolado, das demais atividades escolares.



A ideia de atuação isolada permanece, mesmo que, em algumas situações, a ação de levar a temática da superdotação aos ATPCs e a elaboração do PPP (Item 4) ocorram, pois, apesar de importante por indicar uma postura de conscientização e partilha dos saberes, pouco pode fazer, se não ensejar outras práticas, em especial a do Item 9, que concerne ao suporte que o professor especialista oferta aos professores regulares, sendo uma de suas principais atribuições, porém, que foi assinalado por um único cursista respondente.

As ações que apontam para um acompanhamento sistemático dos estudantes com superdotação também parecem extremamente escassas, já que nenhuma resposta foi obtida para as ações registro de atividades de maior interesse e acompanhamento do aspecto motivacional do estudante, as quais também compunham o quadro de práticas da questão.

Passamos, na sequência, à análise dos dados obtidos sobre as práticas dos professores da sala regular. A Tabela 8 apresenta os dados obtidos.

Tabela 8 - Atuação dos professores da sala regular. (n= 18)

Item	Práticas desenvolvidas	n	%
1	Reconhecem que possivelmente haja estudantes com AH/SD, em suas salas (aceitação da identidade).	8	44,40
2	Reconhecem que estudantes com AH/SD podem apresentar comportamentos indisciplinados ou ainda dificuldades de aprendizagem em áreas distintas da qual o fenômeno se expressa.	6	33,30
3	Desenvolvem atividades extras, buscando adequá-las aos interesses e níveis de dificuldades dos estudantes com AH/SD.	3	16,70
4	Usam os recursos disponíveis na escola, para desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas aos estudantes com AH/SD.	3	16,70



5	Levam indicações/suspeitas de estudantes com AH/SD ao professor especialista, para diagnóstico e trabalho especializado.	3	16,70
6	Buscam informações adicionais sobre as AH/SD, para aperfeiçoarem suas estratégias de trabalho com estudantes com AH/SD.	2	11,10
7	Elaboram registro das atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes, a fim de facilitar a identificação de AH/SD.	1	5,60
8	Solicitam a presença dos familiares dos estudantes com indicativos de AH/SD, para partilha de informações.	1	5,60
9	N.D.A.	5	27,80
10	Não tenho conhecimento.	3	16,70

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

As práticas dos professores das salas regulares revelam um trabalho relativamente mais expressivo do que as dos professores especialistas. É plausível inferir que parte considerável dessas ações seja realizada pelos professores cursistas, os quais, atuando no ensino regular, lançam mão de algumas atitudes voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação, segundo sugere o relato deste participante:

A escola tenta de certa forma orientar seus professores para necessidade de atender o aluno diagnosticado porém a resistência de muitos não permite atender adequadamente o aluno AH/SD como deveria ser. Assim eu como especialista não realizo o que realmente deveria ser, atuo como professora comum na Unidade escolar; fiz acompanhamento durante quatro anos como voluntária com atividades extras de interesse do aluno, mas hoje ele se encontra no E. M. classe comum e sem atendimento direcionado.

Contudo, as ações que aparecem com maior frequência também se referem à aceitação da superdotação e aspectos conceituais sobre como esta se manifesta (Item 1; Item 2). As práticas direciona-



das especificamente ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação, como a utilização dos recursos disponíveis enquanto meio de promover novas estratégias didático-pedagógicas (Item 4) e o desenvolvimento de atividades extras, adequadas aos níveis de dificuldade e interesses dos estudantes com indícios de superdotação (Item 3), aparecem em seguida, mas com uma queda considerável na incidência.

Além disso, infere-se que essas ações sejam feitas, possivelmente, de maneira esporádica e intuitiva, visto que os registros das atividades de maior interesse pelos estudantes (item 7) têm uma frequência discrepante e ainda menor. Cooperar para essa asserção a frequência nula de ações de flexibilização curricular sistemática, a qual também era investigada nessa questão. Foram igualmente nulas as ações *Promovem feiras, concursos, olimpíadas, festivais como forma de identificação e incentivo as AH/SD e Permite ou promovem a tutoria de estudantes com AH/SD como forma de incentivá-los.*

Cabe ainda salientar que cinco participantes alegaram que nenhuma das ações mencionadas é desenvolvida pelos professores das salas regulares, em seus respectivos locais de trabalho (Item 9), e três não têm conhecimento (Item 10), sugerindo uma situação de isolamento e pouco conhecimento sobre o contexto do trabalho educativo promovido na escola.

A Tabela 9 contempla os dados obtidos sobre a relação entre professores especialistas e regulares.



Tabela 9 – Interação entre professores do ensino regular e especialistas. (n=18)

Item	Ações	n	%
1	O corpo docente solicita à equipe gestora espaços de debate e decisões nas questões ligadas à inclusão.	4	22,20
2	São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto às atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes, a fim de facilitar a identificação de AH/SD.	2	11,10
3	São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto ao as atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD.	2	11,10
4	São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD.	2	11,10
5	Há partilha de informações entre professores regulares e especialistas em caso de perda de motivação dos estudantes com AH/SD.	2	11,10
6	Os professores da sala regular solicitam informações e estratégias didáticas para trabalharem com os estudantes com AH/SD.	2	11,10
7	Os professores especialistas ofertam suporte aos demais professores para que possam desenvolver estratégias e atividades adequadas as necessidades dos estudantes com comportamento de AH/SD.	2	11,10
8	Professores do ensino regular e especialista estabelecem conjuntamente conteúdos e métodos de trabalho voltados aos estudantes com AH/SD.	2	11,10
9	Há avaliação conjunta dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes com AH/SD.	2	11,10
10	Há trabalho conjunto no desenvolvimento de projetos de enriquecimento e aprofundamento destinados aos estudantes com AH/SD.	2	11,10
11	São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD.	1	5,60
12	Há trabalho conjunto para a realização de feiras, olimpíadas e concursos como formas de identificar e promover comportamentos de AH/SD.	1	5,60



13	N.D.A.	1	5,60
14	Não há interação, pois na minha escola não há professores especialistas em AH/SD atuando nesta função.	12	66,70

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

Como se pode observar pelo item 14 da Tabela 9, o fato de não haver professores especialistas em AH/SD atuando efetivamente nessa função, na maioria das escolas, acarretou a incidência de uma baixíssima interação entre os professores do ensino regular e do SAPE. A ação conjunta que mais se destacou se refere a uma atuação perante a equipe gestora, para que os professores possam operar mais significativamente, no que tange à inclusão (Item 1), apontando para algumas situações nas quais a gestão é pouco aberta à temática.

Do Item 2 ao 10, existe uma frequência $n = 2$. Analisando as respostas individualmente, constatou-se que elas foram assinaladas quase que em sua totalidade pelos mesmos dois participantes, sugerindo que, ao menos em duas escolas, existe uma parceria relativamente significativa entre professores especialistas e regulares, voltada ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação.

3.7.3 Gestão e Práticas Institucionais

O tópico apresenta os dados levantados pelas três questões que buscaram avaliar as práticas advindas da gestão ou da comunidade escolar como um todo, voltadas tanto ao avanço da inclusão e atendimento especializados para os estudantes com superdotação como às barreiras. A Tabela 10 reúne o cômputo das ações desenvolvidas pela comunidade escolar, sem necessariamente serem ensinadas pelos dirigentes.



Tabela 10 - Ações desenvolvidas na/pela escola. (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Promove a discussão e aprofundamento das AH/SD em ATPC.	3	16,70
2	A escola programa e articula atividades diferenciadas, como forma de estimular a permanência de seus estudantes com AH/SD.	2	11,10
3	Provê recursos e materiais (jogos, enciclopédias, revistas, instrumentos, acesso à internet) destinados ao trabalho com estudantes com AH/SD.	2	11,10
4	A escola promove, de maneira contínua e sistematizada, a identificação de estudantes com AH/SD.	1	5,60
5	A escola oferece sala de recursos para estudantes com AH/SD.	1	5,60
6	Há reuniões entre coordenação e professores, para criação e aperfeiçoamento de programas direcionados a estudantes com AH/SD.	1	5,60
7	Preocupa-se em assegurar e difundir os direitos dos estudantes com AH/SD previstos em lei.	1	5,60
8	Prevê a aceleração como uma possível medida em casos de AH/SD.	1	5,60
9	Prevê práticas de aprofundamento e enriquecimento aos estudantes com AH/SD pelo SAPE ou por meio de parcerias no PPP, como forma de assegurar direitos legais.	1	5,60
10	N.D.A.	10	55,60
11	Não tenho conhecimento.	4	16,70

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

Observa-se que a maioria dos participantes relata uma situação regida pela nulidade de práticas voltadas à inclusão dos estudantes com superdotação, pela comunidade (item 10), sendo que o item 11 remete novamente à ideia de isolamento do trabalho docente e pouca compreensão sobre as práticas ligadas à temática, no contexto de trabalho.

A ação pró-inclusão de maior frequência (item 1) refere-se à discussão da temática da superdotação, em momentos de ATPC, apontando para um cenário no qual as ações ainda são extremamente incipientes e restritas a trabalhos de conscientização. Em contrapartida, a prática *A escola promove e incentiva a formação dos professores na temática das AH/SD* foi nula, sublinhando uma superficialidade em torno da temática. É ainda importante frisar que nenhum participante assinalou a prática *A Escola oferta programas de Enriquecimento e/ou aprofundamento aos estudantes com AH/SD*, a qual, por sua vez, requer um trabalho sistematizado e integrado, contudo, com o maior potencial de favorecer o desenvolvimento dos estudantes com superdotação.

A Tabela 11 focaliza os dados obtidos sobre as ações desenvolvidas especificamente pela equipe gestora e, em consonância com as atribuições feitas a ela, pelos cursistas do REDEFOR AH/SD, busca investigar tanto práticas voltadas à inclusão, num cenário mais panorâmico e mediado pela democratização das relações desenvolvidas no ambiente escolar, quanto ações destinadas especificamente aos estudantes com superdotação.

Tabela 11 – Ações desenvolvidas pela equipe gestora. (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Elabora projetos e metas que refletem o respeito à diversidade e ao meio sociocultural em que a escola se insere.	10	55,60
2	Promove a participação dos agentes educacionais, estudantes e familiares, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.	8	44,40
3	Fundamenta as tomadas de decisões e práticas diárias, no que foi estipulado no Projeto Político-Pedagógico.	7	38,90
4	Articula e dá condições para a criação e ações de conselhos e grêmios estudantis.	6	33,30
5	Articula e promove reuniões sistemáticas entre professores regulares e especialistas, para programar e executar atividades voltadas aos estudantes com AH/SD.	2	11,10

6	Busca assegurar condições e/ou recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de atividades direcionadas aos estudantes com AH/SD.	2	11,10
7	N.D.A.	7	38,90

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

Na percepção de sete participantes, as equipes gestoras de suas respectivas escolas não empreendam nenhuma das ações pró-inclusão (Item 7). Entretanto, a análise dos Itens 1 ao 4, que correspondem a mais da metade das ações atribuídas à gestão, revela uma frequência média de 7,75, apresentando-se como o melhor desempenho, quando comparado às tabelas anteriores, as quais versam sobre as medidas adotadas pelos professores regulares e especialistas e pela comunidade escolar. Contudo, verifica-se que esses itens tangenciam especialmente a questão da Inclusão Escolar, de maneira genérica, e da gestão democrática; as ações delimitadas aos estudantes com superdotação possuem incidência muito menor ou sequer são praticadas, conforme é possível notar, por meio dos itens 5, 6, acompanhados da nulidade da ação *Articula e promove reuniões com as famílias de estudantes com AH/SD, a fim de que estas participem do processo educativo*.

Em suma, as gestões da amostra em tela assumem características distintas, ora atuando como um dos mecanismos de resistência à mudança e à participação coletiva, ora atuando como uma das principais mobilizadoras da inclusão e da gestão democrática. No entanto, mesmo nesta segunda situação, observa-se que a superdotação é tratada como um tema de menor relevância, dentre as práticas desenvolvidas.

A Tabela 12 traz mais elementos a esta discussão, ao focar os dados da questão sobre os possíveis obstáculos à inclusão, no contexto escolar.



Tabela 12 - Obstáculos à Inclusão no contexto escolar. (n=18)

Item	A escola apresenta como barreiras:	n	%
1	Falta de reconhecimento das NEE por parte dos professores.	8	44,40
2	Barreiras arquitetônicas.	5	27,80
3	Falta de reconhecimento de pais de estudantes com necessidades educacionais especiais de que seus filhos são PAEE.	4	22,20
4	Barreiras atitudinais para a participação das famílias dos estudantes.	3	16,70
5	Resistência ou impedimento de realização de laudo pedagógico por parte da direção.	2	11,10
6	Relatórios de alunos com Necessidades Educacionais zerados.	1	5,60
7	N.D.A.	5	22,20
8	Não tenho conhecimento.	2	11,10

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

A análise dos dados obtidos aponta para um cenário preocupante, no que concerne à concepção dos docentes, já que, segundo a percepção de oito respondentes, os professores não reconhecem a existência das necessidades educativas especiais (item 1). Os itens 3 e 4 revelam um distanciamento das famílias, indicando duas atitudes que possivelmente se reforçam, pois a limitação da participação das famílias contribui para que esta não compreenda, quando seus tutelados se encontram na situação de PAEE; a falta desse reconhecimento, por sua vez, facilita que a família se mantenha afastada do contexto educacional.

Os itens 5 e 6, ainda que apresentem frequências baixas, apontam para práticas extremamente prejudiciais ao movimento de inclusão, uma vez essas barreiras atitudinais implicam cerceamento deliberado de direitos e não deveriam mais fazer parte do contexto educacional. Todavia, o item 7 traz um indicador positivo, denotando

que cinco participantes consideraram que nenhuma dessas barreiras existe, nas escolas em que trabalham.

3.7.4 Parcerias Institucionais

O tópico final de análises do questionário alude às possíveis parcerias e à função que estas podem ou devem desenvolver. Nessa perspectiva, em consonância com o que foi proposto pelos cursistas do REDEFOR AH/SD, indaga se efetivamente as escolas desenvolveram ações conjuntas com universidades, Núcleos de Atendimento (CEDETs, NAAHSs, CAPEs) e empresas, bem como os aspectos que essas articulações ensejam.

A Tabela 13 mostra os dados obtidos a respeito das parcerias entre escolas e centros universitários. A mesma tabulação se deu quanto às parcerias desenvolvidas pelas escolas com os centros de atendimento (CEDETs, CAPEs, NAAHS), como é possível constatar, observando-se a Tabela 14. Diante disso, cabe uma análise conjunta.

Tabela 13 – Parcerias estabelecias com centros Universitários (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Realizar a identificação de estudantes com AH/SD.	1	5,60
2	Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento, por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, estudantes universitários).	1	5,60
3	N.D.A.	13	66,70
4	Não tenho conhecimento.	3	16,70

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR



Tabela 14 - Parcerias com núcleos de atendimento (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Realizar a identificação de estudantes com AH/SD.	1	5,60
2	Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento, por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, profissionais especializados).	1	5,60
3	N.D.A.	13	72,20
4	Não tenho conhecimento	3	11,10

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

O Item 3 indica que a grande maioria dos contextos escolares relacionados da amostra investigada não estabeleceu parcerias com centros de atendimento e universidades, enquanto o Item 4 evidencia que três professores não souberam informar se as escolas em que atuam desenvolvem algum tipo de ação conjunta, abrindo espaço para a inferência de que, caso essas parcerias existam, não estão recebendo uma divulgação satisfatória.

Consultando o banco de dados das respostas individuais, constatou-se ainda que um participante é responsável pelos Itens 1 de ambas as tabelas, ao passo que um outro, pelos itens 2. Assim, a interpretação mais provável é de que, enquanto uma escola firmou parcerias com universidades e centros de atendimento, para a identificação, outra estabeleceu parcerias com essas mesmas instituições, mas visando à utilização de espaços e recursos para a implementação de algum programa de suplementação. Se isso procede, de fato, é curioso notar que uma escola estabeleceu ação conjunta com duas instituições para a identificação de estudantes superdotados, dispõe um professor especialista em seu quadro de funcionários, atuando como docente do ensino regular.

Finalmente, a Tabela 15 refere-se às parcerias feitas entre as escolas e empresas.



Tabela 15 – Parcerias desenvolvidas com empresas (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Colocar os estudantes em contato com profissionais de áreas que o ambiente escolar não abarca.	2	11,10
2	N.D.A.	13	72,20
3	Não tenho conhecimento.	3	16,70

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Banco de Dados REDEFOR

Quanto às parcerias em relação a empresas, a situação é análoga às demais. O Item 2 revela que a grande maioria dos contextos escolares relacionados da amostra investigada não estabeleceu parcerias com empresas, enquanto o Item 3 indica que três professores não souberam informar se as escolas em que atuam desenvolvem algum tipo de ação conjunta. Mais uma vez, repete-se a inferência de que, caso essas parcerias existam, não estão recebendo uma divulgação satisfatória.

Pelo item 1, podemos observar que dois participantes afirmaram que as escolas onde atuam articularam ações conjuntas com empresas, com vistas a colocar os estudantes em contato com profissionais de áreas distintas daquelas que as escolas, comumente, oferecem.

A expressiva falta de contratação de especialistas em superdotação, a fim de trabalhar no AEE, foi o ponto central que operou decisivamente na maior parte das respostas obtidas no questionário, a ponto de esse dado trazer dificuldades para que se conceba como os saberes docentes abordados ao longo do curso poderiam redundar num contexto prático, uma vez que nenhum dos cursistas do REDEFOR AH/SD, que participou dessa etapa, ocupa essa função.

Verifica-se que as políticas das Secretarias, em âmbito nacional, estadual ou municipal, precisam ter continuidade e serem articuladas. Por um lado, há uma demanda e a oferta de um determinado curso, todavia, não se oferece vaga mínima nas escolas em que os cursistas



realizaram o curso de AH/SD. Em consequência desse apontamento, observam-se indicativos de uma prática isolada que leva não só a ações solitárias ou desarticuladas, como a um desconhecimento do próprio ambiente de trabalho. Assim, é necessário pensar em uma logística que consiga articular a demanda, oferta de curso sintonizado com o contexto, possibilitando a construção de planos estratégicos e do conhecimento científico e teórico, a partir da vivência e da prática, segundo a abordagem CCS. No entanto, se a Secretaria de Educação não pensar em uma articulação de inserção desses profissionais nos cargos, para que possam dar continuidade à sua prática e à sua atuação profissional ao aprendido com o seu plano estratégico, corre-se o risco de a formação ficar no vazio, como aconteceu com o REDEFOR AH/SD.

Nesse sentido, esses elementos objetivos, engendrados pelas condições de trabalho, atuam como determinantes das práticas educativas, em consonância com os apontamentos feitos pelos teóricos da formação docente sobre a necessidade de se atentar aos professores como sujeitos sociais, imersos em relações concretas de caráter econômico e de poder (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2016; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Desse modo, constata-se que a quase ou possível nulidade total desse profissional tangencia e reflete em praticamente todo o levantamento elencado pelo questionário, já se apresentando inicialmente, ao se evidenciar como são significativamente limitadas as práticas do SAPE, inviabilizando não somente as práticas ofertadas diretamente aos estudantes, mas também a interação dos professores da Educação Especial e os professores da sala regular, voltadas ao desenvolvimento da Superdotação.

Há, de fato, indicativos de que os professores regulares, em alguma medida, vêm lançando mão de algumas estratégias em prol do desenvolvimento dos estudantes com superdotação. Como já



salientado, os dados amostrais estatísticos, complementados com os relatos dos respondentes, sugerem que as poucas práticas existentes sejam engendradas especialmente pelos professores que cursaram o REDEFOR AH/SD e na dependência de eventuais disponibilidades e motivação própria dos sujeitos, como comprovam os excertos a seguir:

Nas unidades escolares que ministro aulas, somente eu fiz curso de especialização em AH/SD, mas infelizmente não trabalho como especialista, mas como professor regular. Quando algum colega me pedi alguma ajuda em relação a algum aluno procuro verificar se esse aluno apresenta características de AH/SD e passo atividades para auxiliar meu colega. Só posso fazer isso, porque não há abertura para outras ações.

E ainda:

Fiz o curso AH/SD da redefor e identifiquei alguns estudantes na escola onde trabalho, mas o excesso de atividades do meu cotidiano me impede de aprofundar o atendimento desses estudantes.

Observa-se, na fala desses participantes, que as ações desenvolvidas se referem à identificação de estudantes com superdotação. Esse ponto é importante, pois sugere que o desenvolvimento de habilidades e competências objetivadas no programa REDEFOR AH/SD foi contemplado. Conjectura-se ainda que, para além das disciplinas teóricas, as atividades de estágio, especialmente da disciplina D10 - Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, possa ter exercido um papel significativo na aquisição dos conhecimentos relativos a essa prática. Contudo, dada a falta de um espaço próprio de desenvolvimento, dentro da organização escolar, é notório como tais ações ocorrem em contexto informal, de maneira assistemática.

Há uma frequência constante, ao longo das questões de respondentes que informaram não saber se as práticas descritas ocorrem em seus locais de trabalho, desvelando aspectos de um



trabalho celular, atomizado e desarticulado e que afeta amplamente a situação educacional (GATTI, 2016; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001). Na esteira dessa discussão, assumimos que, por se tratar de docentes com formação em Educação Especial, era de se esperar que fossem procurados pelas escolas, caso alguma prática existisse, ou que delas tivessem procurado saber e, com isso, teriam um melhor nível de conhecimento sobre as ações educativas disponibilizadas no contexto escolar geral, embora tal clareza fosse a constatação da inexistência de práticas voltadas aos estudantes com superdotação.

Diante da ausência de professores especialistas em superdotação, associada a um trabalho da gestão pouco afeito a essa temática, mesmo quando favorável à inclusão, ganha peso a análise reiterada pela literatura (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, BAHIENSE, 2013; PÉREZ, 2004) de que a superdotação assume segundo plano, em relação aos demais PAEE. Inclusive, o seguinte relato deste participante sugere que isso acontece, mesmo justificado pelas instâncias superiores da esfera educacional, por meio da plenamente contestável “falta de demanda”:

O programa foi oferecido. Mas existe alguma escola da rede estadual de São Paulo com sala para AH/SD? E quando há o questionamento a resposta é: Não há demanda de alunos. Será que isso é verdade? E eu continuo me perguntando: Que país é esse? Onde o que importa são os números de professores capacitados. Não importando se eles irão ou não realmente trabalhar com as crianças e adolescentes. O que importa são números que podem ser mostrados em um simpósio qualquer em um lugar qualquer.

Tendo como principais ações as voltadas à conscientização – as quais, de certo modo, ainda fazem sentido num cenário que parece indicar a permanência da falta de reconhecimento por parte dos gestores, de que os estudantes demandam necessidades educativas especiais –, os contextos escolares remetem a práticas cristalizadas historicamente e atuando majoritariamente como um ambiente muito



mais propenso ao impedimento à mudança do que a sua colaboração, à luz do que frisam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) e Imbernón (2001), sobre como as dinâmicas entre os atores da educação, embaladas pelas relações de poder com as instâncias superiores, atuam como determinantes sobre quais mudanças estão autorizadas a se efetivarem.

Ante a secundarização, que se inicia pelas instâncias governamentais superiores, por meio da não disponibilização dos postos de professores especialistas em superdotação, no AEE, passando por gestões que não engendram um trabalho mais incisivo e terminando numa prática docente marcada pelo isolamento, clarifica-se o número inexpressivo de parcerias com outras instituições, com o objetivo de *aprimorar* as estratégias ou programas de desenvolvimento da superdotação. Tais parcerias poderiam trazer muitos benefícios para a área educacional, principalmente para os estudantes, os quais acabam por não desenvolver todo o seu potencial, por essa falta de entendimento dos gestores. Esse fator é estimulado pela própria Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Capítulo IV, Art 28 - IX -, quanto à adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015b).

Finalmente, um exercício imaginário que trace um paralelo entre o que Renzulli (2004, 2014) apregoa como necessário ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação, frente ao que se verifica ocorrer, no contexto da amostra obtida, permite uma compreensão do quanto se precisa caminhar, a fim de que tenhamos um atendimento minimamente adequado.



3.8 À guisa de conclusão

Aqui se desenvolveram, por meio do constructo contexto, as concepções acerca da superdotação, de forma que estas, em sua historicidade, foram analisadas em seus períodos míticos, psicométricos e contextualistas. Nesse percurso, evidenciou-se que a sistematização científica se consolida especialmente nas duas últimas etapas e que atualmente se compreende o fenômeno como multideterminado, cuja manifestação ultrapassa a inteligência enquanto *variável*, implicando esferas de cunho psicológico e ambientais que se articulam, conferindo inúmeras possibilidades de manifestação da superdotação, a qual, por sua vez, pode aparecer em áreas ou domínios específicos. Como efeito, amplia-se o que se entende por superdotação, reconhecendo-se que esta pode se manifestar numa parcela mais ampla do que anteriormente prevista, desvinculando-se de concepções mitológicas que hoje sabemos preconceituosas e elitistas (BAHIENSE, 2013; PEREZ, 2004; PISKE, 2013; RENZULLI, 2004).

Não obstante, esse mesmo avanço clarificou como os sujeitos que trazem indicativos de manifestar-se como superdotados demandam um conjunto de práticas educativas sistematizadas, articuladas e configuradas, em função de suas necessidades, sob pena de não apenas terem o seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, como enfrentarem outros problemas, podendo se evadir do contexto escolar ou apresentar comportamentos inadequados, atrapalhando a si mesmos e aos demais estudantes (BAHIENSE; ROSSETI, 2014; SPERONI, 2015). Assim, no cenário internacional, as pesquisas científicas culminam na exploração dos contextos escolares reais, criando metodologias de desenvolvimento capazes de beneficiar o desenvolvimento, quer dos estudantes com superdotação, quer dos demais, sendo Renzulli um dos pesquisadores que mais trouxe contribuição a esse aspecto, principalmente por meio do SEM (RENZULLI, 2004, 2014).



Contudo, especialmente no Brasil, ainda que parte significativa das pesquisas enveredem pelos aspectos mais fundamentais da área (PEREZ; FREITAS, 2014), constata-se um conjunto de dissonâncias entre os avanços promovidos no *contexto científico*, alçado nos ambientes acadêmicos, nos últimos anos, e as práticas de atendimento efetivamente realizadas no *contexto da educação escolar*, estando essa relação mediada pelas políticas públicas da inclusão, as quais, apesar de muitas vezes se alinharem com os postulados científicos, não se fazem cumprir no plano concreto.

Em face da constatação de que esses conhecimentos não chegam às práticas escolares, porque as formações iniciais não abordam a temática de maneira satisfatória, recorre-se à formação continuada como um meio de transpor esse conhecimento sistematizado aos ambientes escolares, especialmente pela transformação das práticas docentes, pelo pressuposto de que são eles que lidam com o efetivo processo formativo dos estudantes, através das práticas cotidianas, e de que suas concepções a respeito da superdotação estão no cerne de uma prática adequada (PÉREZ; FREITAS, 2014; RAGNI; COSTA, 2011).

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo analisar as possíveis relações entre os *contextos* de aprendizagem teórica da formação continuada e de atuação prática, nas unidades escolares, representados, respectivamente, pelos conhecimentos trabalhados no curso de formação continuada REDEFOR AH/SD, ofertado aos professores da Educação Básica da rede pública do estado de São Paulo, e as ações executadas por esses docentes, em seus espaços laborais, com base na abordagem CCS (SCHLÜNZEN et al., 2020). Para tal, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004) aplicada a três atividades realizadas durante o programa REDEFOR AH/SD, no ano de 2014, e, como *follow up* (acompanhamento), a aplicação de um questionário online sobre práticas educativas voltadas à inclusão dos



estudantes com superdotação, aberto a coleta de dados em setembro de 2017.

Entendendo a frequência ao curso REDEFOR AH/SD como o contexto teórico ou de aprendizagem, e o espaço laboral escolar, como o *contexto prático*, sendo este último o momento em que os conhecimentos trabalhados ao longo do processo formativo são mobilizados em práticas pedagógicas e, assim, se possa obter uma dimensão de como ou quanto essa junção foi capaz de constituir *saberes docentes* – ou seja, aquele conjunto de conhecimentos que permite ao professor não só compreender a situação de ensino, de maneira conceitual, lançando mão de práticas mais resolutivas, como também consciente do porquê pelo qual atua, conforme conceitua Tardif (2002) –, apresentamos a dissonância existente entre os espaços. Asseveram Schlünzen et al. (2020, p. 169): “De acordo com a proposta de vivenciar a abordagem CCS nos cursos, os dados dos estágios devem ser utilizados na elaboração do trabalho acadêmico, de maneira que os cursistas articulem a base teórica estudada com as reflexões e investigações realizadas no decorrer do curso sobre a própria prática e o contexto educacional no qual estava inserido.” Segundo os pesquisadores, foi possível constatar o sucesso dos cursos oferecidos, por meio do programa REDEFOR, verificando o grau de satisfação em torno de 90%, em todas as áreas. Na área de AH/S, houve apenas 3 desistências e 2 reprovas, no total de 99 cursistas concluintes, considerado um baixíssimo índice de evasão e reprova, para um curso nessa modalidade de formação.

O mote de tal discussão recai necessariamente sobre o dado de que nenhum docente da amostra obtida no levantamento feito pela aplicação do questionário opera efetivamente na Educação Especial. Em suma, esse dado é tão crucial, que não há como discutir genuinamente se os saberes formativos alicerçam e subsidiam as práticas dos cursistas, no contexto atual, pelo fato de que tal



análise tem como condição precípua que estes estejam vinculados oficialmente ao AEE, levando em conta que o programa REDEFOR AH/SD foi planejado e executado com vistas à preparação do docente para essa função (UNESP, 2013). Além disso, Schlünzen, Schlünzen Junior e Santos (2017, p. 84) afirmam: “Mediante el enfoque CCS, la UNESP ha buscado superar los límites de la transmisión de información, y ha alcanzado lo más íntimo del ser de aquel estudiante que, como cualquier otra persona, merece ser formado para que pueda desarrollarse su carácter, su personalidad, su competencia y habilidades.” Esse dado aponta para um cenário em que a temática da superdotação é tratada institucionalmente, pela Secretaria, como um elemento secundário dentro do contexto da inclusão e da Educação Especial, vislumbrando avanços lentos, principalmente quando retomamos o atendimento brasileiro destinado a essa população, em sua historicidade.

Assim, ainda que comparemos, no esteio desta discussão, aquilo que os docentes elencaram enquanto ações necessárias no contexto de atuação, bem como suas percepções sobre a realidade educativa e o estado motivacional que apresentaram, no contexto formativo, com os dados obtidos a respeito do contexto prático, há de se ter claramente que esse dado objetivo, forjado nas práticas institucionais, é o elemento determinante que engendra toda a dissonância seguinte. De outra forma, cairíamos no risco de penalizar sobremaneira formadores e cursistas, repetindo o lugar comum veiculado por várias instituições, as quais atribuem uma correlação direta entre os saberes disponibilizados aos docentes, as práticas por estes desenvolvidas e a qualidade da educação verificada (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2014; GATTI, 2016; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

No contexto da aprendizagem, os cursistas avançam na concepção de superdotação e compreendem que um ambiente com práticas enriquecidas traz vantagem a todos os estudantes; reconhecem ainda a própria prática formativa como direito legal. A



esse respeito, assinalam Rerch e Negrini (2019, p. 497): “Este aspecto contribuía para que sus representaciones sociales respecto a estos alumnos superen la simple comprensión de que la inclusión escolar se reduce a respetar las individualidades de estos alumnos, pues es necesario que se críen estrategias pedagógicas efectivas para que estos alumnos tengan su inclusión escolar efectuada.”

No contexto de trabalho, a despeito do reconhecimento das características e da aceitação da superdotação, o que se evidencia é que pouco daquilo que a literatura traz e daquilo que os cursistas apresentaram, ao longo das atividades, ocorre efetivamente. O ponto crucial é que, a partir da amostra coletada nos questionários, não parece haver indícios de que aconteçam trabalhos sistemáticos, os quais levem a cabo estratégias de identificação seguidas de procedimentos de aceleração e programas de enriquecimento voltados às áreas de interesse dos estudantes. Entretanto, o plano teórico já trazia alguns elementos, segundo os quais esse tipo de trabalho soava abstrato aos cursistas que não visualizavam ao certo como tais práticas poderiam ser alocadas ao regime de trabalho real das escolas.

No contexto de formação, a metodologia de trabalho colaborativo foi apresentada, embora, enquanto modelo teórico. Porém, como uma estratégia que, em seu contexto, se aplicada, viabilizaria a articulação entre o trabalho dos professores das salas regulares e da Educação Especial, contribuindo para que os espaços de trocas e articulação das habilidades representasse uma formação continuada em *lócus*, voltada ao desenvolvimento de estratégias educativas para a resolução dos problemas locais.

Contudo, os dados obtidos nos questionários mostram um trabalho marcado pelo isolamento docente, com poucas ações direcionadas ao desenvolvimento do estudante com superdotação, que, quando ocorrem (ou caso ocorram), se dão no contexto da própria disciplina ministrada pelo docente da sala regular e apenas



casualmente vinculadas aos interesses e habilidades dos estudantes. Isso demonstra a importância de que o processo de inclusão seja realizado por meio de um sistema que articula a demanda com a formação, em uma função que permitirá a articulação entre os pares, dentro da escola e fora dos seus muros, com instituições especializadas, com a saúde e a assistência social.

Associam-se a isto os indicativos obtidos ao longo das atividades desenvolvidas no *contexto formativo*, que se coadunavam na percepção dos cursistas de que muito das ações de inclusão dependiam da gestão, para iniciar o processo formativo e de articulação. Mesmo que essa função lhes seja uma atribuição escolar, é notório que nem sempre os gestores são propensos à inclusão ou dispõem de todos os elementos, inclusive teóricos, para que isso se realize (MANI, 2015). Logo, o ponto que se coloca é: como fazer com que a gestão passe a ser atuante, nos espaços onde ela não é.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo fica à mercê de toda uma gama de relações engendradas nos espaços escolares, para ocorrer, dependendo expressivamente de uma gestão que o articule, pois não há indícios de que os respondentes lancem mão de mobilizações coletivas para a conquista desse espaço, quando ele não é ofertado. Portanto, há a necessidade de identificar quais estratégias seriam necessárias para que, além da atuação dos gestores que gerem suas principais funções sobre os aspectos financeiros, administrativos, técnicos e pedagógicos, os docentes, tanto do AEE quanto da classe comum, consigam o processo colaborativo almejado.

Entretanto, durante a vivência no contexto formativo, os cursistas tomaram ciência do processo de educação dos estudantes com superdotação, ao vislumbrarem a dissonância entre os aspectos legais e os concretos, constatados majoritariamente pelas reflexões sobre suas próprias memórias e pelas pesquisas que examinaram, a fim de conhecer a realidade do atendimento em seus próprios campos



de trabalho. Verificaram que existe uma escassez de programas, e muitos dos existentes sofrem descontinuidade e carência de recursos, de sorte que a situação de invisibilidade e negligência em relação aos estudantes com superdotação, discutida pela literatura (BAHIENSE, 2013; NEGRINI, 2009), foi apurada de maneira prática, sendo foco de reflexões.

Não obstante, os excertos de caráter motivacional, apresentados ao longo das atividades realizadas no REDEFOR AH/SD, parecem ter-se resumido ao efeito catártico, cedendo espaço, nos relatos obtidos pela aplicação do questionário, a dizeres ressentidos, os quais denunciam uma situação de maneira crítica e fundamentada, inclusive, mas sem evidências de que se dispõe de medidas para superá-las. Com efeito, essas situações estão além do seu alcance, porque os recursos fornecidos pelos planos e ações, em termos de recursos e formações do MEC, devem ser solicitados pelo gestor, todavia, às vezes, não estão dentro de suas prioridades. No entanto, há de se pensar que, se a Secretaria pelo menos olhasse para a formação realizada pelo cursista e o alocasse para a função adequada, poderia envidar uma possibilidade para esse profissional ser um apoio para o gestor, em benefício da realização das articulações para parcerias e desenvolvimento de trabalhos colaborativos e efetivos.

O que se conclui é que essas práticas docentes não demandam apenas formações teóricas e práticas, podendo acontecer com uma excelente abordagem formativa. Porém, é preciso refletir que a aquisição de saberes, desvinculada das estruturas organizacionais adequadas à sua aplicação e da disponibilização de recursos materiais, pouco pode fazer e, ainda assim, às custas de sacrifícios. Esse dado importa, à medida que problematiza as ideias de conscientização ou mitologização da superdotação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ, 2004), trazendo elementos enriquecedores a indicar que, se as relações e condições de trabalho no contexto educacional não forem propícias,



conquanto os dizeres dos docentes possam estar em consonância com a literatura, as práticas reproduzirão justamente o que a ciência diz que não deve ocorrer.

Portanto, muito mais do que as concepções determinando as práticas, são as práticas, em seu contexto concreto, de relações de poder, espaço para a atuação e recursos disponíveis, que parecem determinar as concepções. Em termos de mobilização, como exemplifica Renzulli (2004, 2014), o desenvolvimento da superdotação pressupõe programas elaborados de enriquecimento (que, por sua vez, exigem recursos, espaços e tempo), devendo entrar na pauta, conjuntamente ao preparo dos docentes, o investimento à estrutura de trabalho necessária.

Ultrapassando as possibilidades de inferências permitidas pelo número reduzido da amostra e, portanto, adentrando numa reflexão de caráter mais especulativo, pautada na asserção de que os dados da amostra possam refletir uma realidade mais ampla, conjecturamos que, dentre as implicações possíveis, é passível admitir, por um lado, que a repetição dessas características talvez redunde em alguma melhora, nos índices relacionados ao cenário da educação, já que, como salientam Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada, via de regra, faz evoluir os conhecimentos dos docentes, inclusive porque muitas vezes atua nos espaços lacunares deixados pelas formações iniciais. Em certo sentido, a análise dos autores também aqui se aplica, quando se consideram os excertos obtidos durante o desenvolvimento das atividades REDEFOR AH/SD, que indicavam a temática da superdotação encarada num prisma de completa novidade, levando os cursistas à reflexão sobre a atuação com as pessoas com AH/SD, no seu contexto. Cabe ainda a análise de que alguns respondentes do questionário informaram realizar algumas ações, as quais, ainda que incipientes, redundam ao menos num maior nível de identificação dos estudantes com superdotação.



A problematização de tais aspectos recai sobre o ponto de que se é só isso que se espera, ao se fomentar um curso com as dimensões abarcadas pelo REDEFOR AH/SD. Em caso afirmativo, o que se evidencia é que as forças externas, de caráter econômico pautadas no gerencialismo e na educação vista pela esfera governamental como um gasto e que deve ser submetida a uma rigorosa austeridade, constituem um fator determinante para as práticas desenvolvidas no contexto escolar da amostra obtida. Nesse sentido, visualiza-se que existe um projeto de escola engendrado pelas forças econômicas e políticas, de modo que, apesar de, no plano discursivo, recorrer reiteradamente à *necessidade de aprimorar a qualidade da educação*, no plano concreto, as ações se dissipam onde os resultados que interessam se referem apenas a números que acenem, aos mecanismos internacionais de crédito, que suas propostas estão em desenvolvimento (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; GALINDO; INFORSATO, 2016).

Há ainda que se considerar que esse mau uso dos saberes tem seus efeitos, na esfera motivacional do professor, o qual percebe que seu esforço formativo é subaproveitado (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2016). Ora, como enfatiza Imbernón (2001), os aprendizados necessitam tempo para serem postos em prática, refletidos e transformados em um saber próprio daquele que ensina. A não existência desse espaço para colocar em prática os saberes aprendidos ou adaptação tende a levar ao retorno às condutas pedagógicas já cristalizadas, fazendo com que os próprios docentes, outrora empolgados, se tornem os mais céticos no que diz respeito à novas propostas de transformação da educação. Ou seja, a subvalorização dos saberes docentes, que é, como visto, iniciada numa política institucional, tem um efeito na prática cotidiana (GATTI, 2016).

A superação da situação apresentada passa necessariamente pela consolidação do AEE voltado aos estudantes com superdotação, tendo os recursos necessários e os professores especialistas



contratados, porque a existência da demanda é certa e, ao menos no espaço amostral obtido, a disponibilidade de docentes formados para tal função também existe. Nesse movimento, é importante frisar sua articulação à necessidade de fortalecer, na esfera civil, o movimento inclusivo, pois não se trata de contrapor os estudantes PAEE, fazendo com que disputem recursos, mas que a educação receba o investimento necessário e bem planejado, a fim de que seja efetivamente de qualidade e tenha continuidade no campo de atuação, a partir do processo formativo.

Em consonância, os processos de formação continuada devem ser ampliados, de preferência aqueles que tomem a escola como lócus de desenvolvimento, de modo que possam envolver gestores e professores que compartilham o mesmo espaço laboral e, assim, favorecer as ações conjuntas e articuladas, conforme defendido no contexto da formação REDEFOR AH/SD, utilizando-se da abordagem CCS. É importante que as formações conduzam para a reflexão em relação às condições de trabalho docente, para que, dessa forma, se possa, no mínimo, exercer uma análise mais acurada e crítica dos dados obtidos em avaliações governamentais, especialmente aquelas que, implícita ou explicitamente, responsabilizam os agentes educacionais por aquilo cujo alcance lhes escapa. Uma outra ação que pode favorecer a possibilidade de continuidade do processo formativo consiste em uma orientação e acompanhamento junto às Secretarias parceiras, a fim de que se reflita sobre uma logística para que os cursistas tenham espaço de atuação e desenvolvimento dos saberes ensinados e aprendidos.

Diante disso e de maneira mais pontual, como exemplo, sugerimos fortemente que programas de formação continuada de grandes dimensões, como o REDEFOR AH/SD, possam contemplar, já em suas estruturas, uma formação escolar em serviço, com estratégias de acompanhamento (*follow up*) e assessoria, especialmente aquelas



que puderem colocar o educador-cursista num papel ativo. Acreditamos que, assim, seja possível obter um feedback contínuo sobre como e quais saberes trabalhados em contexto formativo são apropriados pelos cursistas, de modo a balizarem suas práticas, reconhecendo e valorizando as inovações pedagógicas produzidas, identificando e diferenciando o papel das variáveis relacionadas ao processo formativo em si, as condições de atuação docente em sentido de carreira profissional propriamente dita e características contextuais e específicas do ambiente de atuação, como papel e nível de apoio da gestão e recursos disponíveis.

Com tais dados em mãos, facilita-se que o alcance das ações e responsabilidades dos agentes e instituições envolvidos seja claramente estabelecido, viabilizando-se que trabalhos de assessoria e de caráter mais pontual possam ser engendrados, instaurando a articulação entre os saberes universitários e a formação em *lócus*, fomentando a ampliação e compartilhamento dos saberes com os outros agentes educacionais (de cuja tarefa os professores constituem o pivô), distinguindo-se ainda daquilo que é dever das esferas governamentais e demandando que estas atuem naquilo que lhes concerne. Esse movimento traz o potencial de ensinar, no que tange às instituições formadoras, novas pesquisas, metodologias de trabalho e readequação dos objetivos dos cursos ofertados. Quanto às unidades escolares, favorece a construção de saberes que esteja em consonância com seus reais desafios. No conjunto, contribui para que qualidade da educação se torne mais consistente, para além dos espaços discursivos e formativos.

Por fim, vale retomar que a educação é uma construção social e condicionada historicamente, assim como o desenvolvimento da perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, é um espaço de embate e que exige a participação conjunta. Quando a colocamos no prisma histó-



rico, evidenciamos que as conquistas realizadas demandaram ações conjuntas e constantes, sem as quais estaríamos diante de um cenário muito menos favorável (GATTI, 2016; MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).



REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n. 2, p. 971-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, M. G. S. P. Novas tecnologias de informação e comunicação – TICs versus desigualdades sociais no Brasil: possibilidades e obstáculos para o acesso à informação. In: *JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, IV., 2009. São Luís do Maranhão. Anais [...] São Luís, UFMA, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/271/3/novas%20tecnologias%20de%20informacao%20e%20comunicacao_tics.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, K. A. G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, edição especial, n. 4, p. 129-148, 2014.

ALVARADO-PRADA, L. F.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, S. G. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. 205f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. A dotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.



ANTIPOFF, H. O problema do bem-dotado no meio rural. In: CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff – *Textos escolhidos*, pp. 253-266. Casa do Psicólogo: Brasília, 2002.

ARANTES, D. R. B. *Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner*. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

BAHIENSE, T. R. S. *Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação e Prática Docente*. 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun., 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3, ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. *Revista de Psicologia da Criança*, Lisboa, n. 4, p. 95-108, 2011.

BRASIL. CNE. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. CNE. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015a, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994a.

BRASIL. *Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 1999, Seção 1, p. 4.

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 e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005a, seção 1, p. 1.



BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009, Seção 1, p. 3.*

BRASIL. *Decreto nº 7.611*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.*

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.*

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.*

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.*

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, p. 1.*

Brasil. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Lei do Piso Salarial. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 set. 2008b, Seção 1, p. 1.*

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015b. Seção 1, p. 2.*

BRASIL. *Lei 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. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015c. Seção 1, p. 1.*

BRASIL. MEC. *Plano Nacional da Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994b.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional da Educação Especial*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008c.

BRASIL. MEC. *Secretaria da Educação Básica*. Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2005b.



BUENO, J. L. P.; GOMES, M. A. O. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. *Revista Cocar Belém*, v. 5, n. 10, p. 53-64, jul./dez. 2011.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Revista Texto e Contexto Enfermagem*, n. 15, v. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

COELHO, A. A. S. *O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades superdotação: percepções docentes*. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

COSTA, M. T. *A invisibilidade do aluno superdotado: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer*. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *Avaliação: revista da avaliação da educação do ensino superior*, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, V. A. B. E.; BRERO, D. R. B. A.; RONDINI, C. A. Estudantes superdotados matriculados no estado de São Paulo: dados censitários e as contribuições da universidade In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, VII. Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo, 2019, Bauru, SP: Anais [...] Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2019. v.1. p.1-8. Disponível em: <http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/index.php?t=TC2019152722889#>. Acesso em: 08 abr. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Madrid: Pirâmide, 2000.

FERREIRA, M. V. *Educação a distância (EaD) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs): uma análise introdutória*. 2011. Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0601.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.



FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112. jul./set. 2000.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 86, n. 23, p. 231-257, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148010>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GODOY, S. A. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, L. I. A.; ASSUNÇÃO, J. R. Educação a distância: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 9., 2016.. Anais [...] v. 9, n. 1. p. 1-11, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2120/699>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, mar. 2012.

HERGENHAHN, B. R. *An Introduction to the History of Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Diretoria de Estatísticas Educacionais*. Resultados do Censo de Educação Básica. Brasília: INEP, 2016.

MANI, E. M. J. Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. 2015. 176f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.



MANSO, R. S. A. *Concepções e Mitos sobre Superdotação: O que pensam os professores de crianças pequenas?* 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MARLAND, S. P. *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.* Washington, DC: Government Printing Office, 1972.

MARQUES, C. R. *Programas de Atendimento em Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de pedagogia da UNESP. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, VIII., 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-011.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARTINS, C.; MANGAN, P. K. V. Estratégias Institucionais de Formação Continuada Docente: um estudo de caso em Educação a Distância. *Revista Educação Online*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2015.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTA, F. A. B. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. *Atos de pesquisa em educação.* v. 4, n. 2, p. 206-219, maio/ago. 2009.

NEGRINI, T. *A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/ superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas.* 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.



OLIVEIRA, A. P. F. M.; MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação. Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade. *Naviraí*, v.1, n.2, p. 1-12, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, E. P. L. Alunos Sobredotados: A Aceleração Escolar como resposta educativa. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

OLIVEIRA, F. Eugenia: do Pensamento à Prática. p. 63-69. In: OLIVEIRA, F. *Saúde da População Negra*. Brasil, 2001.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.

PÉREZ, S. G. B. *Gasparzinho vai à escola*: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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 ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 3, p. 01-15, 2018.

PISKE, F. H. R. *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (ah/sd) no contexto escolar*: contribuições a partir de Vygotsky. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C. Possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Periferia: Educação Cultura & Comunicação*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017.



POCINHO, M. Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico em intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

RAGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: História e exclusão. *Revista Educação UnG*, Guarulhos, v. 6, n. 2, 2011.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/ superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 22 mar. 2020.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, v. 18, p. 15-39. 2003.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENZULLI, J. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2 dez. 2019.

SANTOS, E. O.; BATISTA NETO, J. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. *Revista Multidisciplinar Pey Kêyo Científico*, v. 1, n. 1, 2015.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/ superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2627-2648, 2020. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/6174>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SARTORI, D. V. B.; BERMEJO, L. J.; TANAKA, E. Z.; SANTOS CRUZ, J. A. CAPETTI, L.; FERREIRA, L. R. Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 862-883, 2017.



SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de História e Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, 2009.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. Enfoque construcionista, contextualizado y significativo: entornos educativos inclusivos en la era digital. In: QUINTANA, J.; APARICIO, Ó. Y. (org.). *Temas emergentes en Educación*. 1. ed. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2017.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. *Práticas Pedagógicas do Professor: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A genesis da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE*, XII., 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122_11263.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

SPERONI, K. S. A arte de “fazer ver” o “superdotado” como uma forma de garantia de direitos. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, v. 5, n. 1, 2015.

SYTSMA, R. E. The Schoolwide enrichment model around the world: an overview of component applications in five countries. *Gifted Education International*. v. 18, p. 58-66, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.



UNESP. Manual do Cursista: Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação. *REDEFOR Educação Especial e Inclusiva*. São Paulo: UNESP, 2014.

UNESP. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Rede São Paulo de Formação Docente. *Manual do Cursista: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PROGRAD*; coordenação Eduardo Kokubun. São Paulo: UNESP, 2013.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o Primado das influências externas. In: VOSGERAU, D. S. R.; ENS, R. T.; CASTELEINS, V. L. (org.). *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VIII: formação de professores (edição internacional)*; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, III., Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p12/anais.html?tipo=2&-=>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



SOBRE OS AUTORES

Alexandre Gonzaga dos Anjos

Possui graduação em História pela Faculdade de Educação São Luís (2008), graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015) e mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Têm experiência como psicólogo clínico, supervisor clínico, docente da educação básica e também do ensino superior em cursos de graduação e aperfeiçoamento em psicologia. Atualmente é doutorando da Pós-graduação em Psicobiologia da FFCLRP/USP.

<https://orcid.org/0000-0001-9197-8466>

Contato: a.gonzaga@hotmail.com

Carina Alexandra Rondini

Graduada em Bacharelado em Matemática e Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-doutoral em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde pela FAMERP. Professora Assistente Doutor junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - IBILCE - Campus de São José do Rio Preto. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP Bauru), linha de pesquisa - aprendizagem e ensino, e Professora Permanente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), linha de pesquisa - Tecnologias, Diversidades e Culturas.

<https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

Contato: carina.rondini@unesp.br



Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1985), Especialização em Ciência da Computação pela Universidade de São Paulo em São Carlos – USP/São Carlos (1987), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2000). É Livre-Docente em: “Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva”; pela UNESP (2015). Líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). Atualmente é professora adjunta voluntária na UNESP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECADI/MEC (2011) e Coordenadora adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/Unesp) (2011-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Abordagem CCS, Educação Especial e Inclusiva e Educação a Distância.

<https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>



ÍNDICE REMISSIVO

A

ações pedagógicas 59
 adaptação social 131
 administração 31
 alunos 14, 50, 55, 69, 103, 106, 124, 132, 133, 134, 135, 136, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 176, 185, 191, 207, 210, 211
 analfabetismo 99
 analfabetismo digital 99
 aprendizagens 37, 66, 82, 111, 117, 119, 146, 147, 148, 155, 163

B

bem-estar social 97

C

capacidade cognitiva 47
 capitalista 97, 98
 carreira 44, 69, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 87, 174, 203
 cidadania 16, 97
 classe socioeconômica 35
 cognitivo 38, 64, 131, 133, 138, 193
 comunidade escolar 122, 123, 125, 136, 150, 153, 154, 158, 160, 161, 175, 181, 184
 contexto 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 39, 43, 45, 50, 54, 57, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 95, 99, 100, 109, 112, 116, 117, 121, 122, 125, 128, 131, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 161, 162, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 211, 212

corpo docente 14, 159, 180
 crença 39
 criatividade 40, 46, 47, 49, 52, 192, 210
 curricular 15, 44, 45, 53, 134, 143, 145, 159, 160, 179

D

direitos 15, 59, 97, 124, 157, 160, 161, 162, 163, 182, 185, 213
 disciplinas 12, 49, 57, 65, 72, 103, 105, 117, 132, 134, 143, 190
 docente 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 43, 54, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 98, 101, 125, 137, 152, 157, 159, 171, 174, 180, 182, 187, 189, 192, 195, 196, 197, 202, 203, 205, 209, 212, 214, 215
 documentos legislativos 97

E

econômico 40, 69, 73, 76, 96, 97, 100, 189, 201
 educação 13, 15, 22, 23, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 112, 124, 125, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 154, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 192, 194, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 215
 Educação Básica 19, 20, 22, 70, 86, 88, 93, 98, 174, 194, 206, 207, 209
 Educação Especial 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 52, 53, 55, 56, 94, 102, 104, 109, 117, 134, 146, 147, 172, 173, 174, 189, 191,



195, 196, 197, 206, 207, 209, 210, 211,
212, 214, 215, 216
Educação Superior 20
educadores 14, 55, 66, 89, 103, 106, 209
ensino 15, 16, 20, 21, 27, 31, 43, 53, 57,
63, 68, 70, 74, 75, 79, 80, 84, 85, 91, 93,
94, 98, 99, 101, 102, 106, 134, 135, 137,
144, 145, 151, 154, 159, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 178, 180, 181, 187, 195,
207, 208, 209, 215
ensino fundamental 31
escola pública 98
escolas 11, 14, 21, 27, 43, 52, 53, 54, 58,
69, 81, 105, 117, 125, 136, 145, 147, 151,
158, 161, 165, 166, 167, 169, 170, 176,
181, 184, 186, 187, 188, 191, 197
ética 16, 167
exclusão 90, 96, 99, 100, 162, 163, 212

F

formação 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22,
23, 26, 27, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63,
64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89,
90, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 105, 110,
123, 124, 131, 135, 136, 137, 152, 159,
160, 166, 167, 169, 174, 183, 189, 191,
194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203,
205, 206, 208, 209, 212, 213, 214
Formação Continuada 61, 69, 70, 78, 83,
85, 87, 89, 93, 174, 207, 210
formação docente 16, 19, 22, 26, 27, 54,
62, 71, 72, 73, 75, 80, 82, 85, 89, 90, 98,
101, 189, 212, 214

G

geopolítica 40
grupos minoritários 97, 105

H

habilidades 13, 15, 17, 31, 32, 33, 37, 45,
46, 48, 50, 52, 54, 90, 94, 105, 106, 111,

123, 124, 133, 134, 136, 145, 168, 169,
190, 192, 196, 197, 198, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212
hegemonia 98

I

incentivo 44, 66, 179
indivíduo 41, 162
intelectual 12, 13, 16, 33, 35, 36, 37, 38,
44, 52, 54, 87, 103, 131, 143, 168, 211
inteligência 19, 29, 34, 35, 36, 38, 39, 40,
41, 55, 193
Inteligência Mental 36
interação 25, 44, 47, 48, 64, 68, 91, 92, 96,
109, 112, 115, 123, 143, 160, 169, 174,
181, 189

L

LDBEN 16
legislação 16, 52, 55, 58, 82, 83, 106, 139,
141, 158, 160, 167
lei 53, 59, 89, 182
Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional 16, 207
liberdade 16, 32, 33, 77, 113
lógica 32, 46, 49, 67, 77, 79, 83, 97

M

MEC 52, 84, 85, 87, 88, 91, 136, 199, 207,
209, 216

N

neoliberalismo 97
nível médio 31

P

PAEE 18, 21, 52, 53, 56, 57, 88, 123, 158,
168, 171, 185, 191, 202
personalidade 36, 41, 47, 48
pluralidade 41
poder 18, 32, 67, 69, 76, 96, 97, 99, 138,
189, 192, 200



política 80, 81, 95, 159, 166, 174, 201
políticas 14, 21, 23, 39, 40, 42, 54, 55, 56,
66, 69, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 89,
90, 95, 96, 97, 98, 101, 117, 147, 174, 188,
194, 201, 209

políticas de austeridade 97

Políticas Públicas 56, 70, 87, 104, 119,
147, 148, 209, 211

processos formativos 14, 87, 95, 96

professores 11, 12, 13, 15, 16, 18, 21, 22,
23, 25, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 91,
93, 94, 95, 98, 99, 102, 105, 106, 109, 110,
112, 117, 122, 123, 124, 125, 132, 133,
134, 135, 136, 138, 143, 144, 147, 148,
151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 161,
163, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 194, 197, 201, 202, 203, 205,
206, 208, 209, 210, 212, 213, 214

profissional 16, 36, 37, 44, 62, 63, 65, 66,
74, 79, 84, 85, 124, 125, 137, 159, 167,
173, 176, 189, 199, 203, 209, 213

Q

QI 29, 36, 37, 41, 45

qualificação 16, 76, 77, 174, 212

Quoeficiente de Inteligência 36

R

rede social 100

reformas educativas 64, 69, 72

relações de poder 18, 192, 200

S

saúde psíquica 131

servidores 11

social 15, 16, 18, 20, 30, 31, 32, 33, 38,
39, 46, 64, 65, 69, 71, 76, 79, 82, 83, 97,
98, 99, 100, 122, 131, 133, 139, 157, 162,
163, 170, 198, 203

sociedade 15, 16, 17, 20, 31, 34, 40, 41,
55, 64, 65, 70, 75, 76, 77, 83, 85, 86, 90,
92, 97, 99, 100, 101, 124, 154, 158, 160,
211

sociopolíticas 69

software IRAMUTEQ 26, 114, 115, 119, 208

subculturas 67

subjetividade 18

superdotação 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22,
23, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 102, 103,
105, 106, 111, 112, 113, 122, 123, 124,
125, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138,
139, 141, 143, 144, 145, 168, 169, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182,
183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

survey 23, 25, 26, 112

T

tecnologia 12, 32, 91, 97, 100, 101

testes de inteligência 29, 39

trabalho 12, 15, 16, 19, 22, 23, 24, 26, 27,
39, 41, 42, 52, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 71,
73, 74, 76, 79, 80, 85, 86, 88, 89, 93, 94,
97, 105, 110, 115, 117, 128, 131, 132, 133,
134, 135, 137, 138, 139, 145, 147, 150,
151, 153, 155, 158, 159, 160, 163, 165,
166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175,
176, 178, 179, 180, 182, 183, 189, 190,
191, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200,
202, 203, 205, 212

transversal 42, 52

U

universalização 84, 97

universitários 72, 74, 75, 79, 186, 203

V

vida coletiva 16



Alexandre Gonzaga dos Anjos
Carina Alexandra Rondini
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen



SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

(com)textos em análise

www.pimentacultural.com

