

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 16/02/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISSONÂNCIA ENTRE CONTEXTOS

ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS

BAURU

2018

ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISSONÂNCIA ENTRE CONTEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carina Alexandra Rondini

BAURU

2018

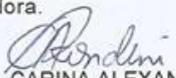
Anjos, Alexandre Gonzaga dos.
Formação Continuada de Professores em Altas
Habilidades/Superdotação: Uma dissonância entre
contextos / Alexandre Gonzaga dos Anjos, 2018
178 f.

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 16 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciência da Computação e Estatística / UNESP/Campus de São José do Rio Preto, Profa. Dra. ALESSANDRA DE MORAIS do(a) Departamento de Educação / UNESP/Campus de Marília, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS, intitulada "**Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos**". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI


Profa. Dra. ALESSANDRA DE MORAIS


Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Dedico este trabalho àqueles que fizeram, fazem e farão do ato de ensinar um ofício, um afeto e um fim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai. Apoio fundamental em minha vida. Muitas vezes compreendeu, ainda que sem entender; e em outras tantas entendeu, ainda que sem compreender. Pessoa extraordinária que não se cansa de ensinar e aprender; proprietário de um carisma e serenidade que tornam sua companhia uma espécie de abraço capaz de acolher a qualquer um que se aproxime.

Agradeço à Carina, minha orientadora, que não mediu esforços para que esse trabalho não só fosse realizado da melhor forma possível, como propiciou que a caminhada fosse mais tranquila por refletir genuína e conjuntamente, direcionar sem impor e ensinar ao corrigir.

Às professoras Vera e Alessandra, agradeço por terem aceitado prontamente os convites para participação das bancas e pela acuidade, dedicação e disposição com que arguíram esta dissertação, redundando em contribuições valiosíssimas.

Agradeço a todos os meus amigos. Especialmente ao Sidão (Sidnei), pelas conversas despreocupadas, descontraídas e ao mesmo tempo inconfundíveis e articuladas, que sempre me ajudam a espairecer. Ao Gustavo, pelas conversas aprofundadas que vão da trivialidade da existência à complexidade do dia a dia. Ao Lucas, companheiro de pós, pelas inestimáveis ajudas disponibilizadas e pelas angustias divididas. Ao Tato (Taiguara), por ser um sobrinho com jeito de irmão. Ao saudoso Rafael Moro (*in memoriam*), pessoa de inteligência extrema e demasiada humanidade que tive o privilégio de conhecer, cujas lembranças embalaram as reflexões deste trabalho.

Finalmente, agradeço a todos os professores que participaram desta pesquisa com a esperança e pretensão de que o empréstimo que fiz de suas falas se reverta em contribuições à educação.

ANJOS, Alexandre Gonzaga. **Formação Continuada de Professores em Altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

RESUMO

Diante de um atendimento tão deficitário destinado aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), os docentes são focalizados, pois são estes os principais agentes encarregados do desenvolvimento educativo dos estudantes. Requisita-se a formação continuada como o meio responsável 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 lidarem com a inclusão destes estudantes. Contudo, pesquisadores voltados à formação de professores vêm alertando sobre a importância de que se conheça o que a formação continuada pode realmente fazer pelas transformações educativas sob a pena de responsabilizar a ela e aos agentes educacionais envolvidos por transformações que requerem mudanças estruturais de ordem externas ao contexto escolar, permanecendo camuflados outros fatores que exercem igual ou maior influência na realidade educativa. Ao se inserir neste campo relacional entre a educação dispensada ao estudante com superdotação e a formação docente continuada, este trabalho elenca como problema de pesquisa: que práticas voltadas aos estudantes com superdotação, apresentadas num curso de formação continuada, são concretizadas no contexto educacional? Assim, assume como objetivo geral compreender a relação estabelecida pelos professores que cursaram o programa de formação continuada REDEFOR AH/SD com os conhecimentos trabalhados e qual o papel que estes conhecimentos/saberes passaram a desempenhar nas práticas docentes. Para tal finalidade este estudo se desenvolveu no formato de pesquisa qualitativa/quantitativa de cunho descritivo com delineamentos documental e *survey online*. Participaram deste estudo 96 professores da educação básica vinculados à SEE-SP que cursaram o programa de formação continuada REDEFOR AH/SD destinado a preparar docentes para o trabalhar no Atendimento Educacional Especializado com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Três atividades desenvolvidas durante a formação foram submetidas à análise de conteúdo a fim de reconhecer a relação estabelecida entre os cursistas e os saberes trabalhados na formação continuada; um questionário *online* sobre práticas voltadas à estudantes com altas habilidades/superdotação foi elaborado a fim de reconhecer quais ações foram efetivadas nas escolas que atuam os cursistas. Os dados obtidos indicam que no contexto de aprendizagem promovido pela formação continuada, a despeito do teor de novidade que a temática tenha se apresentado em vários momentos, os docentes se sensibilizaram para a educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, se alinhando as concepções científicas de superdotação, salientando a necessidade de práticas articuladas e sistemáticas voltadas ao desenvolvimento destes estudantes bem como reconhecendo os aspectos legais mais pertinentes; compreenderam aspectos importantes da realidade educacional do atendimento voltado a este público da educação especial e refletiram sobre as suas vivências relacionadas a inclusão. O contexto prático revelado pela amostra de 21 respondentes ao questionário evidenciou que o atendimento voltado a estes estudantes permanece incipiente, com poucas e assistemáticas ações desenvolvidas para a maior parte da amostra. Teve peso decisivo nesta dissonância entre os contextos o fato de que, dentre os participantes, nenhum encontra-se como professor especialista em altas habilidades/superdotação atuando no Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Formação Continuada; Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial

ANJOS, Alexandre Gonzaga. **Formação Continuada de Professores em Altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ABSTRACT

By visualizing such a deficient attendance for students with high abilities/giftedness, the teachers are focused, since these are the main agents in charge of the educational development of the students. Continuing education is required as the responsible means of promoting already-in-service teachers, apprehending scientific and legal knowledge so that they can transform knowledge and teaching practices, making them able to deal with the inclusion of these students. However, researchers focused on teacher education have warned about the importance of knowing what continuing education can actually do for educational transformations, under the penalty of making it and educational agents involved in transformations that require structural changes of order external to in the school context, other factors that have an equal or greater influence on the educational reality remain hidden. When entering into this relational field between the education given to the student with giftedness and the continuing teacher formation, this work elates as a research problem: which practices aimed at students with giftedness, presented in a course of continuing education, are concretized in the educational context? Thus, the general objective is to understand the relationship established by the teachers who attended the continuing training program REDEFOR AH / SD with the knowledges studied and what role these knowledges began to play in teaching practices. For this purpose, this study was developed in a descriptive qualitative / quantitative research format with documentary delineations and online survey. Ninety-six primary education teachers linked to the SEE-SP who attended the continuing education program REDEFOR AH / SD to prepare teachers to work in the Specialized Educational Attendance of students with High Abilities / Giftedness participated in this study. Three activities developed during the training were submitted to content analysis in order to recognize the relationship established between the trainees and the knowledge worked in the continuing formation; an online questionnaire on practices aimed at students with high abilities / giftedness was elaborated in order to recognize which actions were carried out in the schools that the students attend. The data obtained indicate that in the context of learning promoted by continuing education, in spite of the novelty content that the theme has been presented at various times, teachers are sensitized to the education of students with high abilities, aligning the scientific conceptions of emphasizing the need for articulated and systematic practices aimed at the development of these students as well as recognizing the most pertinent legal aspects; understood important aspects of the educational reality of the care given to this public of special education and reflected on their experiences related to inclusion. The practical context revealed by the sample of 21 who answered the questionnaire showed that the attendance to these students remains incipient, with few and unsystematic actions developed in most of the realities of the sample. There was decisive weight in this dissonance between the contexts of the fact that there is no expert teacher in high abilities acting in the Specialized Educational Service for the most part the realities of the sample.

Keywords: Continuing Education; High Abilities / Giftedness; Special education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis de Renzulli.....	33
Figura 2	Modelo de formatação de Corpus para análise no software IRAMUTEQ.....	90
Figura 3	Modelo da estruturação da apresentação dos resultados.....	97
Figura 4	Dendrograma <i>Corpus</i> Escolarização.....	100
Figura 5	Dendrograma <i>Corpus</i> Função das parcerias.....	106
Figura 6	Dendrograma <i>Corpus</i> Análise da Situação.....	116
Figura 7	Dendrograma <i>Corpus</i> Gestão Democrática.....	123
Figura 8	Dendrograma <i>Corpus</i> Educação Inclusiva.....	129
Figura 9	Dendrograma <i>Corpus</i> Ação Articulada.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trabalhos destinados a Formação Docente.....	72
Tabela 2	Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores..	73
Tabela 3	Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores..	74
Tabela 4	Práticas voltadas aos estudantes com Superdotação e agentes institucionais.....	94
Tabela 5	Práticas relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva.....	95
Tabela 6	Práticas e agentes interinstitucionais.....	95
Tabela 7	Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade 1.....	99
Tabela 8	Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade 2.....	115
Tabela 9	Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade EP7.....	122
Tabela 10	Atuação dos professores especialistas em superdotação.....	143
Tabela 11	Atuação dos professores da sala regular.....	145
Tabela 12	Interação entre professores do ensino regular e especialistas.....	146
Tabela 13	Ações desenvolvidas na/pela escola.....	148
Tabela 14	Ações desenvolvidas pela equipe gestora.....	149
Tabela 15	Obstáculos à Inclusão no contexto escolar.....	150
Tabela 16	Parecerias estabelecidas com centros Universitários.....	151
Tabela 17	Parcerias com núcleos de atendimento.....	151
Tabela 18	Parcerias desenvolvidas com empresas.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidade/Superdotação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

EaD – Educação a Distância

FC – Formação Continuada

IES – Instituição de Ensino Superior

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente

SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SEE-SP – Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo

SEM - Schoolwide Enrichment Model (Modelo de Enriquecimento Escolar)

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

ST – Segmentos de texto

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 - Superdotação: Entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado	20
1.1. A compreensão do Fenômeno	20
1.1.2. Primeiro Período: A Etapa Mítica.....	20
1.1.3. Segundo Período: A Etapa Psicométrica.....	23
1.1.4. Terceiro período: Etapa dos Talentos.....	27
1.2. O atendimento Ofertado	36
Capítulo 2 - Formação Docente Continuada: A solução e seus problemas	43
2.1. Contexto Internacional	48
2.2. Contexto Brasileiro	55
2.2.1. A inserção das TICs e a EaD no contexto educacional brasileiro.....	62
2.2.2. A produção acadêmica em Formação Continuada.....	69
2.3. O Programa REDEFOR	75
Capítulo 3 – Método	80
3.1. Participantes	82
3.2. Instrumentos e Materiais	84
3.3. Procedimento de Coleta de Dados	84
3.3.1. Coleta de Dados da Etapa 1.....	84
3.3.2. Coleta de Dados da Etapa 2.....	84
3.4. Procedimento de Análise de Dados	85
3.4.1. Procedimentos de Análise de Dados da Etapa 1.....	86
3.4.2. Procedimentos de Análise de Dados da Etapa 2.....	92
3.5. Aspectos Éticos	94
Capítulo 4 - Resultados e Discussões	95
4.1. Resultados e Discussão da Etapa 1	96
4.1.2. Atividade 1- Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.	97
4.1.2. Atividade 2 – Legislação Sobre Altas Habilidades/Superdotação.....	114
4.1.3. Atividade EP7 – Memória: minhas aprendizagens até o momento.....	119
4.2. Resultados e discussão da Etapa 2	139
4.2.2. Situação profissional.....	139

4.2.3. Práticas docentes.....	141
4.2.4. Gestão e Práticas Institucionais.....	145
4.2.5. Parcerias Institucionais.....	148
4.2.6. Discussão Geral da Etapa 2.....	151
4.3. Discussão Final.....	154
4.3.1. Limitações da pesquisa e perspectivas futuras de trabalho.....	159
5. Referências.....	161
6. Apêndices.....	169

Apresentação

O Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP (Bauru), por meio da linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino busca, pela ótica da psicologia, investigar os temas de ensino e da aprendizagem bem como das condições de ensino em diferentes contextos e com diferentes populações tendo como objetivo trazer contribuições teóricas, metodológicas e aplicadas para situações educacionais. Neste sentido, a temática da Educação Inclusiva, estando as Altas Habilidades/Superdotação¹ aí inseridas, têm se apresentado como uma temática cara ao referido programa trazendo pesquisas relevantes a este cenário. Assim, as motivações deste trabalho situam-se neste contexto, ao passo que a pesquisa se volta não apenas à temática da educação dos estudantes com Superdotação, mas elege como objeto de estudo aspectos de um curso de formação de professores da rede pública do estado de São Paulo (REDEFOR) do qual a UNESP teve papel preponderante no desenvolvimento e oferta, evidenciando, deste modo, o interesse da instituição em contribuir com a educação pública de qualidade com um viés crítico e analítico sobre suas próprias práticas, denotando desta forma o importantíssimo papel que a universidade pública desempenha na sociedade brasileira e dando mostras do porquê devemos atuar em sua defesa.

Introdução

Inicialmente, a fim de melhor situar o leitor, destacamos que o sentido atribuído ao termo *contexto(s)* no desenvolvimento deste trabalho e que já figura em seu título, ancora-se em pressupostos materialistas e históricos. Assim, o referido termo é definido 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 que também estruturam e desenvolvem, na qualidade de sujeitos, a própria subjetividade. Desta forma, um determinado contexto não é só social, como ainda histórico e determinado objetivamente, no sentido que é estruturado fisicamente a partir das relações e

¹ A terminologia Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é utilizada pelos documentos brasileiros oficiais desde 2001 com a publicação da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. À barra (/) é atribuído o significado de ‘e; ou’, indicando que os termos são intercambiáveis, podendo ser usados conjuntamente ou ainda optar por um deles (RAGNI; COSTA, 2011). Doravante, este trabalho adotará apenas o termo superdotação e correlatos derivados, utilizando apenas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em citações literais, tendo como motivo e justificativa a simples preferência linguística, dada a maior facilidade de regência. Para maior detalhamento sobre terminologia e suas implicações neste campo, sugere-se ver o trabalho intitulado *Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens* (RAGNI; COSTA, 2011).

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 especial; os espaços e momentos de formação dos professores; e ainda os espaços e momentos de atuação docente.

Já avançando a discussão para o fenômeno da superdotação constatamos que este, bem como o da inteligência, é marcado por um elevado nível de complexidade decorrente 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 alguma forma a pensar em como se manifesta em determinados sujeitos *mais capazes*; ou 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 que faz com que o observador infira sobre um conjunto de traços rico em possibilidades que muitas vezes dependem de contextos específicos para que sejam manifestados. 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).

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 esta 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 considera 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 ao nível da identificação e atuação junto a esse público-alvo (POCINHO, 2009).

No cenário brasileiro, a questão ganha mais visibilidade com o advento da proposta da Educação Inclusiva que promoveu a integração da Educação Especial ao contexto de ensino regular, tendo como corolário legal o advento das leis 13.146 (BRASIL, 2015a) que cria o Estatuto da pessoa com deficiência, e a lei 13.234 (BRASIL, 2015b) que altera as letras da LDB em seu artigo 9º, dispondo sobre a identificação, cadastramento e atendimento ao estudante na educação básica e superior ao estudante com superdotação.

Contudo, os estudantes com superdotação já são legalmente compreendidos entre o público-alvo da Educação Especial desde 2001 (BRASIL, 2001) onde já se requisita a identificação e 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, este saber fica circunscrito à academia aos níveis de pós-graduação, estabelecendo pouca relação com os cursos de licenciatura, 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).

Contextualização e Relevância do Problema de Pesquisa

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 desse alunado. Em face da constatação de que a percepção dos docentes é permeada por concepções mitológicas a respeito da superdotação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ; FREITAS, 2009), requisita-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) vêm alertando sobre a importância de que se conheça e reconheça o que a formação continuada pode realmente fazer pelas transformações educativas sob a pena de responsabilizar a ela e aos agentes educacionais envolvidos, sobretudo os professores, por transformações que requerem mudanças estruturais de ordem externas ao contexto escolar, e ainda contribuir para que permaneçam camuflados outros fatores que exercem igual ou maior influência na conformação da realidade educativa.

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

Para efetivação desta pesquisa debruçamo-nos sobre o curso de formação continuada REDEFOR AH/SD² ofertado aos professores da rede pública que atuam na educação básica do estado de São Paulo. Tal escolha se fundamenta nos seguintes aspectos: 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; a dimensão do programa, uma vez que disponibilizou 100 vagas a professores situados por todo o estado de São Paulo, contribuindo para a obtenção de dados e análises sugestivas de um panorama mais amplo; pelo fato de que o referido programa teve participação precípua da UNESP em sua criação e oferta. 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.

Objetivos

Diante da questão de pesquisa levantada estabelecemos como objetivo geral compreender a relação estabelecida pelos professores que cursaram o programa de formação

² 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.

continuada REDEFOR AH/SD com os conhecimentos trabalhados e qual o papel que estes conhecimentos/saberes passaram a desempenhar nas práticas docentes. O estudo foi ainda orientado por objetivos específicos: **I)** Trazer elementos que favoreçam a compreensão de quais aspectos e alcance que 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; **IV)** Trazer dados sobre como os professores percebem os contextos escolares no que se refere às condições de trabalho e também à inclusão, em especial a dos estudantes com superdotação.

Organização do estudo

A organização do presente estudo conta com quatro capítulos. Sendo que os dois primeiros se referem a fundamentação teórica que visa ampliar as discussões apresentadas sobre superdotação e formação docente enquanto os dois últimos discorrem 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 estes elementos. Apresenta aspectos sobressalentes do desenvolvimento histórico pelo qual a superdotação foi compreendida, percorrendo as etapas mítica e psicométrica até que se chegasse a etapa dos talentos, culminando com as abordagens contextualistas contemporâneas. Exemplifica as abordagens contextualistas a partir do trabalho de Joseph Renzulli, que também é adotado como ancoragem teórica para se discutir o atendimento preconizado pela literatura e o encontrado pela pesquisa. Por fim, traz o percurso pelo 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 que a formação docente enquanto campo de saber, com enfoque na formação continuada, tem buscado 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 alunos. Em seguida apresenta como que a formação continuada foi se institucionalizando no contexto internacional para em seguida abordá-la no cenário brasileiro,

estabelecendo, desta forma, um comparativo com a situação do mundo ocidental seguida de uma discussão sobre como as TICs e o Ensino a Distância vem se desenvolvendo no Brasil, tendo como balizas os fatores socioeconômicos que impulsionam a expansão destes mecanismos. Apresenta-se ainda um quadro da produção bibliográfica em Formação Continuada a partir de uma síntese integrativa de estudos revisionais. Por último traz dados sobre a criação da REDEFOR seguida da estrutura do curso REDEFOR AH/SD abordado neste trabalho.

Capítulo 3 – *Método*. Descreve os aspectos metodológicos que ensejaram o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: delineamento, participantes, instrumentos e materiais e procedimentos de coleta e análise de dados. Dado o objetivo da pesquisa constituir-se de dois aspectos distintos, ainda que interligados, o delineamento se deu em duas etapas.

Capítulo 4 – *Resultados e discussões* Apresenta-se neste capítulo os resultados e discussão relacionados às etapas 1 e 2 bem como a discussão final.

4.3. Discussão Final

Aqui desenvolveu-se, por meio do constructo *contexto*, as concepções acerca da superdotação de forma que estas, em sua historicidade foram analisadas em seus períodos míticos, psicométrico e contextualista. Neste percurso evidenciou-se que a sistematização científica se consolida especialmente nas duas últimas etapas e que atualmente compreende-se 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 que por sua vez pode aparecer em áreas ou domínios específicos. Como efeito, amplia-se o que se entende por superdotação, reconhecendo 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).

Contudo, este mesmo avanço clarificou como os sujeitos que trazem indicativos de manifestar-se como superdotados demandam um conjunto de práticas educativas sistematizadas e configuradas em função de suas necessidades sob pena de não apenas terem o seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, como enfrentarem outros problemas, podendo evadir do contexto escolar ou apresentarem 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 que possam beneficiar tanto o desenvolvimento dos estudantes com superdotação quanto dos demais, sendo Renzulli um dos pesquisadores que mais trouxe contribuição a este 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 esta relação mediada pelas políticas públicas da inclusão, que apesar de muitas vezes se alinharem com os postulados científicos, não se fazem cumprir no plano concreto.

Diante da constatação de que estes 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 este conhecimento sistematizado aos ambientes escolares, especialmente pela transformação das práticas docentes, pelo pressuposto de que são esses que lidam com o efetivo processo formativo dos estudantes por meio das práticas cotidianas e que suas concepções a respeito da superdotação estão no cerne de uma prática adequada (PÉREZ; FREITAS, 2014; RAGNI; COSTA, 2011).

Diante disto este trabalho teve como objetivo analisar as possíveis relações estabelecidas entre os *contextos* de aprendizagem teórica da formação continuada e os contextos de atuação prática nas unidades escolares. Sendo 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 voltadas por estes docentes em seus espaços laborais. Para tal recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004) aplicada à três atividades realizadas durante o programa REDEFOR AH/SD no ano de 2014 e 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 que a realização do 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 esta 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, tal como conceitua Tardif (2002) – apresentamos a dissonância existente entre os espaços.

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, este 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 consideração que o programa REDEFOR AH/SD foi planejado e executado com vistas a preparação do docente para esta função (UNESP, 2013). Este dado aponta para um cenário em que a temática da superdotação é tratada institucionalmente como um elemento secundário dentro do contexto da inclusão e da educação especial, vislumbrando assim, 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 que os dados obtidos a respeito do contexto prático, há que se ter claramente que este dado objetivo, forjado nas práticas institucionais é o elemento determinante que engendra toda a dissonância seguinte. Pois de outra forma, cairíamos no risco de penalizar sobremaneira formadores e cursistas, repetindo o lugar comum veiculado por várias instituições que 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 estudantes; reconhecem ainda a própria prática formativa como direito legal. 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, bem como 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 ocorram trabalhos sistemáticos que levem a cabo estratégias de identificação seguidas de procedimentos de aceleração e programas de enriquecimento voltado às áreas de interesse dos estudantes. Entretanto, o plano teórico já trazia alguns elementos que mostravam que este tipo de trabalho soava abstrato aos cursistas que não visualizavam ao certo como que estas práticas poderiam ser alocadas ao regime de trabalho real das escolas.

No contexto de formação, a metodologia de trabalho colaborativo foi apresentada, ainda que enquanto modelo teórico, como uma estratégia que, 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 *locus*, voltada ao desenvolvimento de estratégias educativas para a

resolução dos problemas locais. Contudo, os dados obtidos nos questionários apontam para um trabalho marcado pelo isolamento docente, com poucas ações voltadas 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.

Associa-se a isto, indicativos obtidos ao longo das atividades desenvolvidas no *contexto formativo* que se coadunava na percepção dos cursistas que muito das ações de inclusão dependiam da gestão para iniciar o processo. Mesmo que esta função lhe seja uma atribuição escolar, é notório que nem sempre os gestores são propensos a inclusão ou dispõe de todos os elementos, inclusive teóricos, para que isto ocorra (MANI, 2015). Diante disto, o ponto que se coloca é: como fazer com que a gestão passe a ser atuante nos espaços onde ela não é.

Neste 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 deste espaço, quando ele não é ofertado.

Contudo, ao longo da 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, constados majoritariamente pelas reflexões sobre suas próprias memórias e pelas pesquisas que ensejaram a fim de conhecer a realidade do atendimento em suas próprias regiões de trabalho. Verificaram assim, que existe uma escassez de programas e muitos dos existentes sofrem descontinuidade e carência de recursos, onde a situação de invisibilidade e negligência em relação aos estudantes com superdotação, discutidas pela literatura (BAHIENSE, 2013; NEGRINI, 2009) foi acurada de maneira prática, sendo foco de algumas reflexões.

Não obstante, os excertos de caráter motivacional apresentados ao longo das atividades realizadas no REDEFOR AH/SD parecem terem se resumido ao efeito catártico, cedendo espaço, nos relatos obtidos pela aplicação do questionário, a dizeres ressentidos, que denunciam uma situação de maneira crítica e fundamentada, inclusive, mas sem evidências de que dispõe de medidas para superá-las.

O que se verifica é que estas práticas docentes não demandam apenas formações teóricas, pois a aquisição de saberes, desvinculada das estruturas organizacionais adequadas a sua aplicação e da disponibilização de recursos materiais, pouco pode fazer e senão as custas de sacrifícios. Este dado importa à medida que problematiza as ideias de conscientização ou

mitologização da superdotação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ, 2004) trazendo elementos enriquecedores que indicam 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 o que 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 e recursos disponíveis, que parecem determinar as concepções. Em termos de mobilização, se como exemplifica Renzulli (2004, 2014), o desenvolvimento da superdotação demanda programas elaborados de enriquecimento (que por sua vez demanda recursos, espaços e tempo), deve 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 destas características, talvez redunde em alguma melhora nos índices relacionados ao cenário da educação, uma vez que como salientam Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada, via de regra, evolui 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 considera os excertos obtidos ao longo do desenvolvimento das atividades REDEFOR AH/SD que indicavam a temática da superdotação encarada num prisma de completa novidade. Cabe ainda, a análise de que alguns respondentes do questionário informaram realizarem algumas ações, que 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 fomentar um curso com as dimensões abarcadas pelo REDEFOR AH/SD. Pois 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, é um fator determinante para as práticas desenvolvidas no contexto escolar da amostra obtida. Neste sentido, visualiza-se que existe um projeto de escola engendrado pelas forças econômicas e políticas que, apesar de no plano discursivo recorrer reiteradamente a *necessidade de aprimorar a qualidade da educação*, no plano concreto, as ações se dissipam onde os resultados que interessam referem-se apenas a números

que evidenciem aos mecanismos internacionais de crédito que suas propostas estão em desenvolvimento (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001; GALINDO, INFORSATO, 2016).

Há ainda que se considerar que este mau uso dos saberes tem seus efeitos na esfera motivacional do professor, que percebe que seu esforço formativo é subaproveitado (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2016). Pois, como Imbernón (2001) coloca, os aprendizados necessitam tempo para serem postos em prática, refletidos e transformados em um saber próprio daquele que ensina. A não existência deste espaço de treino ou adaptação tende a levar ao retorno das 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, uma vez que a existência da demanda é certa e, ao menos no espaço amostral obtido, a disponibilidade de docentes formados para tal função também. Neste movimento é importante frisar sua articulação à necessidade de fortalecer na esfera civil, o movimento inclusivo, pois não se trata de contrapor os PAEEs, fazendo com que disputem recursos, mas que a educação receba o investimento necessário para que seja efetivamente de qualidade.

Em consonância, os processos de formação continuada devem ser ampliados, de preferência aqueles que tomem a escola como *locus* de desenvolvimento de maneira que possam envolver gestores e professores que compartilham o mesmo espaço laboral e assim favorecer as ações conjuntas e articuladas tal como defendido no contexto da formação REDEFOR AH/SD. É importante que as formações retomem as condições de trabalho docente, para que desta 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 que lhes escapa o alcance.

Diante disto e de maneira mais pontual, sugerimos fortemente que programas de formação continuada de grandes dimensões, como o REDEFOR-AH/SD, possam contemplar já em suas estruturas, estratégias de acompanhamento (*follow up*) e assessoria, especialmente aquelas que puderem colocar o professor-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, por exemplo.

Com tais dados em mãos, facilita-se que os alcances das ações e responsabilidades dos agentes e instituições envolvidos sejam claramente estabelecidos, viabilizando que trabalhos de assessoria e de caráter mais pontual possam ser engendrados, estabelecendo a articulação entre os saberes universitários e a formação em *lócus*, fomentando a ampliação e compartilhamento dos saberes aos outros agentes educacionais sendo os professores o pivô desta tarefa e distinguindo ainda daquilo que é dever das esferas governamentais, demandando assim que estas atuem naquilo que lhes concerne. Este movimento traz o potencial de ensinar, no que tange as instituições formadoras, novas pesquisas, metodologias de trabalho e readequação dos objetivos dos cursos ofertados. No que tange as unidades escolares, a construção de saberes que esteja em consonância com seus reais desafios. No conjunto, contribuem para que qualidade da educação se desenvolva para além dos espaços discursivos.

Por fim, vale retomar que a educação é uma construção social e condicionada historicamente, assim como o desenvolvimento da perspectiva inclusiva. Neste sentido, é um espaço de embate e que exige a participação conjunta. Quando a colocamos no prisma histórico evidenciamos que as conquistas realizadas demandaram ações conjuntas e constantes, sem as quais, estaríamos diante de um cenário muito menos favorável (GATTI, 2016; MAZZOTA; D'ANTINO, 2011).

4.3.1. Limitações da pesquisa e perspectivas futuras de trabalho

A Etapa 1 deste trabalho se fundamentou em três atividades desenvolvidas no curso REDEFOR AH/SD, sendo uma delas situada no sétimo encontro presencial de um total de dez encontros, e duas situadas na Disciplina 7 (Contextualização e Conceito de Altas Habilidades/Superdotação) de um total de 15. Desse modo, a análise deste material refere-se as percepções e saberes que os docentes dispunham na metade do curso, de forma que até a finalização estes podem ter se alterado, inclusive levando os cursistas a uma maior clareza de alguns pontos que nas análises foram evidenciados como confusos aos participantes.

Tendo ainda a elaboração do questionário se fundamentado nas práticas descritas pelos docentes ao longo destas atividades, é provável que o instrumento assumisse outra forma

se tivesse levado em consideração atividades desenvolvidas em outros momentos/disciplinas. Cabe ainda salientar que, como o questionário partia do pressuposto que os docentes, ao menos em grande parte, estariam enquadrados na função de professor especialista, suas práticas seriam investigadas nas respostas das questões que tangenciam esta ocupação. Associado ao fato de que a busca pelo contexto em que as práticas ocorriam atuou como norte do trabalho, não se desenvolveu nenhum bloco de questões que buscou, especificamente, compreender como que estes atuam e avaliam suas ações voltadas à inclusão dos estudantes com superdotação ou mesmo ao processo formativo que vivenciaram, inviabilizando, portanto, um movimento de reflexão sobre suas próprias condutas. A amostra obtida impede que as análises dos dados possam ser efetivamente generalizadas aos demais contextos em que atuam os cursistas que não responderam aos questionários sem que se reserve a prerrogativa da elaboração de uma reflexão especulativa. Assim, a Etapa 2 não contemplou plenamente o objetivo que originalmente se propunha.

Consequente, a despeito da contextualização dos dados em contextos mais amplos e com evidências mais concretas, o caráter subjetivo da percepção docente ainda é um fator sobressalente, sendo que a pesquisa não dispôs de nenhum outro método, ainda que fosse a aplicação de um questionário análogo aos demais agentes educacionais que partilham o espaço escolar com os respondentes, em especial os gestores, a fim de que as repostas pudessem ser problematizadas via comparação e levando a indicadores mais robustos sobre como efetivamente se encontra as práticas relacionadas à inclusão dos estudantes com Superdotação. Contudo, temos pesquisas análogas que buscaram avaliar concepções e práticas de agentes escolares voltadas a estudantes com superdotação e encontrando dados muito semelhantes que conjugadas, apresentam o panorama da situação (BAHIENSE; ROSSETI, 2014; COSTA, 2008; MANI, 2015; MANSO, 2012; PÉREZ, 2004)

Como indagações finais ficam as dúvidas sobre que resultados seriam encontrados caso estes docentes trabalhassem efetivamente no AEE, a fim de que desta forma pudéssemos observar de modo mais acurado a relação estabelecida entre o contexto formativo e o contexto prático. Enquanto perspectivas de pesquisas futuras sugere-se que trariam grandes contribuições aquelas que buscassem mapear os AEEs ofertados nas escolas públicas, almejando relacionar os PAEE efetivamente atendidos, as práticas existentes e sua articulação com os demais agentes educacionais, e formação dos profissionais ali atuantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n. 2, p. 971-378, mai./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. **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís do Maranhão. 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.

GOMES, L. I. A.; ASSUNÇÃO, J. R. Educação a distância: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional. In: 9º encontro internacional de formação de professores. **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.

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.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999.

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.

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.

BORGES, P. B. P.; GOI, M. E. J. Formação continuada de professores: Uma revisão de literatura em trabalhos publicados de 2005 a 2015. **In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, julho. 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0897-1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

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. 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

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. 2005, 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 6571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2008, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Decreto nº 7611. 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 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

cadastro 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. 2015. Seção 1, p. 1.

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. 2001. 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. 2015. Seção 1, p. 2.

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. MEC. Plano Nacional da Educação Especial. Brasília: MEC, 1994,

BRASIL. MEC. Plano Nacional da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília. 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília. 2005.

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**, vol 5, n. 10, p. 53= 64, jul./dez., 2011.

Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013b). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. 2013.

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. 679-84, 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.

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, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados.** Madri: Pirámide, 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>. Acessado 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.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

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.

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**, N. 23, V. 86, 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: 9º encontro internacional de formação de professores. **ANAIS**. v. 9, n. 1. 2016. Disponível em:

<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2120/699>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo gt-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.77-92, mai./ago., 2011.

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. **Government Printing Office**, Washington, DC: U.S., 1972.

MARQUES, C. R. **Programas de Atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**. 2016. Dissertação de Mestrado não publicada (Mestrado em Educação Especial). UFSCAR, São Carlos.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de pedagogia da UNESP. In: **VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. 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.

- MAZOTTA, 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, mai./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 de doutorado (Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal. 2007.
- OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARD, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de Interação: análise do discurso de professores em Um curso de formação continuada a distância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez., 2007.
- OLIVEIRA, F. Eugenia: Do Pensamento à Prática. p. 63-69. In: **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**, n.13, v.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: 32a reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. **32a reunião anual da ANPED**, 2009. 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**. Disponível em: <http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

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.

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.

SANTOS, D. A. N.; SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S.; TARUMOTO, A. R. "Conhecendo o curso": proposta de intervenção para a formação de professores do programa Redefor - educação especial e inclusiva. IN: II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2014. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/765.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANTOS, E. O.; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, v. 1, n. 1, 2015.

SÃO PAULO, PROGRAMA REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. Regulamento: Programa Redefor educação especial e inclusiva. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO, Resolução SE nº 81, de 7 agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

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.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A genesis da formação continuada de professores no brasil: um resgate histórico. **Educere XII Congresso Nacional de educação**. 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. Editora 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 Habilidade/Superdotação. Redefor Educação Especial e Inclusiva, São Paulo, 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. (Orgs.). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores** (edição internacional). Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas. 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, mai./ago., 2008.