

Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

ROSILAINE CRISTINA DA SILVA

**O SILENCIAMENTO SOBRE O TRABALHO COM ALUNOS
PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO EM
MOMENTOS DE HEC E ATPC**

MARÍLIA

2016

Silva, Rosilaine Cristina da.
S586s O silenciamento sobre o trabalho com alunos precoces com
comportamento de superdotação em momentos de HEC e ATPC /
Rosilaine Cristina da Silva. – Marília, 2016.
118 f. ; 30 cm.

Orientador: Cláudio Moriel Chacon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
Bibliografia: f. 88-96

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Crianças
superdotadas. 4. Horário de trabalho pedagógico coletivo. I. Título.

CDD 371.95

Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

ROSILAINE CRISTINA DA SILVA

**O SILENCIAMENTO SOBRE O TRABALHO COM ALUNOS
PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO EM
MOMENTOS DE HEC E ATPC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon.

MARÍLIA

2016

ROSILAINE CRISTINA DA SILVA

**O SILENCIAMENTO SOBRE O TRABALHO COM ALUNOS
PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO EM
MOMENTOS DE HEC E ATPC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

2º Examinador: _____

Dr^a Rosemeire de Araújo Rangini

Docente do Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP.

3º Examinador: _____

Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

Suplentes

Prof^a. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira – UNESP- Marília/ SP

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini– UNESP- Bauru/ SP

Marília, 29 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim em todos os momentos de minha vida e direcionar o meu viver.

A minha família, em especial aos meus pais José Araújo da Silva e Joana Machado da Silva, por serem meus anjos aqui na Terra.

Aos meus irmãos, Humberto Carlos, Ademir Cezar, Rosimeire e Roseli Maria, por sempre terem me incentivado a lutar por meus objetivos, em todas as circunstâncias.

Ao meu orientador, por ter me conduzido durante a produção deste trabalho, me fazendo crescer em inúmeros aspectos de minha formação.

Às escolas, pela abertura para realização da pesquisa, bem como à Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino de Marília, pela autorização e colaboração durante esse processo.

À Dr^a Rosemeire de Araújo Rangini e à Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À Dr^a Jaima Pinheiro de Oliveira e à Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, que prontamente aceitaram o convite para serem suplentes da banca de defesa.

À Maewa Martina, por acreditar no meu potencial, e aceitar o desafio de me acompanhar durante o mestrado nas mais diversas etapas deste trabalho, além de ter sido amiga, confidente, conselheira, professora e anjo da guarda.

Aos integrantes do Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), pelos anos de trabalho em equipe.

Aos Juízes da pesquisa, que contribuíram para construção deste trabalho.

À Dra. Ketilin Mayra Pedro, amiga querida e excelente profissional, pelas conversas, reflexões e experiências que compartilhamos.

À Daniele Ramos por sua amizade e colaboração nesses dois anos de mestrado.

Ao querido amigo, Cláudio Rodrigues da Silva, por ter me incentivado em todos os momentos, sendo luz para o meu caminho.

À professora Rosa Fassoni, pela revisão do meu trabalho.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.
Muito obrigada!

RESUMO

Nos últimos anos muito se tem discutido acerca das questões que envolvem a formação de professores, principalmente a partir da perspectiva da educação inclusiva, que busca garantir a todos os alunos o seu desenvolvimento integral. Diante desse contexto, cabe à escola se reorganizar para trabalhar com a diversidade dos estudantes, entre os quais encontram-se os alunos precoces com comportamentos de superdotação; certamente esta não é uma tarefa fácil, mas necessária em um sistema que caminha para ser cada vez mais inclusivo. Sabe-se que para a reestruturação do sistema de ensino, todas as condições para a efetivação da inclusão devem ser garantidas, principalmente a formação de professores, mesmo porque não há como oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos sem que a formação continuada do docente seja repensada e adequada aos desafios da política de inclusão, visto que a inclusão escolar pressupõe uma nova perspectiva de Educação. Diante dessas considerações, o presente estudo teve por objetivo investigar e analisar se as Horas de Estudo em Conjunto (HEC) e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo têm se caracterizado como espaço de formação continuada de professores. Participaram desta pesquisa professores e coordenadores de escolas do Ensino Fundamental, cujos participantes se dispuseram a colaborar com a pesquisa, sendo que os professores deviam ter alunos precoces com comportamentos de superdotação. Como recursos para coleta de dados foram utilizados questionários, Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado de Mushoriwa, bem como análise documental. Os resultados indicam que há formação continuada nos momentos de HEC e ATPC, mas não há estudos na área das Altas habilidades ou Superdotação, nesses momentos.

Palavras-chave: Formação continuada de professore; Precocidade; Comportamento de Superdotação; Horas de Estudo em Conjunto; Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

ABSTRACT

In the recent past years, a lot of discussion about teacher professional training has been held, especially from the perspective of inclusive education, aimed at ensuring every student their integral development. In this context, the school role is to organize and work towards the diversity of students, including early students who present gifted behaviors. It is not an easy task, surely, but necessary in a system that is already becoming increasingly inclusive. It is known that, in order to restructure the education system, every condition for effective inclusion must be guaranteed, especially teacher training, because the only manner to provide quality education for all students is by means of reconsidering ongoing teacher training teaching and by making it suitable to the challenges of inclusion policy, since school inclusion requires a new perspective on education. Given these considerations, the present study aims to investigate and analyze whether Group Study Time (HEC - Horas de Estudo em Conjunto) and Classes on Collective Pedagogical Worktime (ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) on basic education in São Paulo state schools have been defined as a time for ongoing teachers training. Thus, the present survey involved teachers and coordinators of basic education schools who were willing to participate in the study, and teachers were required to have early students with gifted behaviors. As a resource for data collection, it was used questionnaires such as the Likert Scale of Social Attitudes towards inclusion of the gifted student by Mushoriwa and documental analysis. Results indicate that there is ongoing training when HEC and ATPC are being held, but no studies in the field of high abilities or giftedness are carried out.

Keywords: Ongoing teachers training; Early Students; High Giftedness Behavior; Group Study Time; Classes on Collective Pedagogical Worktime.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
CD	Curso de Curta Duração
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Física
DV	Deficiência Visual
GE	Grupo de Estudos
HEC	Horas de Estudo em Conjunto
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PG	Plano Gestão
PI	Palestra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
TGD	Transtornos Globais do desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNESP/PP	Universidade Estadual Paulista/ Presidente Prudente
UNESP/AR	Universidade Estadual Paulista/ Araraquara
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro1-	Indicadores atribuídas a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.....	24
Quadro 2 -	Relação de Dissertações e Teses sobre HTPC e ATPC dos PPGE de SP.....	35
Quadro 3 –	Formação profissional dos coordenadores pedagógicos.....	61
Quadro 4 –	Tempo de serviço dos coordenadores.....	62
Quadro 5 –	Sugestões para organização das HEC e ATPC.....	65
Quadro 6 –	Respostas dos Coordenadores sobre a organização e temas discutidos em HEC.....	67
Quadro 7 –	Formação profissional dos professores.....	68
Quadro 8 –	Tempo de serviço dos professores da Rede Municipal	70
Quadro 9 -	Tempo de serviço dos professores da Rede Estadual	71
Quadro 10–	Respostas dos professores sobre a organização e temas discutidos em HEC/ATPC	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Escores da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado de Mushoriwa, segundo agrupamento de coordenadores e professores	76
Tabela 2 -	Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes.....	82
Tabela 3 -	Análise da categorização de todas as escolas e por escola separadamente.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ALUNOS PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO.....	18
2.1	Especificidades dos alunos precoces com comportamento de superdotação.....	23
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	27
4	ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?	34
5	O SILENCIAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE ESTUDANTES PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO.....	50
6	OBJETIVO GERAL.....	55
6.1	Objetivo específico.....	55
7	MÉTODO.....	56
7.1	Local.....	56
7.2	Participantes.....	56
7.3	Instrumentos.....	57
7.4	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	58
7.5	Caracterização do Município onde se realizou a pesquisa.....	59
7.6	Caracterização das Escolas participantes.....	59
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
8.1	Perfil dos coordenadores.....	61
8.2	Perfil dos professores.....	67
8.3	Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão do aluno AH/SD	75
8.4	Projeto Político-Pedagógico e Plano de Gestão.....	77
8.5	Atas.....	81
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A – Questionário dos professores.....	97
	APÊNDICE B – Questionário dos coordenadores.....	104
	ANEXO A – Escala Likert de Atitudes Sociais de Mushoriwa.....	113
	ANEXO B – Temário e Cronograma do ATPC - E4.....	116
	ANEXO C –Termo de consentimento e esclarecido.....	118

APRESENTAÇÃO

Desde tenra idade, tive por objetivo ser professora. Nas brincadeiras e nos jogos teatrais, eu me reinventava enquanto educadora Rosilaine. Em 2003 ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), onde tive a oportunidade de ter excelentes professores, que me fizeram ampliar o olhar sobre a Educação.

Em 2005 concomitantemente ao CEFAM, comecei a cursar Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, com habilitação em Magistério para a Educação Infantil (2008) e Administração Escolar para Educação Básica (2009).

Em seguida, pela mesma universidade, realizei a especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (2012) e também especialização em Atendimento Educacional Especializado: área de Deficiência Intelectual (2012). Foi nesse momento que meu interesse pela Educação Especial se intensificou. Durante tal especialização, realizei um estudo sobre a formação de professores diante do processo de inclusão educacional, orientado pela Dr^a. Fátima Inês Wolf de Oliveira, e constatei que, para efetivação da inclusão educacional, era necessário repensar a formação dos professores. Nessa época eu já atuava como professora de ensino fundamental e, em meio à rotina da unidade escolar, eu me perguntava quais as possibilidades de formação continuada dos professores para efetivação do ensino inclusivo.

Com o passar do tempo, conversando com os professores, constatei que muitos professores até gostariam de voltar a estudar, mas havia muitos fatores impeditivos. No entanto, meu questionamento acerca dessa formação continuada, da qual eu também sentia falta, aumentou quando percebi a dificuldade de vários educadores em trabalharem com os alunos público alvo da Educação Especial e respectivamente a falta de conhecimento dos mesmos nessa área.

Dessa maneira, esta pesquisa se originou de meus questionamentos sobre a formação dos professores para um ensino inclusivo, em que todos os alunos aprendessem juntos, mas não da mesma forma.

Em 2013 comecei a participar do grupo de estudos “Precocidade e comportamentos de Superdotação”, bem como trabalhar no Programa de atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), vinculado ao Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília/SP. Nesse

momento foquei meu olhar para a formação de professores para o trabalho com os alunos
precoces com comportamento de superdotação.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação brasileira aponta para uma educação inclusiva, em que todos os estudantes aprendam no mesmo ambiente e que este seja um potencializador das habilidades. Nesse contexto, não é a criança que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve garantir todas as condições para o máximo desenvolvimento dos estudantes, inclusive dos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (p.14).

Freitas e Fleith (2007) afirmam que trabalhar na perspectiva da inclusão requer que os professores reflitam e modifiquem suas práticas para que seja possível contemplar as necessidades e habilidades de todos os alunos, considerando a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem. Ainda de acordo com as autoras, tendo em vista a importância e a complexidade da implementação desse ensino que respeite as diferenças, é fundamental que os professores considerem as especificidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (p. 15).

Salientamos que, ao fazer referência aos alunos com Altas habilidades ou Superdotação, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) possivelmente estão contemplando também os alunos precoces, visto que o MEC segue autores que consideram que os precoces, prodígios ou gênios fazem parte de um termo mais amplo que é altas habilidades/superdotação. (VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008).

Para Delou (2007), a matrícula desses alunos não significa inclusão, visto que a maioria não é identificada e, assim, não recebe a atenção necessária para que a inclusão possa ocorrer “[...] É preciso professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento”. (p. 27)

Nessa perspectiva, a formação dos professores precisa contemplar a área das Altas habilidades ou Superdotação, para que esses profissionais possam propor atividades de enriquecimento que levem o aluno a maximizar seu desenvolvimento.

O enriquecimento do atendimento/intervenção no caso do aluno com altas habilidades/superdotação pode ser realizado de diferentes formas, no contexto curricular, com flexibilização dos conteúdos curriculares, adaptações, alterações nos objetivos e metodologia, como também extracurriculares, disponibilizando programas de desenvolvimento pessoal do sujeito, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos. Estes programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade. (FREITAS; PEREZ 2010, p. 10).

Nesse sentido, considerando que o professor deve possuir conhecimentos específicos para poder contribuir para a identificação e, posteriormente, propor atividades de acordo com o potencial de cada estudante, constitui-se como objetivo deste trabalho, investigar e analisar se as Horas de Estudos em Conjunto (HEC) na Rede Municipal de Marília e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo, região de Marília, têm se caracterizado enquanto espaço para a formação continuada dos professores.

Na perspectiva de compreender se nesses espaços há formação continuada de professores para o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação, se constituíram objetivos específicos deste estudo:

- Análise da formação dos participantes responsáveis pela formação continuada, bem como dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual de Marília-SP, participantes da pesquisa, a partir de seus históricos de formação e atuação;
- Investigar se ocorre e a maneira como ocorre a formação continuada nas escolas em que os participantes da pesquisa atuam, de forma a levantar o maior número de dados sobre possíveis discussões a respeito da precocidade e dos comportamentos de superdotação nesses momentos;

- Identificar junto aos coordenadores e professores a pertinência da formação continuada nas Horas de Estudos em Conjunto e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo para a prática profissional na atenção aos estudantes público alvo da Educação Especial, especificamente os precoces com comportamentos de superdotação.

Portanto, a compreensão de como as escolas tem se organizado no aspecto da formação continuada dos professores, para o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação, se faz necessária para que possamos refletir as possibilidades e os desafios dessa formação.

No capítulo “Alunos precoces com comportamento de superdotação,” apresentamos a discussão sobre precocidade e como os autores conceituam esse fenômeno.

No capítulo “Formação de professores: possibilidades e desafios”, buscamos compreender a formação continuada dos professores no cenário brasileiro, e suas especificidades para o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação.

No capítulo “Escola: espaço de formação continuada de professores?”, abordamos as pesquisas que tiveram por objetivo estudar o ATPC.

No capítulo “O silenciamento na formação continuada de professores sobre estudantes precoces com comportamento de superdotação”, há a reflexão dos estudos sobre formação continuada com foco nos alunos precoces com comportamento de superdotação.

Em seguida, apresentamos o objetivo deste trabalho, o método, resultados e discussão e as considerações finais.

2 ALUNOS PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO

Ainda mais triste do que ver meninos sem escola, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do Homem.

(Helena Antipoff, 1934)

Considerando a discussão a respeito da terminologia adotada por diferentes pesquisadores para se referir a estudantes que se destacam pela capacidade elevada em alguma área de domínio, neste trabalho nos propomos a refletir sobre o fenômeno da precocidade presente em estudantes que apresentam comportamento de superdotação.

Dessa forma, nesse capítulo apresentaremos primeiramente os conceitos utilizados pelos dispositivos legais vigentes no nosso país. Em seguida abordaremos os conceitos de precocidade na perspectiva da comunidade acadêmica especializada na área das Altas habilidades ou Superdotação e finalizaremos apresentando a concepção adotada nesse estudo, bem como as especificidades da criança precoce que apresenta comportamento de superdotação.

Com o objetivo de contribuir para formação dos professores, em 2006 o Ministério da Educação (MEC) lançou a coleção “Saberes e práticas da Inclusão - Educação infantil”, e um dos volumes é direcionado para altas habilidade ou superdotação: “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação”. Nesse livro, de acordo com Fleith (2006, p. 15), “nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada como superdotada”, no entanto é fundamental acompanhar seu desenvolvimento oferecendo atividades enriquecedoras.

No ano seguinte o MEC lançou a coleção “A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, com a seguinte divisão: Orientação a Professores (vol.I), Atividade de Estimulação de alunos (vol.II), O aluno e a Família (vol.III) e Encorajando potenciais (vol.IV). Neste último volume figura a seguinte definição sobre a criança precoce: “São chamadas de **precoce** as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”. (VIRGOLIM, 2007, p. 23, grifo do autor).

Nesse mesmo volume, a autora afirma que as habilidades apresentadas por pessoas precoces podem ser compreendidas em um termo mais amplo, que é altas habilidades/superdotação.

As habilidades apresentadas por todas as pessoas aqui citadas, sejam elas precoces, prodígios ou gênios, e outros com habilidades e potenciais menos aparentes, podem ser enquadradas em um termo mais amplo, que é altas habilidades/superdotação. (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

No Volume III — O Aluno e a Família — observamos algumas especificidades da criança precoce, apontadas por Gama (2007), que podem ou não serem observadas pelos familiares.

Uma das características da criança com altas habilidades/superdotação é a precocidade. Algumas andam muito cedo, falam muito cedo, aprendem a ler ou a contar em tenra idade, outros são capazes de tocar instrumentos musicais antes mesmo de completar 3 ou 4 anos de idade ou de desenhar a figura humana antes dos 3 anos. O que caracteriza as crianças ditas precoces é o fato de que apresentam um desenvolvimento avançado. Além disso, apresentam um desenvolvimento que é qualitativamente diferente: aprendem sem que ninguém as ensine, têm uma memória extraordinária, usam vocabulário sofisticado, são extremamente curiosas e buscam explicações para tudo. As crianças precoces, ao entrarem para o Maternal ou o Jardim de Infância, muitas vezes apresentam uma área de seu desenvolvimento que se compara ao de crianças dois, três ou quatro anos mais velhas. Às vezes seus pais se dão conta da precocidade, às vezes não. Às vezes alertam a escola, às vezes não. (p. 64).

Outro documento importante nessa área, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não faz menção alguma aos estudantes precoces, mas faz referência ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, não há referência alguma à criança precoce. Essa lei foi atualizada pelas Leis Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que também não fazem nenhuma referência à precocidade infantil, o que nos leva ao seguinte questionamento: estaria a criança precoce contemplada nas terminologias Altas Habilidades, Superdotação, Talento, Dotação, e outras?

Mettrau e Reis (2007, p. 498), numa revisão literária sobre os marcos legais das Altas Habilidades ou Superdotação, que englobou o período de 1971 a 2002, colocam que a precocidade pode ser um “(...) indicativo de talento especial, alto potencial e aptidões específicas.”. A análise das autoras, no entanto, não alcançou as atualizações da LDB Lei Nº 9394/96. Assim sendo, cabe neste trabalho uma análise específica das atualizações acima mencionadas.

A recente lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, altera a LDB para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. A LDB passa a vigorar com as alterações que seguem:

Art. 9º

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015, p. 01, grifo do autor).

Observe que esta atualização passa a contemplar precocemente os alunos da Educação Infantil e do Ensino Superior. Pode-se inferir que a lei reconhece a existência de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação já na Educação Infantil. No entanto, parte dos autores que trabalham com crianças precoces consideram que nesta etapa da educação básica (ED. Infantil) o que se encontra são crianças precoces e não necessariamente Altas Habilidades ou Superdotadas, de maneira que subentende-se que a precocidade esteja sendo contemplada nesta atualização da Lei.

Além dos conceitos apresentados nos dispositivos legais, podemos encontrar na literatura nacional alguns conceitos adotados por diferentes teóricos, entretanto percebemos que as pesquisas destinadas à temática são escassas, se pensarmos nas publicações sobre Altas habilidades ou Superdotação, menos ainda quando a temática é sobre o desenvolvimento educacional precoce de crianças na faixa etária que engloba a educação infantil e o ensino fundamental.

Nesse contexto, optamos por realizar uma revisão sistemática em artigos de periódicos nacionais no período de 1996 a 2015. Para a busca dos artigos, consultamos duas bases de dados: SciELO e Portal de Periódicos CAPES. Utilizamos os descritores: altas habilidades, superdotação, precocidade, talento, dotação, e altas habilidades/superdotação.

Foram encontrados 98 artigos. Desses, apenas três abordam a precocidade: “Literacia – O papel da família na sua Apreensão”, de Mata (1999); “A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança”, de Lima (2000); “Políticas

públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva”, de Metrau e Reis (2007). Os estudos citados ao se referirem à precocidade, abordam-na de maneira ampla, sem discutir questões conceituais.

Vemos a importância em se realizar constantemente revisões bibliográficas sistemáticas, por se compreender a necessidade em se encontrar novos estudos, observar se há continuidade no estudo da temática, além de observar quais são os aportes adotados, bem como os aportes metodológicos apresentados por cada autor.

Com relação à revisão de teses e dissertações encontramos recentemente estudos como os de Chacon e Martins (2014) e de Freitas (2014). Vale destacar que, em seus estudos, Chacon e Martins (2014) encontraram apenas uma dissertação sobre precocidade. Sobre aportes metodológicos utilizados nas pesquisas da área, encontramos o artigo de Altermir (2014), que afirma que há no Brasil poucas publicações sobre talentos. Além disso, as pesquisas que existem carecem de sofisticação metodológica.

Diante do exposto, abordamos nesse segundo momento, as concepções de precocidade defendidas pelos renomados autores da área.

Em relação ao conceito sobre precocidade, todos os autores concordam que se trata de um fenômeno relacionado a alguma área de domínio que se manifesta em forma de comportamento, antes do esperado para a idade cronológica.

De acordo com Tarrida (1997, p. 91), “a precocidade é um fenômeno independente da superdotação e do talento. De fato, sua natureza não corresponde a uma determinada configuração intelectual, mas se trata de um fenômeno evolutivo”, uma vez que o autor concebe o meio como capaz de desenvolver antes do tempo habilidades como a leitura.

Para Winner (1998, p. 12) a superdotação é precedida pela precocidade. Essas crianças “começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas.”

Em outras palavras, Perez (2004, p.49) afirma que “a criança precoce é aquela que apresenta um desenvolvimento (da linguagem, motor, social, aprendizagem da leitura, por exemplo) antecipado em relação ao esperado para sua idade”.

Louis (2004), ao abordar a precocidade, foca na questão intelectual. Para o autor, “as crianças precoces não são superdotadas (...), a precocidade não é um privilégio, mas um problema” (p. 10), e não devemos confundir a criança intelectualmente precoce com a que tem êxito escolar” (p. 17). Segundo o autor “o qualificativo mais justo é sem dúvida o de

‘criança intelectualmente precoce’ (...)” (p. 18), pois, para ele, nem toda criança intelectualmente precoce é criativa.

De acordo com Tannenbaum (1993 apud Reis e Chapela, 2010, p. 29) “precoces são aqueles que têm um desenvolvimento cedo incomum para sua idade. A maioria dos superdotados é precoce, mas nem todas as crianças precoces chegam a desenvolver as capacidades excepcionais”.

Para Guenther (2006), a precocidade se evidencia na relação entre “a natureza do potencial elevado e o ritmo individual de desenvolvimento acelerado na fase inicial da vida” (p. 52). Segundo a autora essa precocidade demonstrada em alguma área de domínio poderá se igualar em termos de desenvolvimento típico de crianças da mesma faixa etária, ao contrário, daquelas cujo desenvolvimento permanece constante o fenômeno “(...) tende a acentuar-se com o passar do tempo, e a criança continua a se diferenciar, tornando-se cada vez mais distante de seu grupo etário, naquelas áreas onde tem maior potencial.” (p. 54).

Para Virgolim (2007, p. 23), “são chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”. A autora ainda pontua que muitos são os fatores que interferem na vida de uma criança precoce. Dessa forma, a precocidade não é garantia de um futuro de sucesso.

Muito próxima é a definição apresentada por Cupertino (2008, p. 22): a criança precoce é aquela “que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, seja na música, na matemática, na linguagem ou na leitura”. Com base em Renzulli, a autora afirma que pessoas com altas habilidades apresentam três características: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa, e acrescenta que a criança precoce geralmente apresenta só um desses comportamentos, e a pessoa com altas habilidades está sempre avançando, enquanto a precoce irá se “ajustar” em determinado momento.

Forno (2011) não pesquisou o fenômeno da precocidade em si, mas, com base na literatura que estudou sobre esse fenômeno, considera que “a precocidade não é uma garantia de superdotação, mas o aluno apresenta um ritmo diferenciado ou uma capacidade acima da média em relação aos demais, no momento da Educação Infantil”. (p. 97).

Mota (2015) caracteriza a precocidade como uma competência prematuramente específica, uma habilidade excepcional. No entanto, chama a atenção para o fato de que

Há distintos termos para se referir ao que genericamente denominamos altas capacidades. Esta denominação engloba a outras que é necessário esclarecer já que se utilizam como sinônimo termos que aludem a diferentes conceitos (superdotado, talentoso, precoce, gênio ...). (MOTA, 2015, p. 37).

Para o autor, a precocidade não é indicativo de superdotação, mas a considera frequente nessas crianças, o que requer uma atenção específica.

Na literatura é possível encontrar diferentes posicionamentos a respeito da relação precocidade e superdotação. Alguns autores focam na precocidade e afirmam que nem todo precoce será superdotado (FORNO, 2011; FLEITH, 2006; GUENTHER, 2006; MOTA, 2015; VIRGOLIM, 2007; TARRIDA, 1997). Entretanto, Winner (1998) foca-se na fase de superdotação e afirma que todo superdotado foi precoce. Como podemos perceber, não há um consenso sobre o fenômeno da precocidade, pois se trata de um fenômeno evolutivo e as habilidades poderão ou não se desenvolverem, daí que Renzulli (1994 apud Guzmán (1997, p. 28) adota a terminologia “comportamento superdotado”, também utilizada nesse trabalho.

2.1 Especificidades dos alunos precoces com comportamento de superdotação

Uma educação pautada no princípio da equidade requer uma escola que responda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Corroborando o princípio da equidade, Renzulli e Reis (1977, p. 3), ao postular o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, o fazem com o argumento de que não se trata de “(...) substituir ou minimizar os serviços existentes para os alunos de altos potenciais. Em vez disso a proposta é integrar esses serviços em uma aproximação da “maré elevada que eleva todos os barcos”. A proposta dos autores vem no sentido de auxiliar a escola pública norte americana, que chegou a níveis degradantes de ensino-aprendizagem, como na realidade brasileira.

Complementarmente à ideia dos referidos autores, Guenther (2006, p. 52) defende que “(...) a escola deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica, e não a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que dela necessitarem”. O grande mérito dessa autora é focar a problemática na relação pedagógica.

No entanto, para que se possa responder com equidade a todos os alunos e oferecer um ensino intencional que potencialize suas habilidades, há que se identificar as diferentes necessidades educativas especiais desses alunos, e um dos responsáveis pela identificação é o professor na sua relação pedagógica com os alunos e com a escola. Aí a importância do foco

tanto nas especificidades, por conta da necessária identificação, quanto da relação pedagógica, para que se possa alcançar a todos.

A seguir elencamos algumas especificidades do aluno precoce com comportamento de superdotação:

Quadro 1 – Indicadores atribuídas a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação

Autores	Indicadores
Benito (1994, 1996 Apud Chacón, 2010)	- Grande sensibilidade e profundas preocupações quanto à moralidade e a justiça (p. 43); - Fazem perguntas desconcertantes, com obstinação (p. 43); - Idealistas (p. 43); - Perfeccionistas (p. 43); - Senso de humor aguçado, irônico, sarcástico (p. 43); - Tendência ao isolamento ou a trabalhar de maneira independente (p. 43);
Guenther (2012)	- Curiosidades e interesses amplos e variados (p. 36); - Senso de humor (p. 37); - Observadores (p. 37); - São rápidos e apresentam facilidade para novos assuntos (p.37); - Boa memória (p. 38); - Apresenta iniciativa, autonomia e persistência diante das atividades (p. 37); - Segurança e autoconfiança (p. 40); - Preferência por trabalhar sozinhos (p. 40); - Boa Linguagem e vocabulário (p.40); - Bom acervo de conhecimentos e informações sobre muitos assuntos (p. 41); - Boa organização mental e visão do todo (p. 43); - Intensa concentração (p. 43);
Winner (1998); Guenther (2006)	- Leem na fase pré-escolar mesmo com pouca instrução (p. 62);
Winner (1998)	- Aprendem e pensam de modo diferente das outras crianças (p. 30); - Fascinadas por números e relações numéricas (p. 31); - Frequentemente brincam sozinhas e apreciam solitude (p. 31); - Manipulam seus ambientes para desafiar-se: elas solicitam livros e imploram por instrução extra (p. 32); - Capacidade de fazer descobertas em um domínio com pouco ou nenhum apoio de adultos (p. 58); - A habilidade central de uma criança visualmente artística é uma precocidade visuo-espacial-motora que possibilita captar o contorno de objetos tridimensionais em uma superfície bidimensional (p. 64); - Perseverança e perfeccionismo (p. 73).
Cupertino (2008); Chacón (2010)	- Altamente criativos (p. 34), (p. 34); - Tendem a buscar a companhia das crianças maiores (p. 34), (p. 34); - Possuem alta capacidade na produção e associação de ideias (p. 34), (p. 34); - Persistência nas tarefas (p. 34), (p.35); - Possuem habilidades para lidar com ideias abstratas (p. 34), (p.35);
Cupertino (2008)	- Possuem originalidade para resolver problemas (p. 34); - Possuem vocabulário amplo e com utilização adequada (p. 35); - Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista (p. 35); - Interesse por livros e outras fontes de conhecimento (p. 35); - Preferência por situações e objetos novos (p. 35); - Facilidade para lembrar informações (p. 35); - Facilidade para perceber relações de causa e efeito (p. 35); - Habilidade para fazer observações perspicazes e sutis (p. 35); - Grande bagagem sobre um tópico específico (p. 35); - Habilidade em entender princípios não diretamente observados (p. 35);

	- Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos (p. 35); - Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para outra (p. 35); - Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas (p.35); - Atitude não conformista (p. 35); - Pensamento divergente (p. 35); - Espírito de aventura (p. 35); - Disposição para correr riscos (p. 35); - Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes (p. 35); - Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias (p. 35); - Habilidade para gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões (p.35); - Persistência quando busca atingir um objetivo ou realizar tarefas (p.35); - Interesse constante por certos tópicos ou problemas (p.35); - Comportamento que requer pouca orientação dos professores (p.35); - Obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse (p.35); - Compromisso com projetos de longa duração (p.35); - Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços (p.35);; - Pouca necessidade de motivação externa para finalizar trabalho que inicialmente se mostrou estimulante (p.35); - Tendência a ser respeitado pelos colegas (p.35); - Autoconfiança quando interage com colegas de sua idade (p.35); - Comportamento cooperativo ao trabalhar com outros (p.35); - Habilidade em articular ideias e de se comunicar bem com os outros (p.36); - Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações(p.36); - Dificuldades de relacionamento com colegas da mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses (p.36); - Tédio em relação às atividades curriculares regulares (p.36); - Tendência a questionar regras (p.36); - Liderança (p.34); - Facilidade em aprender (p.34); - Imaginação aguçada (p.34); - Possuem alto nível de curiosidade (p.34); - Possuem iniciativa nas tarefas (p.34);
Chacón (2010)	- Conseguem ver diferentes saídas diante de uma mesma situação (p.34); - Possuem alto grau de motivação pela aprendizagem (p.34); - Curiosidade inata por temas inovadores e curiosidades científicas (p.34); - Possuem vocabulário amplo e com utilização adequada (p.34); - Pensamento crítico (p.34); - Possuem níveis de atenção prolongados; São firmes em suas convicções (p.35); - Alta capacidade de analisar e interpretação destacada (p.35); - Detalhista (p.35); - Gosta de tarefas complexas(p.35) ; - Excelente habilidade psicomotora (p.35);
Robinson y Olszewski-kubilius (1997 Apud Chacón, 2010)	- Linguagem e capacidade de raciocínio adiantado (p.36); - Conversação e interesses iguais ou parecidos com as crianças maiores (p.36); - Curiosidade insaciável (p.36); - Perguntas perceptivas (p.36); - Habilidade para recordar problemas que ainda não há resultado (p.36); - Habilidade para fazer conexões entre distintos conceitos (p.36); - Interesse em padrões e relações (p.36); - Determinação para tentar novas vias de pensamento (p.36); - Prazer em resolver novos problemas (p.36); - Capacidade para as atividades independentes e autodirigidas (p.36); - Talento em áreas específicas: desenho, música, jogos, matemática, leitura (p.36); - Sentimentos e emoções intensas (p.36).

Fonte: Benito (1994, 1996 Apud Chacón, 2010); Winner (1998); Guenther (2006); Cupertino (2008); Chacón (2010); Robinson y Olszewski-kubilius (1997 Apud Chacón, 2010).

Diante do exposto, podemos verificar as especificidades dos com Altas Habilidades ou Superdotação, desta maneira se faz necessário que os professores recebam formação condizente com a diversidade encontrada no cotidiano escolar. “A Formação inicial e continuada do profissional que atenda os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, deverá, necessariamente, incluir conhecimentos específicos sobre essa área, ministrados em cursos de formação continuada (...) por todas as instâncias educacionais do País” (PÉREZ e FREITAS, 2011, p. 122).

O professor, bem como todos os profissionais da Educação, precisa ter conhecimentos específicos sobre essa temática, para poder atender as necessidades específicas desses alunos, contribuindo para desenvolver seu potencial, seja por meio de atividades desafiadoras na sala de aula, práticas educacionais enriquecedoras, Atendimento Educacional Especializado, currículo flexível e avaliações diferenciadas. Também são necessários materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento das habilidades, sabemos que nem sempre isso é possível, nesses casos, o recurso humano é essencial, pois nele que buscaremos as estratégias para suprir a carência dos materiais e equipamentos. Caso contrário, as aulas podem se tornar tediosas para esses alunos, e o desinteresse ser interpretado erroneamente como indisciplina.

Será que nossos professores estão preparados para trabalharem com esses alunos? Como podemos pensar em uma formação continuada que propicie esses conhecimentos aos educadores? Quais as estratégias que podemos usar no decorrer deste processo? Essas são algumas das questões que tentaremos responder no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

No decorrer da História da Educação Brasileira, a formação de professores foi estabelecida de acordo com os interesses e valores de cada época. Nas últimas décadas, as discussões sobre as questões que envolvem a formação de professores diante do processo de inclusão escolar obteve grande visibilidade, principalmente a partir dos anos 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha (1994); sendo o Brasil signatário dessas ações internacionais, assumiu o compromisso de promover a educação para todos.

Diante do novo cenário educacional, foi recomendado que as escolas se reorganizassem, tendo em vista que se trata de uma política em que todos os alunos aprendem juntos, e o ambiente escolar passa a ser visto como espaço privilegiado onde as relações pedagógicas se estabelecem. Educar em um contexto onde se respeita a diversidade e os atributos diferenciais dos estudantes seja nos seus aspectos sensoriais, físicos ou intelectuais, bem como no aspecto da acessibilidade para todos, levou a outro desafio, repensar a formação de professores. “[...] O ensino numa perspectiva inclusiva exige dos professores novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes em face das mudanças desencadeadas pelo princípio de uma educação para todos” (FONTES, 2007, p. 167).

Salientamos que as escolas já começaram a dar os primeiros passos nessa direção, no entanto incluir ainda é preciso, como nos apontam Perez e Freitas (2014), ao escreverem sobre as políticas públicas para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Nesse sentido, não podemos desconsiderar a importância da elaboração de leis para o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. No entanto além de leis e decretos, faz-se necessário criar condições para a efetivação dos mesmos, dado que a

[...] inclusão não se faz pelo discurso, tampouco pela assinatura de decretos, embora estes sejam de fundamental importância, acredita-se que incluir é um imperativo legal, ético e moral, mas custoso e carente em transformações infraestruturais e supra-estruturais. (PICCOLO, 2009, p. 367).

Mediante o exposto, as escolas têm um grande desafio: buscar meios para efetivação de uma educação para todos, onde os estudantes com as diversas diferenças aprendam em um ambiente favorável, inclusive os que esta autora considera invisíveis para o sistema, ou seja, os estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio de um ensino

intencional, que potencialize as habilidades dos estudantes, e os ajude a compensar suas diferenças e atender às suas especificidades. Ao fazer referência à unidade escolar, penso que todos nós enquanto sociedade somos responsáveis por ela e pelas mudanças necessárias.

Almeida (1999) destaca que

Mudar a educação em grande escala ou em profundidade requer posicionamento político com o intuito de estabelecer novas diretrizes ou atitudes a serem adotadas em todo o sistema. Tais mudanças necessitam de apoio administrativo, recursos apropriados, coordenação do trabalho docente, atitude favorável dos alunos e dos pais, envolvimento e compromisso do corpo docente e ações de formação que possibilitem aos professores orientação, reflexão e ajuda no enfrentamento das situações novas e conflitantes que surgirão. (p. 249).

Diante da educação inclusiva, a formação de professor deve possibilitar um olhar sensível e um ensino intencional frente à diversidade presente em sala de aula. Fato que se torna ainda mais significativo quando todos participam do processo, com apoio da coordenação e familiares, e formação contínua de todos os profissionais que atuam na escola, de modo que, desde o profissional da portaria até os diretores, ajam em conformidade com um sistema plenamente inclusivo. Nessa perspectiva, o docente deveria estabelecer objetivos, métodos e estratégias educacionais que contemplem as especificidades de cada estudante, partindo do desenvolvimento real do estudante para traçar expectativas claras de novos conhecimentos a serem atingidos. Desta maneira, a diferença é vista como possibilidade de desenvolvimento: o professor diferencia para criar estratégias, recursos e formas para que o aluno aprenda.

De acordo com Rendo e Veja (2006, p. 24), “El respeto y la atención de la diversidad son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático.”

Nesse contexto, é necessário que se reconheça a diversidade como um aspecto positivo da educação; desta maneira, o sistema deve tratar cada aluno de acordo com suas diferenças, oferecendo um ensino equitativo.

Nessa perspectiva acreditamos ser fundamental que o Estado, por meio de formação inicial e continuada de professores, propicie conhecimentos específicos para ações educativas intencionais, visando um ensino de qualidade para todos, que respeite a individualidade de cada estudante, de maneira a incluir a todos alunos.

Neste sentido, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 29-30),

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantias de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

Pensar em um ensino na e para diversidade requer uma formação continuada da qual o professor tenha condições para rever sua prática, socializar saberes, analisar sua realidade, questionar politicamente o sistema, e assim, buscar novas alternativas de atuação enquanto formas de transformação social. No entanto, Chacon (2004, p. 334-335) chama a atenção para a precariedade na formação política do profissional da educação: o autor constatou, ao classificar as disciplinas de formação inicial em áreas de conhecimento, que há maior concentração nas áreas “Geral; Específica Básica; Metodológica Instrumental e Específica Orientada (...), o menor número de disciplinas concentra-se nas áreas (...) Formação Político-Social e à Formação Prática, respectivamente. Há que se repensar essa ênfase menor para essas áreas.”

Ghedin (2004) afirma que as reformas na formação de professores não têm sido bem sucedidas, devido à procura por mudanças sem considerar o papel do professor. Quando as mudanças são propostas de cima para baixo, fazem com o que os professores mudem seus discursos sobre a realidade, mas não sua realidade, isso porque as próprias políticas públicas ficam apenas no âmbito do discurso sem adentrar o contexto desses profissionais. Essa falta de sintonia entre o discurso das políticas públicas e a realidade, tem levado os professores a também acreditarem na mudança apenas do discurso: “os professores não mudam porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações”. (p. 400).

Segundo Paulo Freire (2001), não podemos pensar na educação de forma neutra, pois a educação é um ato político, ninguém educa sem uma proposta política. Cabe a cada educador analisar sua postura frente à sociedade e assumir a politicidade de sua prática: até a não reação já é uma reação.

Nesta direção Nóvoa (1999) afirma que,

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 18).

Concordamos com tal afirmação, pois cremos que não há como garantir um ensino inclusivo sem que a formação dos educadores seja repensada e adequada aos novos desafios da escola atual. Todos da equipe escolar, bem como os teóricos da área, devem fazer parte desse processo; é necessário repensar para criar as estratégias mais adequadas de ensino, na perspectiva de redirecionar o fazer docente, para eliminar qualquer tipo de barreira que impeça que os alunos se desenvolvam em sua plenitude, oportunizando aos professores conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, em suas diversas facetas e uma reflexão crítica da sua atuação.

De acordo com Ribeiro (2004), para a transformação da escola, se faz necessário também a transformação dos que nela atuam: é preciso criar espaços de reflexão sobre prática docente e os novos desafios da escola atual. Nesse processo de transformações, a troca de saberes entre os professores passa a ser um rico espaço para formação de educadores, e a escola vai se constituindo enquanto espaço de construção de conhecimento pedagógico, não como um local onde simplesmente se aplica o que vem das instâncias superiores de educação.

Perrenoud (2000), ao se referir à formação de professores que acontecem nos próprios estabelecimentos de ensino, nos mostra que a formação na própria escola é um aspecto positivo, uma vez que contribui para o desenvolvimento de todos no âmbito escolar, provocando mudanças não apenas individuais, mas em todo o grupo.

É preciso enfatizar que a formação interna, que ocorre na própria escola, e a formação externa se complementam, as reuniões pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar podem ser ricos espaços para essa formação ocorra, não podemos considerar que deva haver um único responsável por essa formação, todos somos sociedade e responsáveis por ela, caberá ao Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação, escolas, supervisores de ensino, equipe gestora, corpo docente, se comprometerem com esse desafio, além de se pensar em um ensino colaborativo, concretizado nas parcerias entre as universidades e escolas.

Como mencionado, pensar em mudanças viáveis na e para a Educação, requer a participação dos professores neste processo. O fazer pedagógico precisa estar estritamente ligado à reflexão crítica. A formação de professores deve possibilitar esse trabalho autônomo, uma prática dialógica, na qual o professor tenha espaço para refletir sobre sua prática, questionar o meio no qual está inserido, e propor mudanças.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia para a mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de

mudança interativa de profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas na escola. (NÓVOA, 1997, p. 28).

Vale destacar que, para que ocorram mudanças atitudinais, além da relevância da formação de professores, são necessárias condições favoráveis para o trabalho docente, pois apenas aquela não mudará o contexto educacional desta. É um trabalho que envolve os diferentes atores e os vários setores da Educação.

Candau (1997), ao discutir sobre a formação continuada de professores, nos aponta duas perspectivas: a clássica e a nova. Na clássica, a ênfase é colocada na “reciclagem dos professores”, ou seja, na atualização da formação recebida, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu e strictu sensu*, de cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, bem como congressos, simpósios, seminários entre outros. Desse modo, a universidade é considerada um lugar privilegiado de formação. A nova perspectiva surge como reação à perspectiva clássica; nesse modelo de formação temos as seguintes premissas: a escola é o *locus* privilegiado de formação docente; o processo de formação continuada tem como referência o saber docente, e as várias etapas do desenvolvimento do professor são consideradas, visto que não se deve tratar da mesma forma o professor que está começando a carreira do magistério e aquele que já tem ampla experiência, as necessidades são diferentes. A concepção de escola como *locus* de formação continuada implica “trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta” (p. 58).

Segundo Fusari (2008), em contraposição aos muitos anos que a formação continuada de professores esteve centrada em atividades fora da escola, o que gerou muitas críticas, há atualmente forte valorização da escola como *locus* privilegiado de formação contínua; no entanto, precisamos ficar atentos, pois em alguns momentos a formação externa também pode ser enriquecedora.

Gatti (2008), afirma que nos últimos anos do século XX, se discutiu com maior ênfase a importância da formação continuada de professores, entendida como aprofundamento na formação dos profissionais. Entretanto, no Brasil, ao se adotar essa postura, ampliou-se o entendimento de formação continuada, e muitos serviços de compensação à precária formação inicial passaram a ser compreendidos como iniciativas de formação continuada, alterando o objetivo inicial desse tipo de formação, que seria o aprofundamento profissional.

De acordo com Fusari (2008), apesar das dificuldades encontradas, a formação continuada de professores como área do conhecimento e como proposta vem ganhando

espaço no Brasil. O autor ainda afirma que, para o sucesso de qualquer tipo de ação de formação continuada, é preciso que os professores sejam valorizados, respeitados e ouvidos.

Nesse sentido, no centro das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas têm sido consideradas espaços privilegiados de formação de professores, nas quais é possível, a partir de questões que surgem da prática, refletir sobre o fazer pedagógico, em busca de novos saberes, porém, na prática, essas reuniões demonstram grande distanciamento entre o vivido e o desejado. Um dos entraves para o bom aproveitamento desse momento é o tempo gasto para resolver questões administrativas, que são importantes, mas que poderiam ser tratadas por outros meios de comunicações ou em reuniões específicas. Outro aspecto é a interação entre o coordenador e professores, pois, quando focada apenas nos problemas burocráticos da escola, dificulta uma formação interativa reflexiva. Dificuldades que precisam ser superadas para que essas reuniões cumpram seu papel de espaço de formação de professores. (TORRES, 2010).

Para o desenvolvimento da formação continuada na própria escola, o papel do coordenador é fundamental, pois é ele quem, em muitas vezes, conduzirá esse processo,

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. Liderança é algo que abarca, inclusive, características pessoais, já presentes na identidade/subjetividade do coordenador, antes mesmo de ele assumir essa função. Mas, se entendemos que identidade e subjetividade apresentam a possibilidade de movimento, transformando-se e recriando-se, podemos afirmar que a liderança do coordenador é, também, algo que se constrói com a experiência, aliando-se desejo de liderar a reflexão sobre o modo de ser coordenador. (BRUNO; CHRISTOV, 2008, p. 61).

Nesse sentido, consideramos as reuniões pedagógicas espaços de formação continuada, desde que bem estruturadas e conduzidas.

Podemos afirmar que, se a formação inicial dos professores fosse de excelência e tivesse uma seleção mais rigorosa, teríamos professores melhor preparados para atuarem com a especificidade dos alunos, no entanto, no Brasil, isso ainda parece uma utopia. Desta maneira, se faz necessário pensar em cursos de especialização, para que os professores dominem o conhecimento e as estratégias de ensino. Devemos reivindicar que, nos cursos referentes à Educação inclusiva, haja uma carga horária suficiente para discussão dos conteúdos da área da superdotação e, quando possível, também no curso de formação inicial dos cursos de Pedagogia, como recomendado na Portaria Ministerial 1.793 (BRASIL, 2004).

De acordo com Ghenther (2012), durante as reuniões pedagógicas, ao invés de focalizar o olhar sempre nos alunos com problemas e dificuldades, podemos apresentar os alunos com facilidade, bom comportamento e boas atitudes; assim os alunos mais “dotados” começarão a estar em foco. Nesse momento fica mais fácil cuidar deles, pois se percebe que eles existem.

Salientamos que, para o trabalho dos professores, primeiro é preciso ter conhecimento para identificar esses alunos precoces com comportamento de superdotação, evitando visões errôneas sobre a temática e, a partir desse momento, propor atividades desafiadoras. De acordo com Ghenther (2012,), é necessário

1. Reconhecer e identificar os alunos mais capazes, que na escola regular geralmente passam despercebidos.
 2. Sensibilizar o meio para as necessidades específicas desses alunos (...).
 3. Prover material e situações de aprendizagem compatíveis com o potencial e interesse (...).
 4. Procurar ajuda concreta da comunidade para dinamizar bons projetos educativos.
 5. Buscar apoio especializado fora da escola para garantir sucesso ao plano educativo.
- (p.12)

Se não há formação adequada e, posteriormente, a não identificação, esses alunos continuam sendo invisíveis nos bancos escolas. De acordo com Pérez e Freitas (2011), essa invisibilidade “está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação, que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.” (p. 112).

É evidente que não podemos continuar compactuando com essa realidade, precisamos agir e rápido para mudar esse cenário, pois a Educação Inclusiva está caminhando nessa direção, mas não tivemos grandes avanços, e trabalhamos com crianças e jovens, esses não podem esperar.

No próximo capítulo veremos o que as pesquisas apontam sobre como essas reuniões têm sido organizadas e realizadas.

4 ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Atuar no processo de ensino e aprendizagem, atendendo às necessidades de cada estudante, requer formação contínua dos professores, pois a cada dia surgem novos desafios, naturais na carreira docente. Nesse movimento de ensinar e aprender, reconhecer-se como eterno professor aprendiz é saber-se incompleto, e a escola é um *lócus* privilegiado para formação de professores.

A seguir abordaremos algumas pesquisas que versam sobre as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, outrora denominadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹ e, dependendo do município, pode haver outra nomenclatura.

Realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações referente às ATPC e HEC, no período de 1996 a 2015², produzidas nos Programas de Pós-Graduação de Educação (PPGE) do Estado de São Paulo reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente determinamos como descritores dessa pesquisa: Hora de Trabalho Pedagógico; HTP; Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo; HTPC; Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo; ATPC; Horas de Estudo em Conjunto; HEC; Horário de Trabalho Pedagógico; Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; e Horário de Trabalho Coletivo. Posteriormente acessamos o site de cada PPGE e, a partir da leitura do título e do resumo de cada trabalho, selecionamos as publicações para leitura na íntegra.

Foram selecionados 15 trabalhos, sendo 13 de mestrado e 2 de doutorado, relacionados no Quadro 2.

¹ A partir daqui adotaremos a terminologia Aula de Trabalho Coletivo (ATPC), seguindo a Resolução SE nº 8 de 19/01 de 2012, salvo em citações literais de trabalhos anteriores em que a terminologia era HTP ou HTPC.

² Verificou-se que há sites de Programas de Pós-Graduação em Educação não atualizados do ano de criação até 2015, e outros que são recentes. Desta forma a pesquisa foi realizada de acordo com as informações que estavam acessíveis, buscando os trabalhos de 1996 a 2015 disponíveis para consulta.

Quadro 2 - Relação de Dissertações e Teses sobre HTPC e ATPC dos PPGE de SP -1996 a 2015.

TÍTULO	AUTOR (ANO)	INSTITUIÇÃO
Estudo de um processo de educação continuada na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	BECHELLI(1998)	PUC/SP
Formação continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC	SANTOS (2000)	USP
A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?	EMÍLIO(2001)	PUC/SP
A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica	GARCIA (2003)	PUC/SP
O horário de trabalho coletivo e a (re) construção de profissionalidade docente.	DOMINGUES (2004)	USP
A escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs	MENEGUIM (2005)	UNISANTOS
O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre HTPC/ATPC	BOZZINI (2005)	UFSCar
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou Horário de Trabalho Perdido?	SOUSA (2007)	UMESP
A contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes.	MARIOTINI (2007)	CUML
HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?	MENDES (2008)	UNESP/PP
Hora de Trabalho Pedagógico (HTP): espaço tempo de formar e ser formado?	MENDES (2011)	UCS
Sentidos da Indisciplina em Reuniões de HTPC com Professores de Ensino Médio	DORIGUELO (2011)	UNIMEP
Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP	SZEMCZUK (2013)	UMESP
Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCS): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?	SOUZA (2013)	UNESP/PP
A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	LOURENÇO (2014)	UNESP/Ar

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Universidade de São Paulo encontramos duas dissertações de mestrado: Domingues (2004) e Santos (2000). Não conseguimos acessar a dissertação de Santos (2000). A dissertação de Domingues (2004) não estava disponível no site da Universidade, conseguimos-la diretamente com a pesquisadora. Seu estudo, *O horário de trabalho coletivo e a (re)construção de profissionalidade docente*, investigou e analisou as contribuições do Horário Trabalho Coletivo Pedagógico na (re)construção da personalidade docente. Para atingir esses objetivos, foi realizada análise documental, aplicação de questionário e acompanhamento de dois grupos em horário coletivo, utilizando grupo dialogal. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental e em uma de Educação Infantil. Participaram dessa pesquisa professores e coordenadores das referidas escolas. Os resultados revelaram que nesses momentos de formação ainda há uma predominância de atividades práticas, de troca de experiências, com pouca vinculação com a teoria, o que indica que é necessário maior investimento na organização das discussões teórico-práticas.

No PPGE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, encontramos as dissertações de Bechelli (1998) e Emílio (2001) e a tese de Garcia (2003). Não conseguimos ter acesso às dissertações; a tese conseguimos diretamente com a autora. Garcia (2003), em sua pesquisa *A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica*, objetivou descrever e analisar a formação contínua realizada no espaço da HTPC dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Participaram desse estudo professores e coordenadores de duas escolas do município de Osasco (SP). Os instrumentos utilizados pela pesquisadora foram: entrevista, observação dos momentos de HTPC e diário de campo. Os resultados sinalizam que as HPTC, como espaço de formação contínua de professores, não têm cumprido o papel de gerar discussões dialógicas que levem a transformações das diretrizes, gestão e práticas pedagógicas.

Na Universidade Católica de Santos encontramos a dissertação de Meneguim (2005), contudo não tivemos acesso ao texto na íntegra.

A tese de doutorado de Bozzini (2005), *A construção do espaço coletivo escolar: três estudos sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)* foi conseguida diretamente com a autora, uma vez que no site da UFSCar constava apenas o título. Objetivava, “Identificar como o HTPC tem sido executado nas escolas; Caracterizar a percepção e envolvimento dos professores em relação a essa Política Pública; Identificar a função/importância do coordenador pedagógico nesse processo.” (BOZZINI, 2005, p. 6). A

pesquisa compreende três estudos, em escolas de Ensino Fundamental do Ciclo II. O primeiro estudo apontou que a HTPC era usada para muitos propósitos (passar recados, criar projetos, lamentar da profissão, reclamar dos alunos etc.), as reuniões eram pontuais, não havendo continuidade nos encontros seguintes, o que levou a pesquisadora a realizar o segundo estudo para verificar se em todas as escolas as HTPC ocorriam desta mesma maneira. O segundo estudo sinalizou que durante as HTPC eram discutidos inúmeros temas, sendo usado tanto para formação continuada, quanto para passar recados e resolver burocracias. Nessa etapa da pesquisa, uma escola se destacou pela visão favorável que os professores tinham das HTPC. O terceiro estudo indicou que havia um clima favorável para o desenvolvimento das HTPC, as relações estabelecidas na unidade escolar pesquisada eram dialógicas, destacando-se a importância da administração da escola para continuidade do trabalho dos professores e bem-estar da equipe.

Bozzini (2005) destaca que as HTPC podem ser transformadas em um momento mais significativo de formação continuada; no entanto, é necessário o compromisso de todos das unidades escolares para que isso ocorra, caso contrário se torna um momento burocrático, sem a reflexão necessária.

A pesquisa de Sousa (2007) *HTPC: Horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?*, foi um estudo de caso realizado em uma escola de Santo André (SP). Os instrumentos utilizados pela pesquisadora foram: entrevista semiestruturada com a professora coordenadora e questionários com os professores; além disso, foi realizada análise do plano de gestão e da proposta de trabalho do professor coordenador. Os resultados obtidos indicaram que os professores reconhecem as HTPC como espaço importante para o trabalho coletivo e valorizam a troca de experiências como seu principal objetivo. No entanto, há entraves para o pleno desenvolvimento desse momento, tais como: o tempo é indicado como um dificultador visto ser insuficiente para atender a todas as demandas ali tratadas; há muitas interrupções durante as HTPC relacionadas a outras atividades que competem ao coordenador resolver; as atividades são realizadas para simples cumprimento de papéis burocráticos, pois alguns professores não davam significado para o trabalho docente durante as HTPC; entre outros.

Na hipótese inicial deste estudo, considerava-se que os professores, de maneira geral, não valorizam o HTPC como uma conquista da categoria. De fato, muitos professores da rede pública desconhecem os embates que foram travados, entre a categoria e administração pública para que esse encontro fizesse parte da jornada do professor. No entanto, apesar disso, os professores reconhecem a importância do mesmo para construção de um trabalho mais coletivo, oferecendo a interação e a

integração dentro das possibilidades organizativas da escola. (SOUSA, 2007, p. 103).

No banco de teses e dissertações do Centro Universitário Moura Lacerda, encontramos a dissertação de Mestrado de Mariotini (2007), *A contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes*, cujos objetivos foram,

identificar as contribuições dos professores iniciantes na carreira do magistério, junto à equipe escolar, no processo de dinamização do HTPC, e na promoção das práticas reflexivas do corpo docente;
analisar em que medida o espaço de tempo destinado ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) contribui para a formação continuada de professores iniciantes considerando-se as possibilidades de uma formação reflexiva. (MARIOTINI, 2007, p. 14).

Configurada como uma pesquisa descritiva, os participantes foram três professores iniciantes na carreira docente do magistério de uma escola pública de educação básica do interior paulista, os quais participavam das HTPC. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevistas e observações das HTPC.

Os resultados apontaram que as HTPC, quando bem usadas, podem ser um espaço potencializador de formação continuada de professores iniciantes. No entanto, os dados sinalizaram que os professores iniciantes não participavam ativamente das HTPC, geralmente eles esperavam primeiramente a manifestação dos professores mais experientes.

Mariotini (2007, p. 76) concebe as HTPC como momento de formação continuada e afirma que “[...] o HTPC visto como momento de formação continuada de professores, em serviço, demonstrou ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores uma vez que possibilita a reflexão sobre a ação docente (...)”.

Mendes (2008), em pesquisa com o título *HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?* UNESP, Campus de Presidente Prudente, buscou analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente sobre as HTPC, bem como oferecer elementos para que a Secretaria Municipal de Educação repensasse a política municipal de formação contínua em serviço. Para atingir esses objetivos, a pesquisadora aplicou questionários a 170 professores e, posteriormente realizou entrevista semiestruturada com 10 professores, além de um grupo de discussão com 9 orientadores pedagógicos, profissionais responsáveis pela organização das HTPC, considerada nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e corroborada pela pesquisadora como momentos de formação na escola.

Os resultados apontaram que os professores representam as HTPC como Hora de Tempo Perdido, tendo em vista sua forma de organização. Diante dessa constatação, a pesquisadora aponta caminhos para um melhor funcionamento das HTPC, como: a oferta de estudos para esclarecer os profissionais da educação, a proposta de formação centrada na educação; a valorização da gestão democrática; a elaboração de planos conjuntos onde não haja divisão entre o administrativo e o pedagógico; a reorganização do tempo das HTPC, reforçando seu caráter de formação e evitando momentos exaustivos de questões burocráticas; entre outras medidas para melhor funcionamento deste momento.

O Orientador Pedagógico

O Orientador é peça chave na formação centrada na escola, por isso é necessário rever a forma de provimento deste cargo. É notório o fato de que somente a eleição não tem garantido um perfil adequado para esse profissional;

É necessário pensar em formas diversificadas de formação e acompanhamento do trabalho desse profissional para que ele possa conduzir a HTPC de forma diferente.

O Professor

Dentro da perspectiva da gestão democrática participativa, o professor deve sentir-se parte integrante do processo, participar e se comprometer com os objetivos da sua escola e com a sua formação.

A Organização da HTPC

A divisão do tempo precisa ser repensada, bem como o tipo de atividades desenvolvidas;

A Secretaria Municipal de Educação precisa estar atenta para não sobrecarregar os Orientadores com recados, documentos e outras atividades que façam com que ela perca o caráter que tem. (MENDES, 2008, p. 100).

Na UNISANTOS localizamos a dissertação de Mestrado de Mendes (2011) *Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço: tempo de formar e ser formado?*, cujo objetivo foi “produzir conhecimentos sobre as possibilidades formativas das HTPs como espaço/tempo para a formação docente em serviço, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos” (p. 29). Participaram dessa pesquisa vinte e cinco coordenadores pedagógicos de escolas municipais de Ensino Fundamental de Santos. Para coleta de dados foram utilizados questionários, entrevista, dinâmica em grupo, grupo focal e análise de documentos. Os resultados apontam que a HTP é um tempo e espaço desejado pelos coordenadores para formação de professores, no entanto, precisa ser reestruturado, visto que as respostas dos professores coordenadores evidenciam que o tempo de HTP é insuficiente. Outro dado constatado foi a necessidade nas escolas de um local apropriado para realizar a HTP, bem como repensar o trabalho do coordenador, pois muitas vezes se torna solitário e angustiante.

Doriguelo (2011), em seu estudo *Sentidos da Indisciplina em Reuniões de HTPC com Professores de Ensino Médio*, pela Universidade Metodista de Piracicaba, desenvolveu pesquisa de campo em uma escola da Rede Estadual da região de Piracicaba “com o propósito

de discutir os sentidos atribuídos à indisciplina escolar pelos professores do Ensino Médio que participavam do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs)” (p. 53). A coleta de dados centrou-se na áudio gravação das discussões ocorridas após exibição de três filmes, durante as HTPC, bem como no diário de campo da pesquisadora e no registro dos professores. Os resultados apontaram para importância dos momentos de reflexões no espaço das HTPC, visto que podem levar o grupo de professores a refletir sobre a metodologia adotada. De acordo com a autora, a formação docente no contexto das HTPC favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; dessa maneira há uma maior compreensão de seu papel histórico e social.

Pela UNESP, Campus de Presidente Prudente, também temos o trabalho de Souza (2013), intitulado *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?* que teve por objetivo “[...] analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira”. (SOUZA, 2013, p. 50).

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Participaram da pesquisa professores e gestoras das escolas. Como metodologia foram aplicados questionários, bem como realizadas observações das HTPC. Os dados revelaram que as HTPC são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre saberes docentes, porém as escolas evidenciaram ter visões diferentes sobre formação docente, sendo que em uma prevalece a perspectiva de formação do professor enquanto crítico reflexivo e na outra a visão mais voltada à perspectiva tecnicista.

[...] entendemos que ter nestes espaços-tempo de formação a possibilidade de planejar suas aulas é essencial para estas docentes. Estando em um momento coletivo, que permite, como as próprias docentes indicam, a discussão e o trabalho coletivo, o planejamento do trabalho semanal pode ser potencializado, em última instância pelas trocas de saberes entre as professoras, e também pela possibilidade de seguirem um ritmo semelhante de conteúdos nos mesmos anos, e de metodologias que melhor alcancem os objetivos pretendidos. (SOUZA, 2013, p. 217).

No PPGE da Universidade Metodista de São Paulo encontramos a dissertação de Szemczuk (2013) em seu estudo *Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP* buscou compreender a ATPC à luz da leitura dos resultados e das análises do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Trata-se de uma pesquisa documental, no entanto, relata ter tido dificuldade para acessar os documentos e, conseqüentemente os resultados não são muito esclarecedores.

Na UNESP, Campus de Araraquara, encontramos a dissertação de Lourenço (2014), nomeada *A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que tem por escopo analisar a viabilidade da Formação Continuada em Serviço, nas HTPC.

Para compreender os limites e possibilidades das HTPC como um espaço de formação, a pesquisadora observou as HTPC durante um semestre em duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual. Além disso, analisou os Projetos Políticos Pedagógicos, pautas e atas das HTPC, bem como entrevistas com professores de cada escola e responsáveis pela condução das HTPC.

A partir da análise dos dados, verificou-se que os momentos de HTPC ainda se constituem enquanto reuniões fragilizadas, devido a vários fatores, entre eles: tarefas burocráticas, por não partir das necessidades dos professores; duração dos encontros; gestão escolar autoritária; entre outros.

Um segundo fator frequentemente apontado como dificultador na Escola J diz respeito às tarefas burocráticas que permeiam tais encontros. No decorrer do semestre observado, diversas reuniões de HTPC foram ocupadas exclusivamente pela realização de tarefas burocráticas que não estavam contempladas na pauta de tais encontros. Tendo em vista que a Coordenadora permanecia durante toda a reunião transmitindo informes administrativos provenientes da Diretoria de Ensino, entregando fichas para serem preenchidas, informando datas de entregas de notas, faltas, planos de aulas, rotinas e atribuições. Essa questão deficitária apoia-se no fato de que a urgência das atividades administrativas faz com que as tarefas burocráticas sejam muitas vezes não só prioritárias, mas as únicas a serem realizadas. (LOURENÇO, 2014, p. 103).

Em nosso levantamento não encontramos nenhum trabalho cujo objeto de estudo fosse as Horas de Estudo em Conjunto (HEC), talvez por se tratar de uma nomenclatura específica do município de Marília/SP.

Como verificado no decorrer da descrição das pesquisas, podemos constatar que os momentos de ATPC podem ser potencializadores de formação continuada, isso não significa que os são, haja vista que em sua maioria os resultados das pesquisas apontam as fragilidades desses momentos, focados nas questões burocráticas, esses momentos nem sempre possibilitam um olhar reflexivo por parte dos professores sobre o fazer pedagógico, no entanto, quando se torna um espaço político de reflexão traz grandes contribuições para o desenvolvimento da unidade escolar.

Considerando o levantamento bibliográfico realizado, iremos abordar a seguir o que se pode encontrar na legislação sobre a temática. As pesquisas sinalizam que as ATPC são momentos de suma importância para o bom funcionamento da escola, mas como os

dispositivos legais concebem este momento? Seriam as ATPC e as HEC momentos para formação de professores?

Em nosso levantamento não encontramos nenhum trabalho cujo objeto de estudo fosse as Horas de Estudo em Conjunto (HEC), talvez por se tratar de uma nomenclatura específica do município de Marília/SP.

Considerando o levantamento bibliográfico realizado, iremos abordar a seguir o que se pode encontrar na legislação sobre a temática em causa. As pesquisas sinalizam que as ATPC são momentos de suma importância para o bom funcionamento da escola, mas como os dispositivos legais concebem este momento? Seriam as ATPC e as HEC momentos para formação de professores?

No Brasil, a formação continuada de professores está regulamentada no Art. 67º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, atualizada até 19/03/2015. Para esta pesquisa, interessa especificamente os incisos II e V como seguem:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, grifo do autor).

Outro importante avanço nessa área foi a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001/2010. Essa Lei trouxe uma meta especialmente para diretrizes da formação continuada de professores, qual seja:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (BRASIL, 2001, p. 66).

Houve avanços em relação às políticas públicas de formação de professores: o novo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, **de 25 de junho de 2014**, define novas metas a serem atingidas para a próxima década, metas que exigem esforços políticos e mudanças profundas nas atitudes sociais daqueles que trabalham na educação, para que se possa atingir os objetivos legais.

Uma das estratégias contidas na *Meta 7*, anexo da Lei nº13.005/**2014 que aprovou o PNE**, estabelece que, para a aumentar a qualidade da educação básica, é preciso

induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, **a formação continuada dos(as) profissionais da educação** e o aprimoramento da gestão democrática. (BRASIL, 2014, p. 14, grifo nosso).

Há ainda a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Nessa Lei se definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, para reuniões pedagógicas, preparação de aula, encontro com os pais, aperfeiçoamento profissional e planejamento.

Diante das controvérsias de como esse 1/3 da jornada poderia ser utilizado pelas unidades escolares, o Ministério da Educação (MEC) publicou um estudo sobre a Lei do Piso salarial e esclarece que

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (BRASIL, 2011, p. 9).

Em âmbito municipal, a Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Marília, no seu Art. 17, nem menção fazia às Horas de Estudo em Conjunto (HEC). Além disso, não havia nenhuma diretriz definidora dos objetivos das HEC, tampouco de como deveriam ser organizadas.

No Decreto 9313, de 05 de maio de 2006, que regulamentou pela primeira vez as Horas de Estudo em Conjunto (HEC) a serem cumpridas pelos professores de EMEF (1ª a 4ª série) e pelos Professores de LIBRAS, as diretrizes para as mesmas foram definidas como segue:

§1º. Em hipótese alguma, as HEC poderão ser realizadas no período noturno.

§ 2º. O Secretário Municipal da Educação definirá os dias e horários nos quais as HEC serão realizadas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs.

Art. 2º. O não comparecimento dos Professores às HEC implicará em falta injustificada, salvo se o afastamento se der em virtude de faltas abonadas, licenças para tratamento de saúde ou faltas justificadas sem remuneração. (MARÍLIA, 2006, p. 1).

Posteriormente a Lei 6541, de 17 de abril de 2007, foi acrescentada a alínea b, do artigo 17, da Lei nº 3200 de 30 de dezembro de 1986, que ficou assim definida: “b) 27 (vinte e sete) horas semanais para os cargos de Professor de EMEF e de Professor de Libras, incluídas 2 (duas) horas como Horas de Estudo em Conjunto (HEC)” (MARÍLIA, 2007, p. 1).

O Decreto 11175, de 30 de dezembro de 2013, modificou o Art. 2º do Decreto 9313/06, ampliando as possibilidades de justificativas para as ausências nas HEC, como citado a seguir:

Art.2º. O não comparecimento dos professores às HECs implica em falta injustificada, salvo se o afastamento se der em virtude de licença para tratamento de saúde, saída médica, motivada por situação emergencial, afastamento para júri, outros serviços obrigatórios por lei e falta justificada sem remuneração.

Parágrafo único: A saída médica emergência, no momento da reunião pedagógica, será autorizada pela direção da escola, após análise dos motivos apontados pelo servidor. (MARÍLIA, 2013, p. 1).

Em 2014, a Lei 7715, de 02 de dezembro, modificou o artigo 17 da lei nº3200, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e passa a vigorar da seguinte maneira, “Art. 17- 6º - Para os docentes do Ensino Fundamental, as duas Horas de Estudo em Conjunto (HEC) serão cumpridas às quintas-feiras, **das dezoito às vinte horas**” (MARÍLIA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Atualmente na Rede Municipal de Ensino de Marília, as HEC são conduzidas pelos coordenadores, que recebem formação por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), e têm autonomia para trabalhar temas em HEC de acordo com a realidade de cada escola.

Oliveira (2011) realizou um estudo de caso sobre formação continuada de professores de primeiro ano de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marília, com o objetivo de compreender as características do trabalho pedagógico por eles desenvolvido, assim como analisar as ações de formação continuada propiciadas pela SME de Marília a esses docentes. Além dos professores de primeiro ano, participaram da pesquisa os coordenadores e o gestor da SME. Este respondeu a uma entrevista sobre a formação oferecida pela SME aos coordenadores para conduzirem as HEC e demonstrou que os concebe como multiplicadores

das orientações da SME. Segundo a interpretação de Oliveira (2011), o coordenador fica com a difícil tarefa de conciliar o que é solicitado pela SME e a realidade de sua unidade escolar.

Nesse sentido, é função do coordenador planejar as HEC tendo em vista as prioridades da unidade escolar em que atua e as orientações da SME. No entanto, como afirma Oliveira (2011), não basta autonomia, é preciso ter conhecimento para poder orientar os professores nas diversas áreas.

Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, as atuais ATPC têm algumas diferenças em relação às HEC.

De acordo com Oliveira (2006), a criação das HTPC em horário de trabalho e remunerado foi reivindicação da luta dos professores do Estado de São Paulo, sendo esse um momento pedagógico para discutir as questões da escola e da Educação. Ainda de acordo com a autora, a primeira iniciativa de instituir a HTP e posteriormente a HTPC, esta, diferentemente daquela, destaca a importância do caráter coletivo.

Mendes (2008), ao expor a história das HTPC no Estado de São Paulo, em seu estudo *“HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?”*, afirma que a origem das HPTC está inserida em um movimento pela melhoria do ensino, visto que esta foi resultado de grande mobilização política dos professores, com paralisações e greves que visavam, dentre outras reivindicações, melhores condições de trabalho.

Ainda de acordo com Mendes (2008), a formação contínua dentro da carga horária no Estado de São Paulo começa a ser implementada a partir do Decreto nº 21.833, de 28/12/1983. O Decreto estabelece que

Artigo 2.º - Ao docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade, com habilitação específica para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, quando atuar no Ciclo Básico, poderá ser atribuída carga suplementar de trabalho docente de até 8 (oito) horas semanais, composta de horas-aula e horas-atividade, respeitado o disposto no artigo 7.º do Decreto n.º 14.329, de 29 de novembro de 1979 e o Decreto n.º 21.536, de 25 de outubro de 1983. (SÃO PAULO, 1983, p. 5).

Em 1988, a partir do Decreto nº 28.170, de 21/01/88, que estabelece a jornada única discente e docente no ciclo básico das escolas estaduais, as horas aula de trabalho pedagógico são contempladas com a opção de serem realizadas na escola ou em outra repartição da Secretaria da Educação:

Artigo 3.º - O Professor que atuar no Ciclo Básico terá atribuída apenas 1 (uma) classe em uma única escola, com jornada única de 40 (quarenta) horas-aula semanais.

§ 1.º - A jornada semanal de trabalho a que se refere o "caput" deste artigo, será de 32 (trinta e duas) horas-aula e 8 (oito) horas-atividade.

§ 2.º - Mediante plano de trabalho pedagógico, poderá o docente do Ciclo Básico desenvolver até 6 (seis) horas-aula de trabalho pedagógico na escola ou em outra repartição da Secretaria da Educação, que serão computadas nas 32 (trinta e duas) a que se refere o parágrafo anterior. (SÃO PAULO, 1988, p. 6).

Mendes (2008) esclarece que em 1988 houve a ampliação da concepção de HTP no sentido de definir o local para sua realização, sendo constituídas por momentos individuais de formação como também de momentos com outros professores, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional.

De acordo com Mariotini (2007), a organização do funcionamento da jornada única no Ciclo Básico, possibilitou, dentre outras atividades, 6 (seis) horas-aula de trabalho pedagógico, bem como a participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógico. A autora esclarece que no início das discussões sobre a necessidade das HTP para os docentes, as mesmas não tinham conotação coletiva, sendo definido somente como HTP.

Em 1991, o Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, instituiu o projeto *Escola Padrão*, cujos objetivos eram: recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade, modernizar a escola pública, e utilizar novas tecnologias educacionais. Já o Decreto nº 34.036, de 22 de outubro de 1991, que dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério em "*Escola Padrão*", estabeleceu as HTP para todos os professores desse modelo de escola. Diferentes autores (BOZZINI, 2005; OLIVEIRA, 2006; SOUSA, 2007) comentam essas ações como um marco histórico.

Em 1995, a Portaria CENP nº 1, de 8 de maio de 1995, dispõe sobre as atividades de trabalho coletivo nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, destacando a importância

[...] do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, do (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer a troca de experiências. (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

A Portaria CENP nº. 1/96, de 8 de maio de 1996, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 9 de maio de 1996, definiu os objetivos das horas de trabalho pedagógico a serem desenvolvidas coletivamente, como segue:

- I- construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- III- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV- possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V- favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI- promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII- acompanhar e avaliar, de forma sistemática, os processos ensino e aprendizagem.

Artigo 2º- As atividades de trabalho pedagógico coletivo deverão ser:

- I- Planejadas pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador de forma a:
 - a) identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
 - b) apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - c) levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e solução de problemas.
 - d) propor alternativas de enfrentamento de problemas levantados;
 - e) propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas;
- II- Sistemáticamente registradas pela equipe de professores e coordenação com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho.
- III- Realizadas:
 - a) Na própria unidade escolar, e preferencialmente, durante duas horas consecutivas e,
 - b) Eventualmente, na Oficina Pedagógica, ou num outro espaço educacional previamente definido através da utilização de parte ou total de horas previsto para o mês em curso. (SÃO PAULO, 1996, p. 6).

No ano seguinte, as HTPC (doravante ATPC) foram regulamentadas pela Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e além de outras providências. De acordo com o referido documento,

Artigo 10 - A jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do docente, [...]

[...]

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos. (SÃO PAULO, 1997, p. 1).

A CENP publicou dois comunicados, sendo um em 2008 e outro em 2009, com pequenas alterações, com o objetivo de subsidiar a organização das HTPC. De acordo com os referidos comunicados, as HTPC se caracterizam como espaço de formação continuada de professores, bem como trabalho coletivo pedagógico e devem ser planejadas e organizadas pelo professor coordenador a partir das demandas dos professores. Para este trabalho evidenciamos dentre as 11 orientações do comunicado de 2009, as que seguem:

1 - A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - caracteriza-se fundamentalmente como:

- espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno;

2 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

3 - A duração de cada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é de 60 (sessenta) minutos;

4 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:

- considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE. [...]. (SÃO PAULO, 2009, p. 21).

A Resolução SE Nº 08, de 19 de janeiro de 2012, dispõe sobre a carga horária dos docentes da Rede Estadual de Ensino, altera a nomenclatura de HTPC para ATPC, e estabelece a redução da carga horária de 60 para 50 minutos. Assim sendo, as ATPC passam a obedecer ao que se estabelece no Artigo 2º.

Artigo 2º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos, na seguinte conformidade:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) 32 (trinta e duas) aulas;
- b) **3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;**
- c) **13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;**

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

- a) 24 (vinte e quatro) aulas;
- b) **2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;**
- c) **10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;**

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

- a) 19 (dezenove) aulas;
- b) **2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;**
- c) **7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;**

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

- a) 9 (nove) aulas;
- b) **2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;**
- c) **3 (três) aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha.** (SÃO PAULO, 2012, p. 24, grifo nosso).

Como se pode observar, as Aulas de Trabalho Pedagógico devem ser cumpridas pelo docente de maneira coletiva e individualmente. O Comunicado Conjunto CGEB-CGRH, de

27 de fevereiro de 2014, esclarece que, conforme o disposto no artigo 26 da Resolução SE 75, de 28 de novembro de 2013, as ATPC, em caráter de absoluta excepcionalidade, poderão ser organizadas da seguinte forma:

1. Independente do número de ATPC's a ser cumprido pelo docente, 1 (uma) aula, no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em dois dias semanais e ser organizadas, ouvidas a coordenação pedagógica, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina;
2. Quando, excepcionalmente, as ATPC tiverem que ser cumpridas pelo docente individualmente, elas assumirão o caráter de formação em serviço e se desenvolverão com sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos; [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 55).

As legislações até agora citadas evidenciam o reconhecimento, por parte do Estado e do Município, da necessidade das HEC e das ATPC em serviço, como um espaço da educação básica possível para formação. Na literatura analisada, os autores consideram as ATPC como espaço de formação continuada (MARIOTINI, 2007; MENDES, 2008; SOUZA, 2013); no entanto, apontam para a necessidade de reestruturação desse espaço/tempo para que as ATPC cumpram seu papel, e não seja apenas uma reunião para resolver questões burocráticas.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação que ocorre na própria escola é fundamental para o fortalecimento da equipe escolar, uma vez que, para práticas docentes condizentes com um ensino para e na diversidade, faz-se necessário uma formação contínua, que o professor possa refletir sobre as possibilidades e desafios tanto do caminho percorrido quanto do porvir.

5 O SILENCIAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO

Para que o aluno precoce com comportamento de superdotação possa ser identificado, posteriormente avaliado e trabalhado em suas necessidades específicas, é necessário que os professores estejam atentos aos indicadores que ele possa apresentar no decorrer das atividades desenvolvidas no âmbito escolar. O professor é um dos profissionais indicados para auxiliar nesse processo de identificação, avaliação e enriquecimento, entretanto, a formação precária ou a ausência desta sobre a temática em questão dificulta tanto o olhar sensível para essa modalidade de estudante, quanto o trabalho pedagógico a ser desenvolvido (MENDONÇA, 2015; MARQUES, 2010; MARTINS, 2010; NEGRINI; FREITAS, 2008).

Mendonça (2015), em seu estudo de identificação e avaliação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), verificou que 50% dos professores participantes da pesquisa nunca encaminharam nenhum aluno com AH/SD para outros serviços e o restante só encaminhou para sua pesquisa.

Marques (2010) realizou uma pesquisa referente ao número de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal (SP) e constatou que esses alunos estão presentes nas salas de aula. Além disso, os professores são capazes de identificá-los desde que tenham formação necessária. Até o momento da pesquisa, nenhum aluno tinha sido encaminhado para avaliação, por desconhecimento por parte dos professores sobre a temática.

Negrini e Freitas (2008), ao analisarem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de AH/SD em uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS, verificaram que apenas alguns professores ofereciam atividades diferenciadas a esses alunos. Por falta de um aprofundamento maior sobre o assunto, a escola não propunha ações diferenciadas para o atendimento das necessidades desses alunos.

No estudo *“Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação”*, Martins (2010) constatou que, para a efetivação do atendimento a alunos com AH/SD, é necessário investir na formação de professores, visto que, para atuar na educação desses alunos, é preciso formação específica. Em relação à identificação, a autora afirma que o professor desempenha papel fundamental, pois é quem passa a maior parte do tempo com essas crianças; no entanto, sem formação adequada, o professor terá dificuldade nesse processo.

Nessa perspectiva, a formação continuada é fundamental para o atendimento das necessidades de todos os alunos, inclusive dos alunos superdotados. O professor só saberá

identificar, encaminhar e propor atividades de enriquecimento se tiver conhecimentos na área, pois conceitos superficiais e ideias errôneas sobre a temática contribuem para práticas docentes inadequadas, conseqüentemente o desenvolvimento pleno desses alunos não será potencializado. (COSTA, 2008).

Pereira (2008), em seu estudo “*A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino*”, cujo objetivo foi investigar a percepção de inclusão educacional de alunos superdotados a partir de sua visão e de seus professores, verificou que ambos reconhecem que o ensino regular não atende as necessidades educacionais desses estudantes.

Os entrevistados perceberam serem necessários investimentos de várias ordens, entre eles, para formação de professores, para aquisição de materiais pedagógicos adequados, além de investimento estruturais, como reforma de laboratórios, restauração de espaços físicos, ampliação de salas de aulas, entre outros. Nesse sentido, quanto ao atendimento parcial das necessidades educacionais dos alunos superdotados, observado por ambos os grupos, constatou-se que as atividades escolares não estavam de acordo com o seu potencial e necessitavam serem revistas e ampliadas. (PEREIRA, 2008, p. 97).

Costa (2008), ao realizar uma pesquisa sobre a invisibilidade do aluno superdotado nas escolas, afirma que as discussões sobre superdotação não estão presentes nos cursos de formação de professores, nem nas escolas. Esses alunos se tornam invisíveis em um ensino que é pensado e desenvolvido de forma igual para todos. A escola não conta com condições para atender as necessidades e potencialidades dos superdotados; dessa maneira é necessário que seja repensada. “Para tanto, faz-se necessário elevar os padrões acadêmicos para todas as crianças e, dentre essas, focalizar recursos para aquelas com Superdotação, visto que têm necessidades educacionais especiais, não menores do que as crianças com outros tipos de necessidades.” (p. 149).

Lima (2010), em pesquisa intitulada “*Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina- PI*”, investigou o processo de inclusão de alunos com AH/SD em escolas públicas e constatou que ainda há entraves para a efetivação desse processo, no entanto, os professores reconhecem as habilidades desses alunos e reivindicam a formação continuada para o bom desempenho da prática docente.

Guimarães (2004), ao realizar a pesquisa “*Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada*”, objetivou

1. Analisar quais as concepções que professoras que trabalham na educação infantil e estão no curso de formação de professores têm sobre o superdotado e como se dá a sua prática de sala de aula.

2. Verificar junto a cursos de Pedagogia, que se destinam à formação de professores, quais os conceitos que as professoras incorporam sobre o superdotado ao longo da graduação. (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Desse modo, o autor verificou que os professores de Educação Infantil tinham dificuldade em realizar a identificação do aluno superdotado/talentoso, visto que a formação destes não contribuía para que a inclusão fosse realizada. Logo, a autora propõe que, tanto a formação inicial quanto a continuada sejam repensadas.

Manso (2012), em seu estudo “*Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?*”, que teve por objetivo investigar como os professores de crianças de quatro a seis anos de idade concebem a superdotação e os mitos referentes a esse fenômeno, constatou a superficialidade do conhecimento dos professores de Educação Infantil sobre a superdotação, o que dificulta uma atuação mais pontual, principalmente na identificação e no atendimento a esses alunos.

É imprescindível a identificação, visto que, quanto mais cedo isso ocorrer, maiores as chances de que o estudante tenha algum tipo de atenção educacional especializada, ou, mesmo em sala de aula, o próprio professor possa oferecer atividades de enriquecimento que estimulem o desenvolvimento máximo das potencialidades desse estudante. A não identificação pode levar o estudante à: perda do interesse pela aprendizagem; negação de suas habilidades para tentar se igualar aos colegas de turma; sentir tédio em atividades rotineiras da escola; indisciplina em sala de aula; dentre outras (CUPERTINO, 2008; FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Nesse sentido, Cupertino (2008, p. 13) afirma que a educação dos talentos é necessária, visto que o aluno não aprende sozinho: “sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio”.

Freeman e Guenther (2000) esclarecem que a criança de inteligência superior é frequentemente invisível para o professor da sala regular, visto que geralmente o professor foca sua atenção naquela que apresenta algum tipo de dificuldade; diante da falta de atenção, o estudante cria mecanismos próprios para se defender dessa situação.

Para preencher esse tempo vazio, algumas crianças vão se voltar para si mesmas, alienar-se voluntariamente do que está acontecendo na sala ao seu redor, divagar, distrair-se, deixar passar o tempo, não raro perdendo todo o interesse pelo trabalho escolar, e baixando sua produção ao mínimo necessário para “ir levando”. Alguns vão aprender a trabalhar sistematicamente mais devagar do que é capaz, a fim de diminuir o tempo de espera, e, conseqüentemente, o tédio. Isso sem falar nos que vão simplesmente preencher o tempo vago com atividades estranhas à tarefa que está sendo desenvolvida, brincadeiras, movimentação sem objetivo, indisciplina e comportamento delinquente de qualquer natureza, que lhes possa trazer alguma

estimulação extra, e assim espantar o tédio. (FREEMAN, GUENTHER, 2000, p. 15).

De acordo com Virgolim (2007), o atendimento ao aluno superdotado ainda carece de maior número de pesquisas na área, bem como de materiais adequados, currículos de acordo com o contexto do aluno, estratégias mais modernas de identificação e formação de recursos humanos para tal trabalho. A autora destaca que nossas escolas precisam encarar o desafio de conduzir nossos alunos para o desenvolvimento do talento que possa ser identificado, estimulado e potencializado. Em relação à formação de professores, o tema AH/SD “é ainda pouco discutido em nossas universidades, o que produz uma lacuna na formação dos professores. Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança” (VIRGOLIM, 2007, p.10).

Pérez (2004), em sua pesquisa intitulada “*Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*” aponta as inúmeras dificuldades que alunos com AH/SD enfrentam no cotidiano escolar, e destaca que a situação é mais alarmante em relação aos alunos com AH/SD produtivo-criativos “[...] devido à falta de informações e à escassíssima investigação científica sobre este tipo de aluno, agravadas por concepções limitadas de AH/SD e outros fatores sociais, culturais e educacionais vigentes na nossa sociedade” (PÉREZ, 2004, p. 94).

Concordamos com Martins e Alencar (2011), ao afirmarem que

[...] há grandes desafios a serem superados para que o atendimento especial a alunos com altas habilidades/superdotação aconteça de forma expressiva no país, a começar pela formação do professor, a base de todo o processo. Ao identificar que os docentes têm informações limitadas a respeito do assunto, paralelamente a ideias errôneas, nota-se que é necessária e urgente a existência de políticas públicas educacionais que proponham a formação de educadores para atuar na área de altas habilidades/superdotação. (MARTINS, ALENCAR, 2011, p. 43).

O cenário da Educação Brasileira parece evidenciar um verdadeiro silêncio nas escolas sobre os alunos precoces com comportamento de superdotação. Ainda perpetua a visão de que esses alunos aprendem sozinhos, ou não precisam ser identificados. Por isso, a formação de professores nessa área se faz essencial, pois são potencialidades sendo desperdiçadas. De acordo com Winner (1998, p. 7), “nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento”.

Como se pode verificar nos dados levantados e apresentados, o pouco interesse de pesquisadores e de formadores sobre tal temática reflete-se tanto na formação inicial como na

formação continuada, pois os professores de sala de aula, bem como os que ocupam cargos de gestão, em sua maioria, não têm conhecimentos teóricos nem práticos para isso.

6. OBJETIVO GERAL

Frente a esse cenário descrito nos capítulos anteriores, nosso objetivo foi investigar e analisar se as Horas de Estudos em Conjunto (HEC) em três escolas municipais e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do Ensino Fundamental em uma escola estadual de uma cidade do interior de São Paulo têm se caracterizado enquanto espaço para a formação continuada dos professores.

6.1 Objetivos Específicos

- Análise da formação dos participantes responsáveis pela formação continuada, bem como dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual de uma cidade do interior de São Paulo, participantes da pesquisa, a partir de seus históricos de formação e atuação;
- Investigar se ocorre e a maneira como ocorre a formação continuada nas escolas em que os participantes da pesquisa atuam, de forma a levantar o maior número de dados sobre possíveis discussões a respeito da precocidade e dos comportamentos de superdotação nesses momentos;
- Identificar junto aos coordenadores e professores a pertinência da formação continuada nas Horas de Estudos em Conjunto e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo para a prática profissional na atenção aos estudantes público alvo da Educação Especial, especificamente os precoces com comportamentos de superdotação.

7 MÉTODO

Inicialmente, como toda pesquisa pressupõe, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática deste estudo, e em seguida foi feita uma pesquisa documental nos arquivos das escolas participantes e no site do MEC, pois segundo Cajueiro (2012, p 19), “chamamos de pesquisa documental pesquisas que disponham de dados documentais como arquivos, fichas cadastrais de clientes ou pacientes, protocolos, boletins (...)”. Nesta pesquisa, optou-se por analisar os documentos em que havia o registro das reuniões pedagógicas dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, e também os PPP das escolas que aceitaram participar da pesquisa. De acordo com Ludke e Andre (1986), “os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo”, sendo uma importante fonte para pesquisa. Além disso, por se configurar como base para a legitimação da formação dos professores, buscamos também estudar a legislação em âmbito nacional, estadual e municipal, que trata da formação dos professores.

Para a realização da pesquisa, no início de 2014 a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação, bem como com a Diretoria de Ensino da Região de uma cidade do interior de São Paulo, para solicitar a autorização. Após a autorização de ambas as instituições, deu-se o contato com as escolas e o convite para participarem da pesquisa; em seguida o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado sob o parecer 1088/2014, homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/10/2014.

7.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas municipais e em uma estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Devido ao fato de a proponente ser professora na Rede Municipal da cidade, foi possível acompanhar duas reuniões de HEC em cada escola municipal e uma reunião de ATPC com a temática “Precocidade, Superdotação e Síndrome de Tourette”.

7.2 Participantes

Para este estudo, foi realizado um levantamento do número de alunos do PAPCS que estudavam em escolas públicas. Os professores participantes a serem convidados deveriam atender ao seguinte critério: professores do Ensino Fundamental - séries iniciais deveriam ser os responsáveis pela sala de aula e ter alunos precoces com comportamentos de superdotação frequentadores do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado

(PAPCS); professores do Ensino Fundamental - séries finais deveriam ministrar aulas para alunos precoces com comportamento superdotado frequentadores dos PAPCS.

Identificadas as escolas que atendiam aos critérios para os participantes, a pesquisadora foi até cada uma delas, expôs o motivo da visita e no ano de 2014 foram convidados a participar 13 professores, sendo cinco de escolas municipais de Ensino Fundamental – séries iniciais e oito de uma escola estadual Ensino Fundamental – séries finais. Além disso, foram convidados sete coordenadores, sendo cinco das escolas municipais e dois de uma escola estadual. Tendo em vista que naquele ano os professores da escola estadual convidados a participar não retornaram o questionário enviado, no ano de 2015 foi feito um novo convite para os sete atuais professores.

Dos participantes convidados, quatro professores e três coordenadores das escolas municipais e cinco professores e dois coordenadores da escola estadual efetivamente retornaram o questionário.

7.3 Instrumentos

Para traçar o perfil profissional dos participantes e a identificação dos professores quanto à pertinência da formação continuada nas HEC e às ATPC para prática profissional na atenção aos estudantes público alvo da Educação Especial, especificamente os precoces com comportamentos superdotados, foi elaborado pela pesquisadora um questionário semiestruturado para os professores e um para os coordenadores pedagógicos (APÊNDICES A e B).

Nas escolas municipais, os questionários respondidos na versão impressa foram recolhidos posteriormente pela pesquisadora, enquanto na escola estadual foi cedido um momento para que os professores respondessem a versão escrita, que logo em seguida foi recolhida. Nos casos em que os participantes receberam a versão online, a pesquisadora a encaminhava pelo Google Drive e aguardava a devolução. Após a devolução desses questionários, os dados foram organizados para análise.

Para investigar as atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão do aluno superdotado, foi utilizado um instrumento denominado “Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado de Mushoriwa” (OMOTE; BALEOTTI; CHACON, 2014 – versão AH/SD), (ANEXO A). Esse instrumento seguiu o mesmo procedimento descrito para o questionário, uma vez que foi entregue concomitantemente.

A investigação sobre como se organizam as HEC e as ATPC nas escolas foi feita por meio da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola. A investigação como ocorrem as HEC e as ATPC foi feita por meio dos registros em Atas, as mesmas ocorridas no período de 2011 a 2014.

Os PPP e as Atas das escolas municipais foram lidos na própria escola, pois a pesquisadora não tinha autorização para retirá-los e não se encontravam online para consulta pública. O PPP da escola estadual estava disponível para consulta online e a cópia das Atas também era autorizada, de maneira que a leitura do material desta escola pode ser realizada fora do ambiente escolar.

A leitura dos PPP teve por objetivo levantar informações sobre a organização das HEC e das ATPC. A pesquisadora copiava as informações referentes a essas organizações para compreender a visão que cada escola possui sobre esses momentos.

A leitura das Atas teve como propósito verificar a existência de registros sobre formação de professores na temática da “Precocidade e Comportamento Superdotado”; todas as Atas foram lidas e copiadas. Em seguida, foram elaboradas 14 categorias de análise e todo o material das Atas foi enviado para análise de juízes. Depois de todos registrados, deu-se início o trabalho dos juízes.

Da leitura das atas, verificaram-se os itens que mais apareciam, a partir dos quais foram organizadas categorias, e posteriormente cinco juízes foram convidados para participar da pesquisa. Os juízes receberam as planilhas com os itens das atas e as orientações para que pudessem escolher, para cada item, entre as 14 categorias, aquela que mais se aproximava.

Os juízes eram todos doutorandos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília/SP, sendo três pedagogas, um biólogo e uma musicista.

Após a análise dos juízes, foi realizado o tratamento estatístico dos dados categorizados. Primeiramente verificou-se o índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes, e posteriormente foi realizada a análise da categorização geral e separadamente por cada escola.

7.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após a seleção das escolas, o primeiro procedimento foi a entrega dos questionários para os professores e coordenadores participante da pesquisa, bem como o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C). Nesse período, também iniciamos a leitura das atas e logo após a leitura dos PPP.

Os dados foram organizados e analisados de acordo com cada instrumento. Os questionários e os PPP foram analisados qualitativamente procurando estabelecer relação entre os dados encontrados e a literatura, e as atas foram analisadas a partir de tratamento estatístico.

7.5 Caracterização do Município onde se realizou a pesquisa

O Município onde se realizou a pesquisa localiza-se na região Centro-Oeste Paulista. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), a população estimada em 2015 era de 232.066 mil habitantes. De acordo com o referido instituto, em 2012 a cidade contava com 72 escolas de ensino fundamental, 34 escolas de ensino médio e 49 escolas de ensino pré-escolar.

De acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2014 havia 22 alunos matriculados na creche da rede estadual e 4 na pré-escola. Na rede municipal, 4544 alunos na creche e 4547 na pré-escola, e na rede privada, 972 na creche e 5414 na pré-escola. Em relação à 1ª a 4ª série e anos iniciais do ensino fundamental, havia 2753 na rede estadual, 7906 na rede municipal e 3000 na rede privada. No ensino de 5ª a 8ª série e anos finais do ensino fundamental na rede estadual havia 8522; na municipal zero e na rede privada 3357. No ensino médio, na rede estadual 7346, na rede municipal zero, e na rede privada 2609.

A rede Municipal atende apenas crianças de educação infantil e ensino fundamental do 1º ciclo. O ensino fundamental segundo ciclo e o ensino médio são de responsabilidade do Estado.

7.6 Caracterização das Escolas participantes

Participaram desta pesquisa quatro escolas, sendo uma da Rede Estadual de Ensino e três da Rede Municipal, que neste trabalho serão nomeadas como Escolas E1, E2, E3 e E4. A descrição foi realizada com base nas informações contidas no PPP de cada escola e nos demais documentos que continham a caracterização da instituição e, quando necessário, também pela observação dos espaços, visto que verificamos que algumas informações contidas nesses documentos estavam desatualizadas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental E1 ministra o ensino das séries iniciais, (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental nos horários matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. É composta por 15 salas de aula, uma sala de coordenação e vice-direção, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, uma dispensa, uma quadra, três depósitos de materiais, um refeitório, um laboratório de informática e uma biblioteca, seis toaletes para funcionários, quatro toaletes para alunos. Um toailete para aluno com necessidades educacionais especiais. Uma sala de AEE. A escola atendeu em 2014 a 668 alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental E2 tem as séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental ministradas nos horários matutino e vespertino. Conta com sete salas de aula, uma sala de coordenação e vice-direção, uma sala de direção, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa, uma biblioteca, dois depósitos de materiais, um laboratório de informática, dois toaletes para alunos, uma sala de professores, dois toaletes para funcionários, refeitório, uma quadra esportiva. A escola atendeu em 2014 a 323 alunos.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental E3 há as séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em horários matutino, vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A infraestrutura da escola conta com uma sala de direção, uma sala de vice- direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala de professores, um refeitório, uma quadra de esportes, uma cozinha, uma dispensa, um laboratório de informática, dezessete salas de aula, uma biblioteca, dois depósitos, um quiosque, quatro toaletes para alunos, e dois toaletes para funcionários. A escola atendeu em 2014 a 881 alunos.

A escola E4 da Rede Estadual de Ensino trabalha com o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano), ministrados em horários matutino, vespertino e noturno. Conforme descrito no PPP, a escola conta com dez salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala para a direção, uma sala para a vice-direção, uma sala para a coordenação, uma sala de informática, três almoxarifados, duas salas de aula com televisão e vídeo, uma sala de aula com televisão e data show, uma dispensa, uma cozinha, dois toaletes para alunos, sendo um masculino e um feminino e dois toaletes para professores, um pátio coberto, uma quadra esportiva coberta e uma residência para ocupantes de zeladoria. No ano de 2014 a escola atendeu a 728 alunos, considerados no PPP de classe média e baixa.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados sobre o perfil das participantes e a identificação junto aos professores sobre a pertinência da formação continuada nas HEC e as ATPC para prática profissional na atenção aos estudantes público alvo da Educação Especial, especificamente os precoces com comportamento de superdotação foram levantados por meio de um questionário semiestruturado (APÊNDICES A e B), cujas questões foram organizadas e estão apresentadas de maneira descritiva ou em quadros.

8.1 Perfil dos coordenadores

Foram convidadas sete coordenadoras pedagógicas para participarem da pesquisa. O questionário foi disponibilizado em versão impressa e *on-line* por meio do *Google drive*; em conversa com os participantes buscávamos a opção mais viável para o envio. Responderam ao questionário a responsável pela escola E2, uma das coordenadoras da E1 e uma da E3. Neste estudo usaremos a letra C para denominar as coordenadoras e, em relação à correspondência com as escolas, serão usados os números 1, 2, 3 e 4. No caso da escola E4, por haver dois coordenadores, usaremos C4a e C4b, vale destacar que usarei **a** e **b** em minúsculo.

Quanto às coordenadoras participantes da pesquisa o Quadro 3 apresenta informações sobre a identificação e a formação inicial e em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Quadro 3 - Formação profissional dos coordenadores pedagógicos.

COORDENADOR	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
C1	F	39	- Magistério - Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Gestão Educacional	Psicopedagogia
C2	F	31	- Magistério - Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Gestão Educacional	Psicopedagogia Institucional e Clínica
C3	F	45	Magistério Pedagogia com habilitação em Educação Infantil	- Administração escolar, supervisão e orientação. - Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva.
C4a	F	47	Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional	-Deficiência Auditiva
C4b	F	49	Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional Letras	- Língua Portuguesa -Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se no Quadro 3 que as cinco coordenadoras que responderam são do sexo feminino, com idades entre 31 e 49 anos, C1, C2 e C3 possuem formação inicial em

Magistério e Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil; além disso, C1 e C2 possuem habilitação em Gestão Educacional. Enquanto C4a e C4b possuem Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional e C4a possui graduação em Educação Artística e C4b possui graduação em Letras. Em relação à formação em nível de Pós-graduação *Lato Sensu*, C1 e C2 cursaram Psicopedagogia e C3 cursou duas especializações: Administração Escolar (Supervisão e Orientação); e Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, C4a especialização em Deficiência Auditiva, e C4b especialização em Língua Portuguesa e Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade.

Como podemos observar, as cinco coordenadoras têm especialização em alguma área, mas apenas duas em educação especial/educação inclusiva, o que pode indicar que diante da proposta de estarmos preparados para uma escola inclusiva, apenas duas buscaram formação específica para tal. É importante salientar que o estudante precoce com comportamento superdotado é o público alvo da educação especial e necessita de profissionais com formação específica, e tal formação só é possível em cursos específicos tais como especializações em educação especial ou inclusiva.

O questionário continha seis questões relacionadas ao trabalho com o magistério e as respostas estão sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 4 - Tempo de serviço dos Coordenadores.

Coordenador	No Magistério	Como Professor antes de assumir a coordenação	Como Coordenador
C1	17 anos	13 anos	3 anos
C2	11 anos	4 anos	7anos
C3	19 anos	16 anos	3anos
C4a	25 anos	24 anos	1 ano
C4b	20 anos	20 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as coordenadores tinham experiência mínima de quatro anos como professora de Ensino Fundamental antes de iniciarem a coordenação. A participante C4a era a que contava com maior tempo de serviço no magistério e a C3 foi a única a responder que tem experiência na Educação Infantil. A participante C2 apresenta maior tempo de experiência como coordenadora de escola. A C4b é coordenadora do ensino médio.

Antes de se tornarem coordenadoras pedagógicas, todas elas atuaram em sala de aula como professoras, o que provavelmente possibilitou a elas uma melhor visão do todo, das questões que envolvem o cotidiano escolar, das estratégias pedagógicas utilizadas pelos

professores e dos desafios da Educação e, por isso, podem contribuir para a transformação por meio da mediação do trabalho dos professores. De acordo com Orsolon (2011, p. 22), “essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la (....)”.

Em relação ao vínculo empregatício na escola em que estavam atuando, as coordenadoras C1, C2 e C3 são efetivas por meio de concurso e trabalham em período integral, matutino e vespertino, e exclusivamente na Rede Municipal de Ensino. C4a e C4b também são efetivas por meio de concurso, e C4a trabalha nos períodos matutino, vespertino e noturno e C4b matutino e noturno.

Como podemos verificar, ambas as coordenadoras se dedicam exclusivamente ao cargo de coordenador pedagógico, o que pode ser um indicativo de aspecto positivo, pois assim elas têm mais tempo para os trabalhos escolares.

Quando questionadas se a escola em que atuavam oferecia ações de formação continuada, todas as coordenadoras responderam que sim; em caso afirmativo, deveriam responder à segunda parte da questão, que solicitava especificação dessas atividades.

Em relação às ações realizadas nas escolas sobre a formação continuada, a HEC foi a única apontada pelas três (C1, C2 e C3), e ATPC foi apontada pelas duas (C4a e C4b); além disso, apenas C1 e C2 apontaram outras ações de formação continuada: curso de curta duração (C1), palestras e planejamento escolar (C1 e C2).

Podemos verificar que todas as escolas representadas por suas coordenadoras pedagógicas consideram as reuniões pedagógicas HEC/ATPC como ações de formação continuada, o que nos possibilita inferir se todos concordam que esse é um espaço de formação continuada, porque muitas vezes eles têm sido para resolução de problemas burocráticos.

Dentre 12 alternativas colocadas como objetivos das HEC, houve concordância de três objetivos entre as três coordenadoras (C1, C2 e C3): a formação continuada dos professores, analisar os resultados das avaliações dos estudantes, e discutir e refletir sobre as práticas docentes. As participantes C2 e C3 também assinalaram como objetivos da HEC: estudar a proposta curricular de ensino, transmitir demandas da Secretaria Municipal de Educação e transmitir demandas da própria escola. Em relação aos objetivos da ATPC, houve concordância entre C4a e C4b: estudar a proposta curricular de ensino, formação continuada

de professores, analisar os resultados das avaliações dos estudantes e discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes. Além disso, C4a também assinalou Planejamento de aulas.

Quando questionadas se houve temas sobre Educação Especial discutidos em HEC que auxiliaram na prática docente, as três afirmaram que sim. No entanto, ao relacioná-los, observa-se que apontam temas diferentes e em quantidades diferenciadas. A participante C1 descreveu quatro temas: práticas docentes, avaliação diferenciada, transtornos e síndromes, currículo adaptado; a participante C2 descreveu seis temas: processo de aprendizagem, adequação curricular individualizada, estratégias educacionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos com NEE, recursos pedagógicos para alunos autistas, Currículo Funcional Natural, Estudo do RACEF - Referencial de Adequação Curricular do Ensino Fundamental, enquanto a participante C3 descreveu o tema genérico “inclusão”. Já em relação ao ATPC, C4a respondeu que sim e C4b respondeu que não. C4a apontou promover em ATPC encontro com os professores da sala de recursos para troca de informações e práticas metodológicas.

Diante das respostas das coordenadoras, verificamos que houve, sim, temas em relação à Educação Especial, mas nenhum especificamente sobre alunos precoces com comportamento de superdotação, e que talvez o termo “inclusão” tenha sido tratado genericamente, mas não podemos afirmar.

Na rede municipal, todas responderam que a HEC é uma atividade necessária. De acordo com C1, a HEC é uma atividade necessária porque “promove discussões e reflexões acerca de temas relevantes além de contribuir para a formação continuada dos professores”. C2 respondeu que a HEC é necessária por “promover tanto o desenvolvimento como a aprendizagem dos alunos através do auxílio na organização da rotina do professor, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais; sugerir propostas eficazes de aprendizagem possibilita a alfabetização dos alunos com defasagens; organizar o trabalho de formação continuada a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional”. C3 respondeu ser necessária, pois “é o único momento em que todos os docentes de uma mesma escola podem se encontrar e discutir, estudar, planejar e avaliar de forma conjunta os trabalhos da escola, as necessidades dos alunos e professores”.

Na Rede Estadual, em relação ao ATPC, as coordenadoras C4a e C4b responderam ser uma atividade necessária, C4a respondeu que é necessária por ser o momento principal para a

equipe docente ter formação continuada e verificar suas práticas metodológicas. C4b respondeu que é o tempo e o espaço dedicado para formação continuada dos professores e troca de experiências.

Todas as coordenadoras responderam que a HEC/ATPC é uma atividade necessária, mas quais os entraves que a vêm descaracterizando nesse momento?

Todas as coordenadoras são unânimes em considerar as HEC/ATPC como uma atividade necessária e de formação continuada de professores, no entanto as pesquisas apontadas nesse estudo indicam que as HEC/ATPC, apesar de necessárias, ainda se constituem, em sua maioria, espaço de discussão de questões burocráticas. Apenas reconhecer a importância desse espaço não garante a efetivação de formação continuada durante esses momentos.

Solicitadas a elencar sugestões de como devem ser organizadas as HEC e ATPC, as participantes responderam conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Sugestões para organização das HEC e ATPC.

COORDENADORES	SUGESTÕES
C1/HEC	- Prioridade na formação continuada dos professores com reflexões de temas importantes e que vão ao encontro com das dificuldades encontradas pelos docentes; - Leitura de textos que darão suporte às práticas docentes; - Levantamento de dados relevantes sobre os avanços dos educandos; - Necessidade de não apenas elencar alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também a importância de socializar práticas efetivas que contribuem para o avanço desses alunos. Em suma, a HEC deve ser organizada de forma a dar suporte significativo aos professores, de uma maneira dinâmica e que acrescente e viabilize melhoras nas práticas docente e, conseqüentemente, reflita na aprendizagem dos alunos. Os recados burocráticos e as discussões das demandas da SME não devem ser prioridades.
C2/HEC	- Estrutura dos encontros de HEC: - Abertura do encontro: Leitura deleite (gêneros diversos, músicas, vídeos etc.); - Recados pedagógicos e administrativos; - Temática de estudo; - Avaliação.
C3/HEC	- Existem momentos que não são de estudo, mas de extrema necessidade para o bom andamento da escola: avisos, e conhecimento de todos do que está acontecendo na escola; - Momentos de estudo; - Momentos de socialização das práticas que surtiram bons resultados; - Momentos de discussões e de debates (os professores não trabalham muito bem ao serem contrariados e motivados a mudarem de opinião) é necessário entenderem que para crescermos precisamos dialogar e muitas vezes as opiniões são diferentes, que não se discutem pessoas, mas sim ideias.
C4a /ATPC	- Informações referentes ao contexto pedagógico; - Formação; - Encontro por áreas para elaborar coletivamente as ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas das coordenadoras apontam que elas compreendem a importância desses momentos de estudo, as sugestões sinalizam para esse espaço de formação continuada que acontece na própria escola. De acordo com Orsolon (2011)

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (p. 23)

Os dados revelam que as cinco coordenadoras participaram de atividades de formação continuada sobre o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial. Participaram de atividades que versavam sobre as Deficiências Auditivas e as Altas Habilidades/Superdotação. Além disso: C1, C2, C3 e C4a participaram de atividades relacionadas à deficiência visual; C1, C2, C4a e C4b assinalaram também participação em atividades relacionadas à deficiência intelectual; e c1, c2, c4a participaram de atividades sobre deficiência física, bem como transtornos globais de desenvolvimento.

Como podemos observar, as coordenadoras não possuem formação continuada suficiente para abarcar todas as necessidades dos professores, visto que não realizam atividades de formação continuada em todas as áreas da Educação Especial, e talvez isso nem seja possível, dada a carga horária que cumprem). Assim, se percebe a necessidade de parceria entre as universidades e as escolas para um ensino colaborativo. Além disso, as instâncias superiores de Educação devem assumir o papel de formar os professores, sejam eles coordenadores ou professores.

Em relação à temática Altas habilidades ou Superdotação, todas as coordenadoras participaram de alguma atividade de formação continuada, o que é positivo. Como nos aponta Pérez e Freitas (2011), diante da invisibilidade desses alunos para o sistema, a partir do momento em que os profissionais da Educação conhecem as especificidades da superdotação, essas crianças saem dos bastidores e são reconhecidas enquanto alunos que precisam de atenção diferenciada.

Quando questionadas sobre o dever ou não do Estado em garantir a formação continuada aos professores, dentro da carga horária de trabalho, houve divergência de uma das participantes. C1, C2, C4a e C4b consideram que sim, enquanto C3 considera que não.

Podemos inferir que talvez haja coordenadores que não conhecem toda a legislação educacional e, assim, seus direitos, por isso não lutam por eles, e nem focam o olhar nessa

formação continuada que pode ocorrer nas reuniões pedagógicas dentro da carga horária dos professores.

Em relação à existência de discussões em HEC/ATPC sobre altas habilidades/superdotação, C1 apontou que não há discussões sobre a temática, C2, C3, C4a e C4B sinalizaram que há. Sobre a contribuição dessas discussões para o trabalho dos professores que têm alunos com altas habilidades/superdotação, as participantes C1, C2, C4a e C4B apontaram que as discussões realizadas em HEC sobre essa temática contribuem para o trabalho com esses alunos.

Quadro 6 – Respostas dos Coordenadores sobre a Organização e Temas discutidos em HEC/ATPC.

TEMAS E ORGANIZAÇÃO	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE	NUNCA
Propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor.	C1; C2; C3; C4a; C4b		
Promovem a formação continuada dos professores para o ensino inclusivo.	C1; C2; C4a; C4b	C3	
Abarcam todas as necessidades dos professores	C2; C4a e C4b	C1; C3	
São realizados tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto	C1; C2; C3; C4a; C4b		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se observa no Quadro 6, as coordenadoras consideram que os temas e a organização das HEC com frequência propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor e são realizadas tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto; no entanto, C3 diverge das outras ao alegar que raramente promovem a formação continuada dos professores para o ensino inclusivo e C1 e C3 indicaram que raramente abarcam todas as necessidades dos professores.

7.2 Perfil dos professores

Para este estudo foram convidados cinco professores de Ensino Fundamental I e oito professores de Ensino Fundamental II. Dos questionários enviados aos professores do Ensino Fundamental I, apenas um professor não devolveu; no ensino Fundamental II, não tivemos retorno de nenhum em 2014. Tendo em vista que não houve interesse dos professores de Ensino Fundamental II de 2014 de participar, um novo convite foi realizado aos professores do ano de 2015 e cinco professores aceitaram o convite. Os professores foram nomeados de

acordo com as escolas que pertencem, no caso da escola E2 temos dois professores **(a e b)**, e no caso da escola E4 cinco professores **(a, b, c, d e e)**.

A seguir, no Quadro 7, apresentamos as informações em relação à identificação e a formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Formação profissional dos professores.

PROF.	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ANO	FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÃO AO PAEE
P1	M	40	-Magistério -Direito	1992 1996	- DI (Pl); - DA (Pl); - TGD (Pl); - DV (Pl)
P2a	M	47	-Pedagogia com habilitação em Educação Infantil; Gestão Educacional e Magistério das matérias pedagógicas. -Letras	1998 2008	
P2b	F	31	-Magistério -Letras	2001 2003	- DI (GE; O e CD); - DA (CD); - TGD (Pl; GE; O e CD)
P3	F	36	-Magistério	1998	- DI (Pl); - AH/SD (Pl);
P4a	F	57	Enfermagem Pedagogia Licenciatura em Biologia	2004 2013 2014	
P4b	M	32	Tecnologia de alimentos Licenciatura em Biologia MBA Alimentação e Marketing	2013 2015 2014	- DI (Pl e O); - DV (Pl) - DF (Pl) - AH/SD (Pl)
P4c	F	51	Educação Física Pedagogia	1995 2012	- DI (O); - DA (O) - DV (O) - DF (O)
P4d	F	52	Magistério	1987	- DI (Pl); - DF (Pl) - AH/SD (Pl)
P5e	M	53	Ciências Físicas e Biológicas Habilitação em Matemática Habilitação em Biologia Habilitação em Química Pedagogia Especialização em Finanças	1987 1988 1995 2000 2013 2014	- DI (Pl e GE); - DA (O); - DV (Pl); - DF (Pl); - TGD (Pl) -AH/SD (Pl)

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DI = Deficiência Intelectual; DA = Deficiência Auditiva; DV = Deficiência Visual; DF = Deficiência Física; TGD = Transtornos Globais do desenvolvimento; AH/SD = Altas Habilidades/Superdotação; Pl = Palestra; GE = Grupo de Estudos; O = Oficinas; CD = Curso de Curta Duração.

Quatro professores são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre 31 e 57 anos. Sobre a formação inicial, os participantes P1, P2b, P3 e P4d concluíram o Magistério em 1992, 2001, 1998 e 1987 respectivamente, P2a e P2b concluíram graduação

em Letras em 2008 e 2003 respectivamente. O participante P2a também possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil; Gestão Educacional e Magistério das matérias pedagógicas, e P1 possui graduação em Direito. P4a possui graduação em Enfermagem (2004), Pedagogia (2013) e Licenciatura em Biologia (2014); P4b possui formação em Tecnologia de alimentos (2013); Licenciatura em Biologia (2015) e MBA Alimentação e Marketing (2014). P4c possui graduação em Educação Física (1995) e Pedagogia (2012); P4 e Ciências Físicas e Biológicas (1987), Habilitação em Matemática (1988), Habilitação em Biologia (1995). Habilitação em Química (2000), Pedagogia (2013), Especialização em Finanças (2014). Não é possível afirmar qual a graduação da participante P2a, visto que a mesma não respondeu essa questão.

Os resultados nos apontam que sete professores (P1, P2b, P3, P4b, P4c e P4d) participaram de atividades de formação continuada sobre o trabalho com alunos PAEE; apenas os participantes P2a e P4a responderam não ter participado de nenhuma atividade de formação continuada voltada para este público. A maioria dos professores considera ser dever do estado garantir aos professores a formação continuada dentro de sua carga horária, P4a não respondeu essa questão, e P4e escreveu não saber se é ou não dever do Estado.

Podemos nos questionar a razão por que nem todos os professores participam de cursos de formação continuada dado que se trata de uma profissão em que o profissional está exposto a uma grande diversidade de alunos. Seria opção pessoal, visto que há a opção de exercer o magistério em período parcial ou em dupla jornada, e nesses dois casos seria possível buscar formação continuada? Seria falta de tempo, visto que aqueles com tripla jornada não têm condições para tal? Seria falta de investimento e/ou incentivo do Estado, haja vista o pouco número de cursos de especialização subsidiadas pelo Estado? Soma-se a isso falta de incentivos tais como ausência de plano de carreira, abrir mão do salário em caso de afastamento, ter a classificação prejudicada em função do afastamento e não ser liberado para participação em eventos científicos, dentre outros?

As formações dos professores são bem variadas, ainda mais no Ensino Fundamental II, e, além da formação inicial, trata-se de uma categoria profissional em formação permanente. Considero que a formação não se dá apenas na graduação inicial e que é constante, visto que a formação inicial não nos dá elementos suficientes para atuarmos com todos os alunos; cabe a cada professor buscar essa formação continuada. De acordo com as autoras Glat e Pletsch (2004), apesar das recomendações do Ministério da Educação (Recomendação 1.793 do MEC de 28.12.94) para a necessidade de incorporar conteúdos sobre as necessidades educativas

especiais em todos os cursos de graduação, ainda são raros aqueles que se voltam para essa realidade. As autoras complementam esta discussão ao afirmarem que

Essa é uma questão bastante preocupante porque o processo de inclusão escolar (de maneira mais ou menos articulada dependendo da rede) está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade. Em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes. (GLAT E PLETSCH, 2004)

Um aspecto positivo que merece destaque é que a maioria dos professores participou de atividades de formação continuada sobre o trabalho com alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), no entanto dois professores referem não terem participado de nenhuma atividade, outro fato preocupante é que apenas quatro participaram de atividades sobre a formação continuada para o trabalho com Altas Habilidades/Superdotação e foram a palestras. Como já mencionado nesse trabalho, se o professor não possuir conhecimentos específicos sobre a temática, dificilmente saberá identificar esses alunos e propiciar situações potencializadoras de aprendizagem.

Quanto ao tempo de serviço no magistério dos profissionais da rede municipal, sintetizamos as informações no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Tempo de serviço dos professores da Rede Municipal

PROFESSOR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR NAS SÉRIES INICIAIS DA REDE MUNICIPAL	OUTROS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO EM QUE ATUA OU ATUOU	TRABALHA OU TRABALHOU EM AEE?
P1	19 anos	14 anos	Não	Não
P2a	16 anos	16 anos	Ensino Médio	Não
P2b	14 anos	11 anos	Ensino Médio	Não
P3	14anos	14 anos	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos verificar que P1 tem o maior tempo de magistério, enquanto P2b e P3 o menor tempo. Os tempos de magistério de P2a e P3 equivalem aos seus respectivos tempos de atuação na Rede Municipal de Ensino, P1 e P2a têm maior tempo de magistério em relação ao tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino.

Os dados apontam que os professores estão atuando em média há 15 anos e 8 meses, e pelo fato de a educação passar por mudanças políticas e conceituais que geram novos desafios, como a educação inclusiva, justifica-se a necessidade da formação continuada para que eles acompanhem as mudanças e os avanços, sejam tecnológicos, metodológicos ou político-ideológicas.

Os professores da Rede Municipal atuam nas séries iniciais há muitos anos, dessa forma possuem muitos anos de experiência, o que se pode se configurar enquanto aspecto positivo, visto que com a experiência temos a possibilidade de nos tornarmos mais críticos diante das situações do cotidiano escolar, ao lembramos que somos eternos aprendizes nessa área.

Em relação ao tempo de serviço dos professores da rede estadual, as informações se encontram no quadro a seguir.

Quadro 9 - Tempo de serviço dos professores da Rede Estadual

PROFESSOR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL	OUTROS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO EM QUE ATUA OU ATUOU	TRABALHO OU TRABALHOU EM AEE?
P4a	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não
P4b	Não respondeu	1	Não respondeu	Não
P4c	27 anos	10	Educação Infantil e Ensino Médio	Não
P4d	27 anos	27	Ensino Médio	Não
P4e	29 anos	20 anos	Ensino Médio e Ensino Superior	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os dados dos professores que responderam essas questões, podemos verificar que P4e tem maior tempo de atuação no magistério. No que diz respeito ao trabalho em outros níveis da Educação, P4c, P4d e P4e apontaram que possuem experiência no ensino médio, além disso, P4e tem experiência em Ensino Superior. Nenhum dos professores trabalha ou trabalhou no Atendimento Educacional Especializado.

Os três professores respondentes da Rede Estadual possuem atuação média de 27 anos e 7 meses. A diferença de tempo de serviço demonstrada nos quadros 8 e 9 é 11 anos e 9 meses a mais para os professores da rede estadual, o que pode significar maior experiência para atuar em sala de aula, mas também há a necessidade de esses profissionais se compreenderem como professor inacabados, que aprendem em todas as situações, abertos a rever práticas, visto que a maturidade deverá promover atuações mais inovadoras, criativas e competentes.

Em relação ao vínculo empregatício com a unidade escolar em que atuam, todos da rede municipal são efetivos (P1, P2, P3a e P4b), todos trabalham na Rede Municipal de Ensino, mas P2a atua também na Rede Particular e P2b na Rede Estadual de Ensino. Enquanto aos que atuam Rede Estadual de ensino, P4a não respondeu a essa questão, P4b é Categoria O, P4c é concursado efetivo, P4d é estável e P4e é concursado efetivo, e P4c e P4d trabalham também na rede Municipal e P4e na rede particular.

Podemos constatar que vários professores trabalham em mais de uma rede de ensino, o que pode ser um dos entraves para que participem regularmente de cursos de formação continuada como apontado anteriormente. Caso houvesse um tempo dentro da carga horária para essa formação, certamente facilitaria sua participação. Em tese, deveriam ser as HEC e as ATPC, mas os dados desta pesquisa apontam para uma ocupação desses momentos mais voltados para outras atividades que propriamente para a formação continuada, uma vez que há uma grande demanda administrativa que divide esse espaço.

Quanto ao período em que esses professores trabalham, apenas P1 e P3 assinalaram que trabalham somente em um período, sendo aquele no matutino e este no vespertino; P2a, P2b, P4a, P4b, P4c, responderam que trabalham nos períodos matutino e vespertino e P4b, P4d e P4e trabalham nos três períodos.

Como podemos verificar, apenas três professores estariam realmente impossibilitados de formação continuada externa sem o apoio do Estado, pois atuam nos três períodos. Mesmo assim, para estes professores ainda sobra o sábado para fazer formação continuada, a exemplo da especialização oferecida pela UNESP – campos de Marília, aos professores da rede pública da cidade de São Paulo, totalmente subsidiada pelo Estado. Por se tratar de um curso de duração média de um ano e meio e totalmente subsidiado, muitos docentes em jornada tripla ou dupla esforçam-se para buscá-lo, daí a importância do incentivo governamental. Somam-se ainda como oportunidades as ofertas particulares de ensino tanto presenciais quanto a distância.

Ao serem questionados se a escola em que atuam oferece ações de formação continuada, todos responderam que sim, e fizeram referência às HEC/ATPC como tal; P2b P4d apontaram também curso de curta duração, palestras e planejamento escolar, P4a, P4b, P4c, P4d e P4e indicaram planejamento escolar.

Os professores parecem reconhecer as HEC/ATPC como espaço de formação continuada, o que possibilita um trabalho coletivo que pode ser permeado pela construção de novos saberes e compreensão da prática. “A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas escolares está permeada por uma relação dialógica entre professores e coordenador pedagógico na superação de muitos desafios.” (VOGT, 2012, p. 5).

Quanto aos possíveis objetivos da HEC, houve concordância de cinco objetivos entre os professores: formação continuada dos professores, análise dos resultados das avaliações dos estudantes, transmissão das demandas da Secretaria Municipal de Educação, transmissão das demandas da própria escola, e discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes. Os participantes também apontaram outros objetivos, a saber: planejamento de aulas (P1; P2a e P2b), planejamento de festas escolas (P2a; P2b e P3), planejamento de atividades para arrecadar fundos para a escola, prestação de contas dos fundos arrecadados para a escola (P3), e estudar a proposta curricular de ensino (P1).

Em relação aos objetivos do ATPC, P4a considera ser: Estudar a Proposta curricular de ensino; Formação continuada dos professores; Planejamento de aulas; Analisar os resultados das avaliações dos estudantes e Planejamento das festas escolares. P4b assinalou: Planejamento de aulas e Discussão e reflexão sobre as práticas docentes, Enquanto P4c: Formação continuada dos professores; Planejamento de aulas; Analisar os resultados das avaliações dos estudantes; Planejamento das festas escolares; Transmitir demandas da própria escola e Discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes, P4d considera ser: Estudar a Proposta curricular de ensino; Formação continuada dos professores; Planejamento de aulas; Analisar os resultados das avaliações dos estudantes; Planejamento das festas escolares; Transmitir demandas da Diretoria de Ensino; Transmitir demandas da própria escola e Discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes e P4e apontou os seguintes: Estudar a Proposta curricular de ensino; Formação continuada dos professore; Planejamento de aulas; Analisar os resultados das avaliações dos estudantes; Planejamento das festas escolares; Transmitir demandas da própria escola; Discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes e Indisciplina.

Parece-nos que os professores compreendem que um dos objetivos das HEC/ATPC é a formação continuada dos professores, o que nos levanta a seguinte questão: os professores conhecem o porquê de as HEC/ATPC se tornarem um espaço mais de atividades meramente burocráticas que de formação? Isso leva a outra pesquisa, dado que nesta não foi este nosso objeto de estudo.

Ao serem indagados se havia algum tema sobre Educação Especial discutido em HEC/ATPC que julgavam ter auxiliado na sua prática docente, P1 respondeu que sim e especificou o tema autismo, P2a e P3 responderam que não, e P2b, P4a e P4c não respondeu a essa questão, P4b respondeu que sim e indicou palestras, P4d respondeu que sim e indicou palestra de Síndrome de *Tourette*.

Os dados evidenciam que existem poucos estudos sobre Educação Especial discutidos em HEC/ATPC que auxiliam os professores na prática docente, seja pela forma com que são abordados ou pela superficialidade com que são tratados.

Questionados se a HEC é uma atividade necessária, os professores assinalaram que sim, e justificaram “A HEC é de suma importância para o desenvolvimento escolar e para a formação continuada dos professores” (P1), “É o momento de encontro com os demais e a coordenação/direção.” (P2a), “Troca de experiências” (P2b) e “Por ser um período de interação entre o corpo docente” (P3). “Para obtermos informações e passarmos informações sobre os problemas gerais” (P4a), “Porque é um encontro de professores para debates de práticas educacionais” (P4b), “Para avaliarmos o trabalho da equipe e planejarmos a melhoria do trabalho” (P4c), “Aprimorar o conhecimento e trabalhar a proposta curricular” (P4d), “Horário para discussões” (P4e).

Na perspectiva dos professores, as HEC/ATPC são de fato uma atividade necessária, e assim podemos inferir que, enquanto formação continuada, esse espaço é de suma importância para o trabalho docente, mas precisa ser reorganizado para atender as necessidades dos professores.

Quando solicitadas sugestões para organização das HEC, P2a sugeriu “Menos burocracia, mais troca entre os pares”, P2b reivindica que é “Preciso mais tempo para preparo de atividades e projetos comuns entre turmas”, P3 elencou que “Necessita abordar temas e conteúdos em que os docentes e/ou os alunos apresentem maior dificuldade e permitir a troca de experiências pedagógicas entre os docentes”, P4b apontou “Problemas escolares” e P4e apontou que não pensa em alterações: “Penso que não pode ser diferente”. Além disso, P1 P4a, P4c, P4d deixaram esse campo vazio.

No que se refere às discussões sobre AH/SD, todos da rede municipal afirmaram que não há discussões em HEC sobre essa temática. Já na rede Estadual houve divergências: P4b e P4d responderam que há nas ATPC discussões sobre essa temática, enquanto P4a, P4c, P4e disseram não haver.

O dado apontado é preocupante, pois se não há formação nesta área, como apontado pelos professores da rede municipal e por três professores da rede estadual, ou mesmo que pouco abordada, como apontado por três professores da rede estadual, como poderão esses profissionais identificar e encaminhar os alunos PAEE para atendimento educacional especializado? Ou oferecer atividades enriquecedoras na própria sala de aula?

Os professores foram unânimes em responder que a organização e os temas discutidos nos momentos de HEC ou ATPC com frequência propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor; no entanto, raramente abarcam todas as suas necessidades de acordo com P2 a; P2b P4c. P1, P2a, P2 b, P4a, P4b, P4c, P4d, P4e concordaram que, com frequência, são realizados tendo em vista as metas estabelecidas no PPP, e P3 respondeu que raramente. Em relação à formação continuada P1, P4a, P4b, P4d e P4e responderam que a organização e os temas com frequência a promovem formação continuada dos professores para o ensino inclusivo, enquanto P2 a; P2b P4c, responderam que raramente, e P3 respondeu que nunca. Como podemos visualizar no Quadro 10.

Quadro 10 – Respostas dos professores sobre a Organização e Temas discutidos em HEC.

TEMAS E ORGANIZAÇÃO	COM FREQUÊNCIA	RARAMENTE	NUNCA
Propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor.	P1, P2a, P2 b, P3, P4a, P4b, P4c, P4d, P4e		
Promovem a formação continuada dos professores para o ensino inclusivo.	P1, P4a, P4b, P4d, P4e	P2 a; P2b P4c,	P3
Abarcam todas as necessidades dos professores	P4b, P4d	P1, P2a, P2 b, P3, P4c, P4d e P4e	
São realizados tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto	P1, P2a, P2 b, P4a, P4b, P4c, P4d, P4e	P3	

Fonte: Elaborado pela autora.

7.3 Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão do aluno AH/SD

Para investigar as atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão do aluno superdotado, foi utilizada a “Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno

superdotado, de Mushoriwa” – versão AH/SD. Originalmente a escala foi criada por Mushoriwa para identificar as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão da criança cega nas classes regulares; posteriormente foi traduzida e adaptada por Omote, Baleotti e Chacon (2014), para a inclusão dos alunos com deficiência física, intelectual e auditiva.

Essa escala foi traduzida inicialmente para as deficiências, agora está sendo aplicada nos professores e diretores para ver se dará validação para o caso dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Trata-se de uma escala contendo 14 afirmações no total, sendo 10 afirmações referentes às atitudes dos alunos e quatro às dos professores. Aquelas respondem ao enunciado “A inserção de alunos Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em classe comum em vez da colocação em um serviço especializado”; as quatro últimas possuem enunciados próprios específicos sobre as atitudes sociais dos professores do ensino comum em relação ao aluno AH/SD.

A escala é composta por duas dimensões, sendo sete consideradas favoráveis (questões: 1, 4, 7, 8, 10, 13, 14) e sete desfavoráveis (2, 3, 5, 6, 9, 11, 12). Cada enunciado contém cinco alternativas de concordância ou discordância: concordo inteiramente; concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente. Com base nas repostas dos participantes foi realizada a substituição dos valores.

Considerando o tratamento dos dados realizados, com os valores substituídos, calcularam-se os escores dos participantes, bem como os valores dos quartis dos escores. Esses valores podem ser encontrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Escores da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado, de Mushoriwa, segundo agrupamento de coordenadores e professores.

		VARIAÇÃO			DISPERSÃO	
GRUPO	N	(MIN – MAX)		MED	(Q1 - Q3)	
<i>Coordenadores</i>	5	48	55	52	50	54
<i>Professores</i>	8	42	60	48	42	58

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessa organização, optou-se por realizar uma comparação entre os escores do grupo de coordenadores e de professores. Utilizando assim o teste de Mann-Whitney, encontrou-se resultado estatisticamente não significativo sendo valor de $p = 0.6216$.

Pode-se perceber que não houve diferença significativa entre os dois grupos; desta maneira podemos afirmar que ambos apresentam atitudes favoráveis em relação à inclusão do aluno superdotado, independentemente do cargo ocupado no quadro da unidade escolar.

7.4 Projeto Político-Pedagógico e Plano de Gestão

Por considerar o PPP um dos documentos mais importantes para nortear o trabalho de todos da equipe escolar, buscamos nesse documento encontrar algumas informações sobre a organização das HEC e das ATPC nas escolas. Desta maneira foi realizada a leitura dos PPP das escolas na Rede Municipal, e do Plano de Gestão (PG) na Rede Estadual de Ensino.

Em âmbito nacional, a LDB 9394/96 estabeleceu no Art. 12º, inciso I, que todo sistema de ensino elabore e execute sua proposta pedagógica, e no inciso VII determina que é responsabilidade da escola informar aos pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Os Art. 13º e 14º incumbem aos docentes a participação na elaboração da proposta, apontando para uma gestão democrática de ensino.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. [...] (BRASIL, 1996).

Em nível estadual, as Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais, por meio do Parecer CEE nº 67/98, aprovado em 3 de março de 1998, definem como deve ser o plano de gestão:

Artigo 29 - O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções

comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intraescolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º- O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:

I- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

II- objetivos da escola;

III- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;

IV- planos dos cursos mantidos pela escola;

V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;

VI- critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

§ 2º- Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão anexos com:

I- agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;

II- quadro curricular por curso e série;

III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;

IV- calendário escolar e demais eventos da escola;

V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;

VI- plano de aplicação dos recursos financeiros;

VII- projetos especiais (SÃO PAULO, 1998, p.21)

Veiga (2009) destaca que há diferenças nas terminologias usadas pelo legislador, são elas: proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto pedagógico. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico diz respeito à organização do trabalho na escola, e o plano de trabalho à organização das atividades pedagógicas e administrativas.

De acordo com Mauá (2003), o documento criado por meio do planejamento escolar recebe diversificadas denominações como: Plano Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Plano Global, Proposta Educativa, Projeto Educacional, entre outros. No entanto, cada termo apresenta pequenas diferenças em relação a metodologias, técnicas filosóficas e pedagógicas.

Para Veiga (2010), o projeto construído coletivamente na escola busca dar uma direção para o trabalho de todos os envolvidos no processo educativo, e ainda esclarece que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, visto que está “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (p.13).

Dessa maneira, utilizaremos neste estudo o termo projeto político-pedagógico e plano de gestão enquanto documentos que norteiam o trabalho da equipe escolar, assim como nos aponta Veiga (2013, p. 163).

O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta identitária, o projeto

político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A estes cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos.

Para esta pesquisa foram investigados os PPP das escolas municipais e o PG da escola estadual, em busca de informações sobre a organização das HEC e ATPC respectivamente.

No PG da E1 não há um tópico específico para discussão da organização das ATPC; no anexo A consta o cronograma das ATPC e temas a serem discutidos.

No PPP da escola E2 há um tópico exclusivo para as HEC, com justificativa, objetivos e metas, e ações. Nesse tópico temos a discussão da importância do trabalho coletivo, de dividir responsabilidades e do papel do coordenador. A escola parece reconhecer a importância desse momento: “Os Horários de Estudos em Conjunto entre docentes proporcionam debates, reflexões, renovação e inovações pedagógicas que resultam em práticas conscientes e efetivas visando o alcance de um ensino de qualidade”.

De acordo com o referido documento, os objetivos da HEC são:

Promover tanto o desenvolvimento, como a aprendizagem dos alunos através do auxílio na organização da rotina do professor, subsidiando-o no planejamento das atividades.

Organizar aulas de reforço/recuperação paralela quando o aproveitamento for considerado insatisfatório.

Assumir o trabalho de formação continuada [grifo nosso] a partir do diagnóstico dos saberes dos docentes para garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional.

Assegurar a participação de todos os professores, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador.

Acompanhar e colaborar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais [grifo nosso].

Favorecer o trabalho coletivo. (PPP E2)

Evidenciamos que um dos objetivos específicos sinaliza a importância da formação continuada dos professores, e outro, a necessidade de os docentes trabalharem na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação às metas, a equipe escolar estabelece: acompanhar e avaliar o processo ensino e aprendizagem e seus resultados, atingir a alfabetização de todos os alunos de 2º e 3º ano, planejar aulas de reforço/recuperação paralelas, formação continuada dos professores, e acompanhar a evolução dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola estabelece as seguintes ações: estudos e realização de trabalhos em grupos; socialização de experiências, análise do aproveitamento e desenvolvimento de todos os alunos, avaliação e reorganização de projetos, fundamentação teórica relacionada às

necessidades pedagógicas dos docentes e participação em cursos, oficinas e reuniões oferecidas pela SME e por outras instituições.

No PPP da escola E3, não há um tópico exclusivo para as HEC, mas ao fazer referência ao trabalho do coordenador, há uma discussão quanto ao planejamento, organização e avaliação das HEC.

No PPP da escola E4, há um tópico específico para as HEC. De acordo com o referido documento, as HEC têm por objetivo

Propiciar discussão sobre os pressupostos teóricos de aprendizagem, favorecendo reflexão sobre a prática a fim de enriquecer o trabalho do professor, com diferentes formas de abordar os conteúdos, sejam eles, conceituais, procedimentais e/ou atitudinais, promovendo mudança de postura.

Desenvolver, através das propostas de trabalho, a socialização de práticas, oportunizando o trabalho coletivo, fundamental em uma equipe capaz de refletir e responsabilizar-se pela escola como um todo, zelando pelo seu sucesso individual bem como do grupo;

Orientar quanto à elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica e do plano de ensino;

Oportunizar reflexão sobre fundamentação teórica, procedimentos, técnicas, metodologias para consecução dos objetivos propostos;

Propiciar a discussão sobre o desempenho em sala de aula: bom planejamento da aula (sequência e aproveitamento do tempo) do trabalho com grupos diversificados aproveitando-se de heterogeneidade;

Garantir acompanhamento, análise e avaliação do processo de aprendizagem dos discentes e propiciar redimensionamento das práticas para melhor atendê-los;

Estimular a leitura, incentivando o professor a aproveitar o máximo o acervo literário e outros materiais didáticos da escola;

Identificar e socializar experiências de alternativas pedagógicas valorizando os profissionais, o próprio potencial e as competências de sua equipe de trabalho, que colaboram para minimização das dificuldades de aprendizagem;

Repassar para a equipe docente as orientações e sugestões recebidas da Secretaria Municipal da Educação;

Promover o desenvolvimento de competências e a valorização de talentos, através de oficinas com tarefas práticas que ofereçam ao grupo, alternativas para o trabalho em sala de aula;

Divulgar resultados de avaliações e quadros comparativos e refletir coletivamente sobre os mesmos;

Trazer palestras com profissionais especializados para o trabalho com os docentes, nas áreas de maiores necessidades. (PPP E4, grifo nosso).

Quanto às metas, a escola estabelece: envolver todos os professores do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos nas reflexões de concepções e socialização de práticas pedagógicas; sugerir situações para recuperação paralela com eficácia de todos os alunos do ensino fundamental que apresentarem dificuldades e propor situações de ordem prática de aprendizagem que atenda a todas as necessidades dos docentes e dificuldades dos discentes.

Em referência às ações, a escola definiu as seguintes,

Acompanhamento de avanços, diagnosticando pontos a serem aperfeiçoados no processo de ensino e aprendizagem, **oferecendo fundamentação teórica e técnicas de auxílio ao trabalho pedagógico, através da leitura e reflexão de textos; Desenvolvimento de oficinas que atendam as necessidades do corpo docente e discente;**

Oportunizar a socialização de práticas pedagógicas relevantes nas diversas áreas do conhecimento;

Formação em parcerias com as Universidades;

Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos projetos em consonância com a proposta pedagógica da escola;

Propiciar momentos avaliativos das situações de aprendizagem dos alunos bem como reflexão quanto às formas e maneiras de trabalhar visando o melhor desempenho dos mesmos; (PPP E4).

7.5 Atas

Para realizarmos a investigação de como ocorrem as HEC e as ATPC, realizamos a leitura das atas do período de 2011 a 2014 e, a partir do registro dos temas discutidos nesses momentos, criamos categorias, a saber: 1) Estudo e/ou atividade de Matemática; 2) Estudo e/ou Atividade de Língua Portuguesa; 3) Estudo e/ou Atividade de Música; 4) Estudo e/ou atividade sobre a Precocidade ou a Superdotação; 5) Estudo e/ou atividade sobre Inclusão; 6) Estudo sobre Indisciplina; 7) Estudo sobre Tecnologias; 8) Análise de Material Didático; 9) Atividades burocráticas; 10) Atividades pedagógicas; 11) Orientações Gerais; 12) Visitas; 13) Festas e eventos; 14) Inválido.

Para análise dos itens retirados das atas, contamos com a contribuição de cinco juízes, todos são pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília/SP, três têm formação inicial em pedagogia, um em música e outro Ciências Biológicas e também em direito.

O período foi escolhido tendo como premissa que o Plano Nacional de Educação 2001/2010 trouxe uma meta especialmente para diretrizes da formação continuada de professores; nesse período os municípios tiveram que se reorganizar para alcançá-la. Dessa maneira, podemos inferir que a partir de 2011 podemos contar com maiores esforços das Secretarias de Educação no sentido de oferecer formação continuada aos professores.

No percurso para análise desses documentos, tivemos dificuldade de acesso, visto que houve escolas que não conseguiram localizar as atas de todos os anos. Na escola E1 foi realizada a leitura das atas dos anos de 2011, 2012 e 2014. Na escola E2, de 2013 e 2014. Na E3, de 2012, 2013 e 2014 e na escola E4, de agosto de 2013 a setembro de 2014.

Preliminarmente procuramos analisar o índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes. Assim, como descrito anteriormente na sessão de análise de dados, os juízes

classificaram os itens retirados das atas em catorze categorias, sendo elas: 1) Estudo e/ou atividade de Matemática; 2) Estudo e/ou Atividade de Língua Portuguesa; 3) Estudo e/ou Atividade de Música; 4) Estudo e/ou atividade sobre a Precocidade ou a Superdotação; 5) Estudo e/ou atividade sobre Inclusão; 6) Estudo sobre Indisciplina; 7) Estudo sobre Tecnologias; 8) Análise de Material Didático; 9) Atividades burocráticas; 10) Atividades pedagógicas; 11) Orientações Gerais; 12) Visitas; 13) Festas e eventos; 14) Inválido.

A síntese do resultado do índice de concordância entre pesquisadora e os juízes, encontra-se na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes

CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS	J1	J2	J3	J4	J5
1.1 Estudo e/ou atividade de Matemática	100%	100%	100%	100%	100%
1.2 Estudo e/ou Atividade de Língua Portuguesa	100%	100%	100%	100%	100%
1.3 Estudo e/ou Atividade de Música	100%	100%	100%	100%	100%
1.4 Estudo e/ou atividade sobre a Precocidade ou a Superdotação	100%	100%	100%	100%	100%
1.5 Estudo e/ou atividade sobre Inclusão	100%	100%	100%	100%	100%
1.6 Estudo sobre Indisciplina	100%	100%	100%	100%	100%
1.7 Estudo sobre Tecnologias	100%	100%	100%	100%	100%
2. Análise de Material Didático	100%	100%	100%	100%	100%
3. Atividades burocráticas	100%	100%	100%	100%	100%
4. Atividades pedagógicas	100%	100%	100%	80%	100%
5. Orientações Gerais	80%	80%	80%	80%	80%
6. Visitas	100%	100%	100%	100%	100%
7. Festas e eventos	100%	80%	100%	100%	100%
8. Inválido	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Fagundes (1999), é considerado satisfatório e/ou plenamente consensual os resultados encontrados entre 80% a 100%, sendo este o resultado apresentado na tabela. Dessa forma, não havendo divergências entre a categorização da pesquisadora e dos juízes, optamos por uma análise geral de todos os juízes e a seguir as análises mais específicas, pelas classificações feitas pela própria pesquisadora com cada escola.

Como podemos observar, houve concordância entre as categorizações realizadas pela pesquisadora e pelos juízes, com discrepância não significativa em apenas duas categorias: na quatro, com o juiz quatro, e na sete, com o juiz dois. A proximidade na categorização dos resultados pode ser devido à área de atuação dos juízes convidados, pois mesmo que as formações iniciais em Educação sejam diferentes (três pedagogas, uma musicista, e um biólogo), todos são pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília/SP, sendo que apenas um não está vinculado à linha de Educação Especial, mas desenvolve sua pesquisa nessa área.

A discordância na categoria quatro, “Atividades pedagógicas”, pode ser pela questão da formação do Juiz 4, por ser musicista e compreender atividades pedagógicas de forma diferente que a pesquisadora. Na categoria sete, a diferença talvez se deva ao fato de o Juiz 2 ter experiências pedagógicas em relação a festas e eventos, diferentes da pesquisadora.

Na tabela 3 podemos observar a análise da categorização geral e de cada escola.

Tabela 3 – Análise da categorização de todas as escolas e por escola separadamente.

CATEGORIAS	TODAS AS ESCOLAS	ESCOLA E1	ESCOLA E2	ESCOLA E3	ESCOLA E4
Estudo e/ou atividade de Matemática	2%	3%	4%	1%	0%
Estudo e/ou Atividade de Língua Portuguesa	5%	4%	9%	4%	3%
Estudo e/ou Atividade de Música	0%	0%	0%	1%	0%
Estudo e/ou atividade sobre a Precocidade ou a Superdotação	0%	0%	0%	0%	0%
Estudo e/ou atividade sobre Inclusão	1%	1%	1%	1%	0%
Estudo sobre Indisciplina	1%	0%	2%	1%	2%
Estudo sobre Tecnologias	0%	0%	0%	0%	1%
Análise de Material Didático	1%	1%	0%	1%	0%
Atividades burocráticas	7%	6%	10%	6%	6%
Atividades pedagógicas	11%	8%	12%	6%	28%
Orientações Gerais	71%	77%	59%	80%	57%
Visitas	0%	0%	1%	0%	1%
Festas e eventos	1%	1%	3%	1%	0%
Inválido	0%	0%	0%	0%	0%

Vale ressaltar que a frequência numérica atribuída a cada escola na tabela 3 é referente ao número de vezes que a categoria/subcategoria figura nas Atas das escolas analisadas, de maneira que a maior frequência atribuída para a categoria Orientações Gerais não significa maior tempo gasto nessa atividade, enquanto que a menor frequência para outras não significa pouco tempo atribuído para tal. Assim sendo, pode-se ter baixa frequência para algum tipo de estudo, mas com muitas horas despendidas a essa atividade, como: atividades pedagógicas (categoria 4) e os diferentes tipos de estudo (Subcategorias 1.1 a 1.7).

Os dados apontam que há formação continuada nos momentos de HEC e ATPC, no entanto, há uma lacuna quando se trata de formação para o trabalho com estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Como apontado no Capítulo 1, os dispositivos legais indicam a necessidade de os professores receberem formação para poder criar situações favorecedoras de aprendizagem, garantindo o enriquecimento das potencialidades desses alunos, porém, isso parece não ocorrer no cotidiano das escolas, tanto em âmbito geral como em cada caso particular (E1, E2, E3 e E4): há pouca ou nenhuma discussão sobre essa temática. Como nos aponta Pérez (2004), esses alunos são “fantasminhas”, não são vistos e por isso não são identificados pelos educadores.

Não podemos deixar de considerar que em “Estudo e/ou atividade sobre Inclusão” pode-se ter estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação, no entanto não se encontra nas atas de forma específica.

Na escola E4 encontramos o estudo sobre Altas habilidades ou Superdotação, em uma palestra que foi realizada devido à necessidade de formação para os professores trabalharem com determinado aluno, no entanto, foi somente nesse momento.

Causa estranhamento os professores falarem que tiveram formação em Altas Habilidades/Superdotação, e essa temática não ser encontrada nas atas analisadas.

Estudiosos nos apontam a falta de formação nessa área e, conseqüentemente, a carência e atendimento para esses alunos com Altas habilidades ou superdotação. (MARTINS 2010; PEREIRA, 2008; COSTA, 2008; PÉREZ E FREITAS, 2011; LIMA, 2010; GUIMARÃES, 2004; MANSO, 2012).

Se o professor não reconhece esses indicadores, ele deixa de identificar, avaliar, e propor atividades enriquecedoras, e nem encaminha esses alunos para serviços especializados. Dessa forma é essencial que os professores tenham conhecimentos específicos sobre essa temática, incluir ainda é preciso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho é investigar e analisar se as Horas de Estudos em Conjunto (HEC) do Ensino Fundamental de um município do interior paulista e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Rede Municipal (ATPC) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo têm se caracterizado enquanto espaço para a formação continuada de professores. Os resultados apontam que, sim, há formação durante esses momentos, o que tem caráter positivo, pois, como preveem os documentos legais, é preciso que haja essa formação, e o Estado, por meio das Secretarias de Educação, universidades e escolas, exerce grande responsabilidade sobre isso. No entanto, mediante a presente pesquisa, podemos verificar que quando se trata da formação voltada para o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação, ela é bastante precária, pois nos parece que são alunos invisíveis para o sistema.

Salientamos a responsabilidade de toda a sociedade no planejamento e execução da formação continuada dos professores; todos são importantes nesse processo. Todavia, é evidente que, para isso, os professores precisam ter uma visão mais política da Educação para serem capazes de participar das tomadas de decisões que envolvem sua formação e melhorar sua prática no cotidiano escolar. Não há como pensar em uma Educação que outros decidem pelos professores, tornando o trabalho docente alienante, sem reflexão e politicidade.

Podemos afirmar que as reuniões pedagógicas são espaços de formação continuada, no entanto, ainda há alguns entraves para que ela se torne um espaço dialógico e não somente um espaço burocrático. As questões administrativas precisam ser tratadas para o bom desenvolvimento da escola, mas reduzir essas reuniões a comunicados burocráticos é perder uma grande oportunidade de fazer o corpo docente avançar ao refletir, discutir, questionar, reelaborar pensamentos e rever práticas para poder melhorar o ensino oferecido aos nossos alunos.

Vale destacar que essas reuniões muitas vezes se tornam momentos para discussão de casos de indisciplinas e assuntos burocráticos; não que esses não sejam importantes, mas precisamos ir além. Os professores precisam ter uma visão política de sua carreira e de seu cotidiano, e só assim nossa Educação formará alunos mais críticos.

Observamos que, até a presente data da pesquisa, não havia plano de carreira para o magistério na rede municipal, e talvez por isso muitos professores não vejam perspectivas em estudar. É evidente que a falta de plano de carreira por si só não é justificativa para não buscar

qualificação, mas se houvesse políticas públicas que estimulassem o professor, seria mais viável, pois como já discutido, a formação inicial não basta para o professor atuar em sala de aula.

Dessa forma, esta pesquisa vem evidenciar o que outras já revelavam: estamos dando muita ênfase para questões burocráticas e deixando a formação continuada do professor em segundo plano.

Outro aspecto é a figura do coordenador pedagógico nesse processo, visto que é ele quem conduz os momentos de estudo. Contudo, será que temos oferecido aos nossos coordenadores condições necessárias para seu trabalho?

Penso que não. Infelizmente, a formação dos coordenadores é precária e por isso não conseguem articular as diversas áreas com os professores. Nesses casos, a parceria com as Universidades é de suma importância, visto que se o coordenador não domina determinado assunto, outro profissional especializado na área poderá fazer.

Como nos indicam os resultados da “Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado, de Mushoriwa”, professores e coordenadores são favoráveis a inclusão de alunos com Altas habilidades ou Superdotados. É chegado, pois, o momento, como nos aponta Guenther (2012), de levarmos para essas reuniões pedagógicas discussões em relação aos alunos com altos níveis de capacidade, e deixarmos de focar nosso olhar tão somente nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Como já citado, outro aspecto observado diz respeito à importância das parcerias das escolas com as universidades, visto que os coordenadores não têm como dominar todas as áreas: os professores das universidades, especialmente das públicas, podem e devem auxiliar as escolas nesse processo de formação continuada.

Dessa maneira, para que haja uma escola aberta a todos, precisamos repensar a formação que tem sido oferecida aos professores, e cada um deve assumir a sua responsabilidade perante o desenvolvimento do ensino inclusivo, um sistema educacional que possibilite o acesso a todos, bem como a permanência; precisa criar condições para que os professores revejam suas práticas, discutam e reflitam sobre o fazer docente, e assim aprendam novas habilidades para ensinar, considerando a diversidade dos alunos.

Muitas vezes, o professor precisa trabalhar em três períodos e não tem tempo para formação continuada, logo, cabe ao Estado dar apoio. As reuniões pedagógicas são um ótimo espaço para isso, mas na maioria das vezes esse tempo é infelizmente desperdiçado. Um

corpo docente que não tem uma visão política pouco poderá contribuir para as mudanças de nosso país.

Outro aspecto observado se refere à escassez de estudos durante essas reuniões pedagógicas sobre alunos precoces com comportamentos de superdotação. Se o professor não identificar esses alunos, como serão encaminhados para serviços especializados?

É preciso que se cumpram os direitos desses alunos desde a educação infantil até o ensino superior, e o professor precisa estar preparado para trabalhar com esse público. Eu, enquanto professora, sou grata ao meu orientador por ter me ensinado e feito de mim uma professora de ensino básico com um olhar diferente sobre os alunos precoces.

Espero que os resultados desta pesquisa nos ajudem a refletir sobre os caminhos que temos trilhado nessa área e que proporcionem novas pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALTEMIR, J. G. B. O método das pesquisas sobre talento: análise a partir dos artigos indexados na base de dados do Scielo. In: OMOTE, S. et al. (Orgs.) **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: M. A.V. BICUDO; C. da S. ALVES JR. (Org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional - Organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, v. 3, p. 01-262.

ANTIPOFF, H. **A Educação do Bem-dotado**. Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff. v.5, Rio de Janeiro: SENAI, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. P. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 de out. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de janeiro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 de out. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de janeiro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/20204>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de janeiro de 2008. **Lei Federal do Piso Salarial**: Regulamente o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BECELLI, R. A. P. **Estudo de um processo de educação continuada na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)**. 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOZZINI, I. C. **TA construção do espaço coletivo escolar: três estudos sobre o Horário de Trabalho Coletivo (HTPC)**. 2005. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 55-61.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CHACÓN, K. M. **Alta dotación y talentos em la niñez**: aspectos básicos. San José, C.R.: Litografía e Impreta LIL, 2010.

CHACON. M.C.M Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº1739. **Revista Brasileira de Educação Especial**.v.10 N.3. Set-Dez de 2004, p. 321 a 336.

CHACON ; MARTINS, B. A. . A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial** , v. 27, p. 353-372, 2014.

COSTA, M. T. **A invisibilidade do aluno superdotado**: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU. C. M. C. Educação de alunos com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação** Orientação a Professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 25-39.

DORIGUELO, L. E. **Sentidos da Indisciplina em Reuniões de HTPC com Professores de Ensino Médio**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

DOMINGUES, I. **O horário de trabalho coletivo e a (re) construção de profissionalidade docente**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

EMILIO, A. C. L. **A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?** 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FONTES, R. S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHACON, M. C. M; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, p. 353-372, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115076>>.

FLEITH, D.S. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação*. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família . .* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FONO, L.F.D. *Precocidade na Educação Infantil: e agora professora?* Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal de Santa Maria. 2011.

FREITAS, S. N. *Altas Habilidades/Superdotação em Pesquisa: um olhar dirigido*. In: OMOTE, S. et al. (Orgs.) *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

FREITAS, S.N; FLEITH, D.S. *Educação de alunos com características de altas habilidades/superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão*. In: MEC/SEESP. (Org.). **Ensaio Pedagógicos - MEC/SEESP**. 1ed. Brasília - DF: MEC/SEESP, 2007, v. 1, p. 85-94.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 17-32.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GARCIA, M. **A formação contínua de professores no HTPC**: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. 2003. 170 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr., 2008.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 397- 417.

GUENTHER, Z.C. Crianças Dotadas e Talentosas – Não as deixe esperar mais! GEN LTC EPU, S. P.2012.

GUENTHER, Z. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUIMARÃES, A. C. M. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada**. 2004. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

GUZMÁN, J.N. Problemática sobre la identificación y evaluación de niños superdotados. In: BRAVO, C.M (Org). Superdotados: problemática y intervención. Valladolid: Servicio de Apoyo a La Enseñanza/ Universidade de Valladolid, 1997.

LIMA, M. R. S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

LIMA, V. A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 21, n. 2, p. 28-35, June 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 11 NOV. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932001000200004>

LOURENÇO, R. S. S. L. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MATA, Lourdes. Literacia - O papel da família na sua apreensão. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 17, n. 1, p. 65-77, mar. 1999 . Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2015.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509.

MOTA, M. E. F. Conceptualización y término afines. In: Manual Shining de atención a las altas capacidades intelectuales. Sevilla, 2015.

MARÍLIA (Município). Lei nº 3200, de 1986. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília.**

MARÍLIA (Município). Decreto nº 9313, de 05 de janeiro de 2006. **Decreto nº 9313 de 05 de Maio de 2006.** Marília, SP, 05 jan. 2006. Regulamenta as Horas de Estudo em Conjunto (HEC) a serem cumpridas pelos professores de EMEF (1ª a 4ª série) e pelos professores de Libras dá outras providências.

MARÍLIA (Município). **Lei nº 6541 de 17 de abril de 2007.** Modifica e revoga dispositivos da Lei Nº 3200, de 30 de dezembro de 1986- Estatuto do Magistério Público Municipal, referentes à jornada de trabalho dos cargos de professor de EMEF e de professor de Libras e à função de diretor de EMEI. Dá providências.

MARÍLIA (Município). **Decreto nº 11175 de 30 de dezembro de 2013.** Modifica o decreto Nº9313/06 que regulamenta as Horas de Estudo em Conjunto (HEC) a serem cumpridas pelos professores de EMEF (1ª a 4ª série) e pelos professores de Libras.

MARÍLIA (Município). **Lei nº 7715 de 02 de dezembro de 2014.** Modifica a Lei nº3200, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e a Lei Nº7588, de 18 de dezembro de 1013, que institui o projeto de escolas em tempo integral. Dá outras providências.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/ São Paulo.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARTINS, A. C. S. **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação.** 2010. 77 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

MARTINS, A. C. S; ALENCAR, E. S.. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p.31-46, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em: 15 maio 2014.

MARIOTINI, S. D. **A contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes.** 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

MANSO, R. S. A.. **Concepções e mitos sobre superdotação**: o que pensam professores de crianças superdotadas? 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MAUÁ, Jr. R. **Planejamento e Plano Escolar**: Um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil**. Pro-posição. Campinas. v. 10. n. 1 (28). p. 16-27, mar 1999.

MENDES, C. C. T. **Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

MENDES, L. N. S. **Hora de Trabalho Pedagógico (HTP)**: espaço: tempo de formar e ser formado? 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MENEGUIM, A. M. **A escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

NEGRINI, T; FREITAS, S. N. Alunos com altas habilidades/ superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p.433-448, 2008. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/964>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.*, Jun 1999, vol.25, no.1, p.11-20. ISSN 1517-9702

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. R. **A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L.R.; CHACON, M.C.M. Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n. 1 (2014) – Marília: UNESP, FFC, 2014, p. 21-28.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ. S.G. P; FREITAS. S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista de Educação Especial*. V.27, n.50, set/dez 2014.

PERRENOUD, F. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, V. L. P. **A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

PÉREZ. S. G. P; FREITAS. S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 41, p. 109-124, Sept. 2011

PICCOLO, G. M. *As bases do processo de formação docente voltado à inclusão*. *Revista Educação Especial* (UFSM). v. 22, p. 363-374, 2009.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre os professores e a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p 117- 126.

RENDON, A. D; VEGA, V. Una escuela EN y PARA la Diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires. 2006

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1977.

REIS, M.T. F.; CHAPELA, M. T. S. Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Sevilla: Editora Mad SL, 2010.

SÃO PAULO. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 29 de dezembro de 1983. Seção 1.

SÃO PAULO. Decreto nº 28.170, de 21 de Janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 22 de janeiro de 1988, Seção 1.

SÃO PAULO. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 23 de outubro de 1991, Seção 1.

SÃO PAULO. Decreto nº 34.036, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em 'Escola Padrão'. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 23 de outubro de 1991, Seção 1.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº. 836 de 30 de dezembro de 1997. Institui plano de carreira; vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 31 de dezembro de 1997. Seção 1, v. 107, nº 251.

SÃO PAULO. Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, de 6 de fevereiro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 7 de fevereiro de 2009. Seção 1, v, n

SÃO PAULO. Portaria CENP-I de oito de maio de 1996. Dispõe sobre as atividades de 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 9 de maio de 1996.

SÃO PAULO. Resolução SE 8, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 20 de janeiro de 2012.

SANTOS, A. B. **Formação continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC**. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUSA, P. R. G. **HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou Horário de Trabalho Perdido?** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

SOUZA, G. R. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** 2013. 411 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

SZEMCZUK, V. N. F. **Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <
<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 25 nov. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 27.ed. Campinas: Papirus Editora, 2010.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate-Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas:** mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARRIDA, A.C. Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. In: BRAVO, C.M (Org). Superdotados: problemática y intervención. Valladolid: Servicio de Apoyo a La Enseñanza/ Universidade de Valladolid, 1997.

TERRASSIER. J-C. **Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces.** Disponível em:
http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Rennes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf, Acesso em: 16/11/2015.

APÊNDICE A: Questionário dos professores

Prezado Professor

Estamos realizando uma pesquisa vinculada a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP sobre o tema “Os horários de formação continuada de professores como espaço de discussão sobre alunos precoces com comportamento de superdotação”. O objetivo desta pesquisa é investigar, nos horários de estudos em conjunto (HTPC e HEC) dos professores, do Ensino Fundamental de Marília, a formação continuada para o trabalho com estudantes precoces com comportamento de superdotação, e suas implicações para seu processo de inclusão educacional.

Acreditamos que, pela sua experiência, você poderia nos auxiliar respondendo o questionário a seguir.

Caso você aceite respondê-lo, fica-lhe assegurada, nos produtos do trabalho, a confidencialidade de sua identidade e da unidade à qual está vinculado (a).

Desde já, agradecemos sua colaboração.

1-Nome:

2-Gênero

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3-Data de nascimento:

4-Qual sua formação?

Preencha com as informações do (s) curso (s) realizado até o momento.

Magistério

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim. Ano de Conclusão

Graduação em Pedagogia

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim. Ano de conclusão

Graduação em Pedagogia em* Assinalar caso tenha cursado Pedagogia

- ☐ Educação infantil
- ☐ Gestão Educacional
- ☐ Educação Especial.
- ☐ Educação Infantil e Educação Especial
- ☐ Educação Infantil e Gestão Educacional
- ☐ Gestão Educacional e Educação Especial
- ☐ Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional
- ☐ Outro:

No caso de ter assinalado Habilitação em Educação Especial, especifique:

- ☐ Deficiência Visual
- ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Outro:

Segunda Graduação

Curso _____

Ano de Conclusão

Primeira Especialização

Curso _____

Ano de Conclusão

Segunda Especialização

Curso: _____

Ano de Conclusão

Terceira Especialização

Curso_____

Ano de Conclusão

Mestrado

Curso_____

Ano de Conclusão

Doutorado

Curso_____

Ano de Conclusão

5-Tempo de magistério**6- Além de lecionar no Ensino Fundamental você trabalha ou trabalhou em outros níveis da Educação?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

7-Se sua resposta foi sim, especifique o nível:

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino superior

8-Já trabalhou ou trabalha em Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9-Há quanto tempo você atua nas séries iniciais do ensino fundamental da rede Municipal de Marília?**10-Qual seu vínculo empregatício na rede municipal de ensino:**

- ☐ Concursado em período probatório

- ☐ Concursado efetivo

11- Assinale outros tipos de instituição em que você trabalha.

- ☐ Estadual
- ☐ Particular
- ☐ Estadual e Particular

12- Em quais períodos você trabalha?

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno
- ☐ Matutino e Vespertino
- ☐ Matutino e Noturno
- ☐ Vespertino e Noturno
- ☐ Matutino , Vespertino e Noturno

13-A sua escola oferece ações de formações continuada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13.1 Se sim, assinale qual (ais):

- ☐ Curso de curta duração
- ☐ HEC
- ☐ Palestras
- ☐ Planejamento Escolar
- ☐ Outro:

14- Em sua opinião quais os principais objetivos que se pretende atingir com o HEC?

- ☐ Estudar a Proposta curricular de ensino
- ☐ Formação continuada dos professores
- ☐ Planejamento de aulas
- ☐ Analisar os resultados das avaliações dos estudantes
- ☐ Planejamento das festas escolares
- ☐ Transmitir demandas da Secretaria Municipal de Educação
- ☐ Transmitir demandas da própria escola
- ☐ Discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes
- ☐ Planejamento de atividades para arrecadar fundos para a escola
- ☐ Prestação de contas dos fundos arrecadados para a escola.

- ☐ Desconheço
- ☐ Outro:

15-Há algum tema sobre Educação Especial discutido em HEC que você julga ter auxiliado na sua prática docente?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Qual/Quais

16- Em sua opinião o HEC é uma atividade necessária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique

17-Elenque sugestões de como deve ser organizado o HEC.

18- Assinale as atividades de formação continuada sobre o trabalho com alunos público alvo da Educação Especial que você participou.

Deficiência Intelectual

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência auditiva

- ☐ Não participei

- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência Física

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência Visual

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Transtornos Globais do desenvolvimento

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Altas habilidades/Superdotação

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

19-É dever do estado garantir aos professores a formação continuada dentro de sua carga horária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

20- Há discussões em HEC sobre altas habilidades/superdotação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

21- Se sim, de que maneira essas discussões contribuíram para seu trabalho com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?

- ☐ Significativamente
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Pouco

22- A organização e os temas discutidos nos momentos de HEC da sua escola:

	Com frequência	Raramente	Nunca
Propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor.	☐	☐	☐
Promovem a formação continuada dos professores para o ensino inclusivo.	☐	☐	☐
Abarcam todas as necessidades dos professores	☐	☐	☐
São realizados tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico	☐	☐	☐

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B: Questionário dos coordenadores

Prezada Coordenadora Pedagógica

Estamos realizando uma pesquisa vinculada a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília sobre o tema “Os horários de formação continuada de professores como possível espaço de discussão sobre alunos precoces com comportamento de superdotação”. O objetivo desta pesquisa é investigar, nos horários de estudos em conjunto (HTPC e HEC) dos professores, do Ensino Fundamental de Marília, a formação continuada para o trabalho com estudantes precoces com comportamento de superdotação, e suas implicações para seu processo de inclusão educacional.

Acreditamos que, pela sua experiência, você poderia nos auxiliar respondendo o questionário a seguir.

Caso você aceite respondê-lo, fica-lhe assegurada, nos produtos do trabalho, a confidencialidade de sua identidade e da unidade à qual está vinculado (a).

Desde já, agradecemos sua colaboração.

1-Nome:

2-Gênero

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3-Data de nascimento:**4-Qual sua formação?**

Preencha com as informações do (s) curso (s) realizado até o momento.

Magistério

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim. Ano de Conclusão**Graduação em Pedagogia**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim. Ano de conclusão

Graduação em Pedagogia em* Assinalar caso tenha cursado Pedagogia

- ☐ Educação infantil
- ☐ Gestão Educacional
- ☐ Educação Especial.
- ☐ Educação Infantil e Educação Especial
- ☐ Educação Infantil e Gestão Educacional
- ☐ Gestão Educacional e Educação Especial
- ☐ Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional
- ☐ Outro:

No caso de ter assinalado Habilitação em Educação Especial, especifique:

- ☐ Deficiência Visual
- ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Outro:

Segunda Graduação

Curso _____

Ano de Conclusão

Primeira Especialização

Curso _____

Ano de Conclusão

Segunda Especialização

Curso: _____

Ano de Conclusão

Terceira Especialização

Curso_____

Ano de Conclusão

Mestrado

Curso_____

Ano de Conclusão

Doutorado

Curso_____

Ano de Conclusão

5-Tempo de magistério**6- Tempo de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.****7-Além de ser coordenador pedagógico no ensino fundamental você trabalha ou trabalhou em outros níveis da Educação?**☐ Sim☐ Não**Se sim, especificar:****8- Quanto tempo você atuou como professor nas séries iniciais do ensino fundamental da rede Municipal de Marília?****9-Quanto tempo você atuou como professor antes de se tornar professor coordenador?**

10-Há quanto tempo você atua como professor coordenador de ensino fundamental?

11-Qual seu vínculo empregatício nesta escola?

- ☐ Concursado em período probatório
- ☐ Concursado efetivo na Rede Municipal de Ensino

12-Qual o tipo de instituição que você trabalha?Selecione o(s) tipo(s) de dependência administrativa que você trabalha

- ☐ Rede municipal
- ☐ Rede estadual
- ☐ Rede municipal e rede estadual
- ☐ Rede municipal e rede particular
- ☐ Rede estadual e rede particular
- ☐ Rede municipal , rede estadual e rede particular .

13- Em quais períodos você trabalha na (s) escola(s)?

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno
- ☐ Matutino e Vespertino
- ☐ Matutino e Noturno
- ☐ Vespertino e Noturno
- ☐ Matutino , Vespertino e Noturno

14- A sua escola oferece ações de formações continuada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14.1 - Se sim, assinale qual/quais:

- ☐ Curso de curta duração
- ☐ HEC
- ☐ Palestras
- ☐ Planejamento Escolar

15-Em sua opinião quais os principais objetivos que se pretende atingir com o HEC?

- ☐ Estudar a Proposta curricular de ensino
- ☐ Formação continuada dos professores
- ☐ Planejamento de aulas

- ☐ Analisar os resultados das avaliações dos estudantes
- ☐ Planejamento das festas escolares
- ☐ Transmitir demandas da Secretaria Municipal de Educação
- ☐ Transmitir demandas da própria escola
- ☐ Discussão e reflexão sobre as várias práticas docentes
- ☐ Planejamento de atividades para arrecadar fundos para a escola
- ☐ Prestação de contas dos fundos arrecadados para a escola.
- ☐ Desconheço
- ☐ Outro:

16- Há algum tema sobre Educação Especial discutido em HEC que você julga ter auxiliado na sua prática docente?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16.1- Se sim, qual/quais?

17. Em sua opinião o HEC é uma atividade necessária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique

18-Elenque sugestões de como deve ser organizado o HEC

19-Assinale as atividades de formação continuada sobre o trabalho com alunos público alvo da Educação Especial que você participou.

Deficiência Intelectual

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência auditiva

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência Física

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Deficiência Visual

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Transtornos Globais do desenvolvimento

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

Altas habilidades/Superdotação

- ☐ Não participei
- ☐ Palestra
- ☐ Grupo de estudos
- ☐ Oficina
- ☐ Curso de curta duração
- ☐ Outro:

20-É dever do estado garantir aos professores a formação continuada dentro de sua carga horária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

21-Há discussões em HEC sobre altas habilidades/superdotação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

22-Em sua opinião, as discussões realizadas em HEC contribuem para o trabalho dos professores que tem alunos com altas habilidades/superdotação?

- ☐ Não há discussões sobre essa temática.
- ☐ As discussões sobre essa temática contribuem.
- ☐ As discussões sobre essa temática não contribuem.

23- A organização e os temas discutidos nos momentos de HEC da sua escola:

	Com frequência	Raramente	Nunca
	☐	☐	☐
Propiciam a melhoria nas estratégias de ensino do professor.	☐	☐	☐
Promovem a formação continuada dos professores para o ensino inclusivo.	☐	☐	☐
Abarcam todas as necessidades dos professores	☐	☐	☐

	Com frequência	Raramente	Nunca
São realizados tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico	☐	☐	☐

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO A – Escala Likert de Atitudes Sociais de Mushoriwa

A inserção de aluno altas habilidades/superdotação (AH/SD) em classe comum em vez da colocação em um serviço especializado:

1- Irá aumentar o círculo de amizade do aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

2- Limitará o nível de desempenho acadêmico do aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

3- Tornará o aluno AH/SD menos ajustado socialmente.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

4-Irá garantir que os demais alunos ficarão felizes em brincar com o aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

5-Irá piorar os problemas de aprendizagem do aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos

- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

6- Terá um efeito negativo sobre o desenvolvimento social dos demais alunos.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

7- Aumentará a oportunidade de outros alunos se beneficiarem da instrução especializada dada ao aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

8- Desenvolverá no aluno AH/SD um sentimento mais forte de confiança na sua habilidade acadêmica.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

9- Aumentará a rejeição social do aluno AH/SD pelos seus colegas.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

10-Irá garantir que os demais alunos serão compreensivos com o aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo

- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

11- Os professores do ensino comum não compreenderão os problemas associados à AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

12- Os professores do ensino comum não irão prover assistência educacional adequada ao aluno AH/SD em classe comum.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

13- Os professores do ensino comum estarão preparados para ensinar efetivamente o aluno AH/SD.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

14- Os professores do ensino comum ficarão felizes por terem aluno AH/SD em suas salas de aula.

- ☐ Concordo inteiramente
- ☐ Concordo mais ou menos
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo mais ou menos
- ☐ Discordo inteiramente

ANEXO B

ORGANIZAÇÃO DE HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO
COLETIVO, TEMÁRIO E CRONOGRAMA-2011

TEMAS	CRONOGRAMA
1. Horário de HTPC 2. Horário de aulas 3. Calendário Escolar 4. Organização da 1ª Reunião de Pais 5. Proposta Pedagógica 6. Ações e Projetos 7. Calendário Cívico 8. Sondagem e organização das turmas para a Recuperação paralela 9. Análise dos resultados das Avaliações externas do desempenho escolar-SARESP, ENEM E IDEB 10. Conselho de Classe- 1º Bimestre 11. Levantamento de alunos com excesso de faltas 12. Atividades coletivas com os docentes das Disciplinas de Apoio Curricular. 13. Leitura e reflexão de textos para subsidiar o trabalho docente. 14. Troca de experiências entre professores.	1º BIMESTRE
1. Avaliação da participação dos alunos da Recuperação Paralela 2. Organização da Reunião de Pais 3. Reposição de aulas. 4. Diagnóstico dos pontos críticos do processo Ensino Aprendizagem, elaborado a partir dos indicadores de resultados educacionais da Escola. Atividades propostas- ações. 5. Conselhos de Classe- 2º bimestre 6. Levantamento de alunos com excesso de faltas. 7. Atividades coletivas com os docentes das Disciplinas de Apoio Curricular. 8. Leitura e reflexão de textos para subsidiar o trabalho docente. 9. Troca de experiências entre professores.	2º BIMESTRE
1. Avaliação sobre a execução dos projetos no 1º semestre. 2. Organização para o Desfile Cívico de 7 de setembro. 3. Comemoração da Semana da Criança.	3º BIMESTRE

4. Conselho de Classe- 3º bimestre. 5. Organização da Reunião de Pais 6. Levantamento de alunos com excesso de faltas. 7. Atividades coletivas com os docentes das Disciplinas de Apoio Curricular. 8. Leitura e reflexão de textos para subsidiar o trabalho docente. 9. Troca de experiências entre professores.	
1. Avaliação de Projetos realizados. 2. Organização da exposição dos trabalhos realizados durante o ano. 3. Culminância dos projetos realizados. 4. Conselho de classe -4º bimestre. 5. Organização da Reunião de Pais. 6. Halloween. 7. Atividades coletivas com os docentes das Disciplinas de Apoio Curricular.	4º BIMESTRE

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa vinculada a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília sobre o tema “Os horários de formação continuada de professores como espaço de discussão sobre alunos precoces com comportamento de superdotação”. O objetivo desta pesquisa é investigar, nos horários de estudos em conjunto (HTPC e HEC) dos professores, do Ensino Fundamental de Marília, a formação continuada para o trabalho com estudantes precoces com comportamento de superdotação, e suas implicações para seu processo de inclusão educacional. Acreditamos que, pela sua experiência, você poderia nos auxiliar respondendo o questionário a seguir.

Caso você aceite respondê-lo, fica-lhe assegurada, nos produtos do trabalho, a confidencialidade de sua identidade e da unidade à qual está vinculado (a).

Esclarecemos que:

- A) Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum comprometimento.
- B) Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, assegurando-lhe sigilo total.
- C) Esclarecemos que sua identidade será preservada, bem como sua colaboração, de natureza voluntária, não trará nenhum custo ou prejuízo a sua pessoa, podendo desistir de colaborar a qualquer momento.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo
em participar da pesquisa intitulada _____.
Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Local _____

Data: _____

Assinatura do participante _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones _____ falar com Rosilaine ou pelo e-mail rosilainecrs@gmail.com.